

Бруно ЛЕУТВИЛЕР
Универзитет за образовање наставника,
Цирих, Швајцарска

УДК 37:316.722
37.14
- прегледни научни рад -

Данијела С. ПЕТРОВИЋ
Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Одељење за психологију, Србија

Карола МАНТЕЛ
Универзитет за образовање наставника,
Цуг, Швајцарска

Благица ЗЛАТКОВИЋ
Универзитет у Нишу,
Педагошки факултет у Врању, Србија

КОНСТРУКТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП ИНТЕРКУЛТУРАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Сажетак: У раду се интеркултурално образовање сагледава из позиције конструктивизма, са намером да се покаже како се у конструктивистичком приступу интеркултуралном образовању схватају диспозиције наставника за бављење културном хетерогеношћу. Одговор на питање како наставници сагледавају и разумеју интеркултурално образовање представља полазну основу у обезбеђивању услова за развој интеркултуралних компетенција наставника, пре свега њихове интеркултуралне осетљивости. Због тога се у другом делу рада наглашава значај истраживања уверења наставника о интеркултуралном образовању и њиховој интеркултуралној осетљивости за потребе ефикаснијег конципирања програма интеркултуралног образовања. Откривања уверења наставника о интеркултуралном образовању релевантно је за разне контексте, што се у раду илустрије примером Швајцарске и Србије. У завршном делу рада образложен је и значај истраживања наставничких уверења о интеркултуралном образовању како за теорију образовања, тако и за образовну праксу.

Кључне речи: конструктивизам, интеркултурално образовање, интеркултурална осетљивост, наставници, уверења.

* Аутор за кореспонденцију: bruno.leutwyler@phzh.ch

** Израду овог рада подржали су SCOPES [Scientific Co-Operation between Eastern Europe and Switzerland – grant number IZ73O_152481/1] и Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Републике Србије [пројекат број 179018].

Увод

Школе су одувек биле место сусретања разлика – интелектуалних, полних, социјалних, културних. Данас, у време појачаних миграција и свеопште глобализације, све су израженије културне разлике у школском контексту, а тиме је и све израженија потреба да се будуће генерације деце и младих припреме за успостављање различитих односа, дијалога и сарадње са припадницима других култура. Потреба за таквом врстом припреме произлази и из све присутније мобилности студената међу универзитетима Европске уније, САД-а и других земаља. Повећава се и број краћих или дужих боравака у иностранству како на нивоу средње школе, тако и након завршених основних и студија другог степена, у форми, стажирања, специјализација, као и других могућности за учење. Педагошки принципи у приступу културним разликама измењени су под утицајем нових парадигми у образовању. Ранија усмереност ка културној асимилацији, негирању и игнорисању различитости у образовном контексту замењена је оријентацијом ка препознавању и признавању различитости уз истовремено промовисање предности културне интеграције. Наиме, признавање и уважавање диверзитета представљају кровне циљеве образовања и сматрају се основним условима за демократију и једнакост у модерним друштвима (Prenzel, 1993). Сходно томе, савремени образовни дискурс захтева да се разликама у култури, полу или способностима приступа на одговарајући начин, што ће имати директан утицај на будуће грађане на локалном, националном и међународном нивоу (Dooly, 2006).

Наставници, као главни актери у образовању, имају кључну улогу у делотворном раду са културолошки разноврсном популацијом ученика. Задаци и изазови присутни су у две конкретне области: прво, наставници и школе треба да обезбеде једнаке могућности за образовање све деце, што је значајно и због тога што су деца-имигранти и ученици из мањинских група често запостављени у школском систему. То се види, на пример, у њиховој превеликој заступљености у специјалном образовању и премалој заступљености у високом образовању (Petrović, 2010). Друго, сву школску децу, без обзира на то да ли припадају етничкој мањини или етничкој већини, треба припремити за живот у глобализованим, плуралистичким и културолошки разноврсним друштвима; школска одељења и саме школе треба да буду и јесу погодна места за ову врсту припреме и учења (Petrović & Zlatković, 2009; Sieber, 2007).

Утврђено је да се наставници не ретко суочавају са овом одговорношћу без одговарајућих компетенција и искустава, како у професионалном, тако и у емоционалном смислу (Lewis 1999, Villanueva & Gonzalo 2003), што може утицати на њихова очекивања и ставове према ученицима (Brookhart & Freeman, 1992). Мада културолошка разноврсност друштва није нов социјални феномен, савремени наставници испољавају доста стреса, брига и анксиозности када је реч о делотворном раду у културолошки хетерогеним учионицима (Buchori & Dobinson, 2012; Simic, 2014;

Tatar & Norenczyk, 2003) и знатан број наставника сматра како није адекватно припремљен за такав рад (OECD, 2010; OECD 2014; Pantić, Closs & Ivošević, 2011; Silverman, 2010). Са друге стране, чињеница да наставници учествују у социјализацији својих ученика у учионицама у којима се успоставља веза различитих култура захтева да наставници морају поседовати карактеристику коју су Алфред, Бирам и Флеминг назвали „интеркултурална компетенција“ (Alfred, Byram & Fleming, 2003). Интеркултуралну компетенцију ови аутори одређују као поседовање неопходних вештина и ставова којима се уклањају ограничења сопствених уверења о култури (својој и другим) и спремност да се учи о општим процесима друштвених и индивидуалних интеракција у познатим и непознатим културама. Другим речима, интеркултурална компетентност представља способност критичке процене праксе и производа у сопственој култури, али и у културама других народа и група.

Такође, истраживања компетенција наставника показују да су наставникове личне диспозиције од суштинске важности за обављање конкретних функција и задатака у настави (Klieme & Hartig, 2008; Lipowski, 2006). Личне диспозиције наставника у складу су са дубоко увреженим уверењима, вредностима и нормама које имају снажно упориште у њиховим субјективним теоријама. Субјективне теорије наставника могу да интерферирају са нормативним захтевима који су инхерентни званично подучаваним концептима о томе шта је делотворно поучавање генерално, а посебно у културолошки хетерогеним учионицама. Зато субјективне теорије наставника могу да ограниче имплементацију тих концепата.

Конструктивизам указује на то да субјективне теорије представљају нечије поимање света и с њим повезане емоције, хтења и мотивацију (Dann, 1992). Према томе, оне изражавају нечије разумевање света и интерпретације о томе како он функционише; оне изражавају начин на који су особе конструисале свој свет, другим речима своју реалност. Дакле, субјективне теорије је нужно посматрати у оквиру конструктивистичког приступа који подвлачи аргумент да перцепције феномена никад нису експресије такозваног “објективног” света, већ су пре субјективне реконструкције личних доживљаја света и његових феномена (von Glaserfeld, 1984).

Циљ овог рада је да интеркултурално образовање сагледа из позиције конструктивизма и покаже како се у конструктивистичком приступу интеркултуралном образовању схватају диспозиције наставника у односу на бављење културолошком хетерогеношћу. У првом делу рада разматрано је питање како наставници заправо сагледавају интеркултурално образовање. У другом делу аутори аргументују важност овог питања и потребу његовог емпиријског истраживања. У трећем делу рада образложен је значај истраживања наставничких уверења интеркултуралног образовања како за теорију, тако и за праксу.

Конструктивизам и интеркултурално образовање

Интеркултурално образовање, према Уелеу (Ouellet, 1991), треба да промовише и развије: боље разумевање култура у модерном друштву, повећану способност комуникације међу људима из различитих култура, много флексибилнији став према културним различитостима у друштву, већу спремност људи да се активно укључе у социјалну интеракцију са људима другог културолошког порекла, као и препознавање основних одлика људске природе као нечег заједничког. На тај начин основни циљ интеркултуралног образовања је да промовише и развије капацитете оних који уче за међусобну интеракцију и комуникацију са светом који их окружује, и онда када су разлике присутне.

Разумевање како будући наставници, наставници или едукатори наставника гледају на питања културалних разлика и сличности из позиције конструктивистичког приступа захтева истраживања о томе како се конструише индивидуална реалност и, према томе, каква су уверења наставници креирали у вези са културним феноменима. Због контекстуализовања конструктивистичког приступа, у раду се најпре говори о неким генералним аспектима конструктивизма, који се затим примењују на област интеркултуралности и интеркултуралног образовања. Конструктивистички приступ указује на чињеницу да се конструкције одвијају на различитим нивоима софистицираности и комплексности, а ова чињеница нарочито је важна у конципирању и реализацији интеркултуралног образовања наставника.

Конструктивистички приступ учењу развија се као супротност објективизму, тј. објективистичкој перспективи која истиче да знање егзистира независно од наше перцепције и свести, да је статично и непроменљиво. Насупрот објективистима, конструктивисти сматрају да објекти сазнања не постоје независно од ума онога који сазнаје, тј. они одбацују могућност постојања знања независног од субјекта сазнања. Теоретичари конструктивизма показали су да се реалност константно конструише у интеракцији са другима тако што се индивидуално значење придаје неком догађају или искуству (Berger & Luckmann, 1966; Kelly 1955; von Glasersfeld, 1984). На основу наших конструкција очекујемо да се људи понашају на одређени начин, те зато антиципирамо њихово понашање према слици коју смо створили о њима. Градимо хипотезе о начину на који функционише наш свет и да бисмо предвидели и контролисали догађаје. Те хипотезе тестирамо кроз сталан процес конструисања и реконструисања, тј. хипотезе тестирамо у свакодневним експериментима, и на основу њихових исхода реконструишемо свој поглед на свет. Током тог процеса наш поглед на свет понекад бива потврђен, а понекад оспорен, па га је потребно проширити или променити. Тако је наше понашање последица слике коју имамо о свету и начина осмишљавања догађаја са којима се сусрећемо.

Пијаже (Piaget, 1970) је развио ову конструктивистичку епистемологију за потребе образовања и показао како је развој когниције константан процес осцилирања између асимилације и акомодације индивидуалних

когнитивних структура. Имајући ово у виду, јасно је да се индивидуалне когнитивне структуре „не слажу увек с реалношћу” (von Glasersfeld, 1984: 21) и отуда, субјективне теорије као експресије индивидуалних когниција одговарају реалности све док су „одрживе” (von Glasersfeld, 1984: 22).

Применом конструктивистичког приступа на област интеркултуралног образовања истиче се значај одвијања перцепција на различитим нивоима софистицираности и комплексности, као и непоходности оспособљавања наставника за диференцирано сагледавање разлика. Ова комплексност перцепције односи се на категорије које се користе за организовање опажања различитих феномена и догађаја. Према Бенету, „когнитивно комплексније особе способне су да своје опажање догађаја организују у диференцираније категорије“ (Bennett, 2004: 73). Он додаје да се та способност обично односи на конкретне области – на пример, познавалац вина може да осети разлику између две бербе исте врсте црног вина, док лаик може да разликује само бело и црно вино. Софистицирани туриста може да примети суптилне разлике у невербалном понашању или стилу комуникације, док је наиван путник способан да примети само разлике у новцу, храни или тоалетима. Како категорије за културне разлике постају комплексније и софистицираније, тако перцепције постају *интеркултурално осетљивије* (Bennett, 2004: 73).

Бенет (Bennett, 2004: 62) тврди да се интеркултурална осетљивост може пратити у моделу развоја који има шест стадијума. Према том моделу, прва три стадијума одвијају се у оквиру етноцентричног погледа на свет, а стадијуми четири, пет и шест у оквиру етнорелативистичког погледа на свет. Етноцентрична оријентација може се испољити као избегавање културних разлика, било кроз негирање њиховог постојања (стадијум порицања), било кроз њихово етикетање као негативних, угрожавајућих и непожељних (стадијум одбране) или кроз негирање њиховог значаја (стадијум минимизације). Са друге стране, етнорелативистички поглед на свет усмерен је ка разликама, било да представља њихово прихватање (стадијум прихватања), или прилагођавање перспективе ради узимања у обзир разлика (стадијум адаптације), или интегрисање целокупних културних разлика у доживљај и одређење сопственог идентитета (стадијум интеграције). У основи овог модела налази се претпоставка да што је однос према културним разликама неке особе сложенији и истанчанији, то је већи њен потенцијал за испољавање интеркултуралне компетентности (Bennett, 2004). Током развоја интеркултуралне осетљивости, особа се мења когнитивно, емотивно и на плану понашања. Срж стадијума Бенетовог модела чини одређени поглед на свет, који имплицира одређене ставове и понашања, тј. модел представља стадијуме развоја когнитивне структуре, док су ставови и понашања индикатори ове структуре (Bennett & Bennett, 2004).

Из визуре конструктивизма, Бенетов модел описује огромну промену у квалитету интеркултуралне перцепције када се са етноцентризма пређе на етнорелативизам. Особе које имају етноцентрични поглед на свет доживљавају своју културу као једину упоришну тачку за конструисање сопствене реалности, при чему се дубока уверења и понашања из примар-

не социјализације не доводе у питање. За њих „су ствари баш такве какве јесу” (Bennett, 2004: 73). За разлику од њих, особе које имају етнорелативистички поглед на свет доживљавају своја уверења и понашања тек као једну од многих других могућности организовања реалности.

Конструктивистички приступ интеркултурализму указује на две суштинске ствари: прво, будући наставници, наставници и едукатори наставника конструишу своја уверења о културним разликама и сличностима у складу са својим конструкцијама света и та уверења утичу на њихова размишљања, осећања и понашања у културно хетерогеним ситуацијама. Друго, ови процеси конструкције и реконструкције одвијају се на различитим нивоима комплексности – перцепције се могу организовати у све више диференцираних категорија. Неопходно је очекивати значајне разлике између етноцентричног и етнорелативистичког погледа на свет у погледу интеркултуралне осетљивости и фокусирања на нивое перцепције. Другим речима, будући наставници, наставници и едукатори наставника највероватније ће имати различита уверења о културним разликама и сличностима, те због тога и о интеркултуралном образовању, ако су у етноцентричној фази развоја или ако су развили етнорелативистичку перспективу.

Такође, разматрање формирања уверења наставника о интеркултуралном образовању, преко Бенетовог *развојног модела интеркултуралне осетљивости* и основних поставки конструктивизма, указује и на комплексност интеркултуралног образовања наставника. Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости користан је оквир за дијагностицирање нивоа развоја интеркултуралне осетљивости. Познавање основне когнитивне оријентације према културним разликама омогућава да образовне интервенције буду боље прилагођене у циљу лакшег преласка са актуелног стадијума развоја интеркултуралне осетљивости на наредни стадијум (Petrović, 2014). У складу са принципима конструктивизма, уверења наставника о културним разликама и интеркултуралном образовању могу бити оспорена, проширена или промењена, односно реконструисана, уколико се одабере приступ који одговара њиховом актуелном развојном нивоу интеркултуралне осетљивости и спремности за интеркултурално образовање. Другим речима, тек када тачно проценимо на којем се стадијуму у погледу развоја интеркултуралне осетљивости налази одређена особа и направимо равнотежу између подршке и изазова које нуди програм интеркултуралног образовања, створена је база за ефикасно поучавање интеркултуралних компетенција. Реконструкција постојећих уверења наставника о интеркултуралном образовању извеснија је уколико је ниво изазова са којим се суочавају добро уравнотежен са нивоом подршке која им се пружа (Petrović, 2014). Ако је изазов превелик, може се јавити отпор који не дозвољава преиспитивање уверења и евентуални прелазак са актуелног стадијума интеркултуралне осетљивости на наредни стадијум, тј. уверења о интеркултуралном образовању наставника неће бити измењена.

Откривање уверења наставника о интеркултуралном образовању

Разумевање различитих уверења о интеркултуралном образовању од кључне је важности за институције које се баве обуком наставника и, према томе, представља значајан и пожељан циљ истраживања. Ако се очекује да наставници у својој свакодневnoj пракси имплементирају циљеве и концепте интеркултуралног образовања, није довољно да се током обуке наставника такви циљеви и концепти само саопште, битно је да се конструише позитивна представа о њима на нивоу институција које реализују интеркултурално образовање, тј. код актера који су у процесу његове непосредне реализације. Битно је да се уочи разлика између стицања знања о култури и интеркултуралног учења. Стицање знања о култури разликује се од интеркултуралног учења, такво знање није неопходно повезано са општом интеркултуралном компетенцијом. За стицање опште интеркултуралне компетенције потребно је развити опште културне категорије за препознавање и бављење широким спектром културних разлика (Bennett, 1998). Интеркултурално образовање подразумева развој свести о интеркултуралној осетљивости и интеркултуралној компетенцији. Интеркултурална осетљивост односи се на сложеност перцепција културних разлика, тако већа осетљивост подразумева сложеније перцептивне дискриминације културних разлика (Bennett, 1993, 2004), док компетенција подразумева потенцијал за емоционално реаговање и одговарајуће и ефикасно понашање у различитим културним контекстима. Зато је добро да обука наставника буде усмерена на фацилитирање усаглашавања индивидуалних уверења са једне стране и продуктивних концепата интеркултуралног образовања са друге.

Будући да су наставници централни актери у образовању, њихови концепти и уверења о интеграцији, диверзитету, мултикултурализму и плурализму, као и о посебним образовним потребама маргинализованих група, у великој мери регулишу како се релевантне образовне политике примењују и у којој мери допиру до свакодневне наставе. Ови концепти и уверења о интеркултуралном образовању имају чврсто упориште у субјективним теоријама особе и могу да интерферирају са нормативним захтевима који су инхерентни званично подучаваним концептима и курикулумима. Међутим, врло мало се зна о тим уверењима. Ретка су истраживања о дубоко увреженим уверењима будућих наставника, наставника и едукатора наставника у вези интеркултуралног образовања. Постоје неки налази који указују на уско схватање проблема, сматра се да углавном деца из мањинских група имају проблеме и суочавају се са специфичним изазовима, а да притом они немају сопствене ресурсе да би се изборили с тим (Pantić, Closs & Ivošević, 2010; Steinger, Leutwyler & Lottenbach, 2012). Али, готово да и не постоје подаци истраживања који се односе на уверења о улогама и дужностима, као и изазовима за наставнике и школске системе у вези са интеркултуралним образовањем.

Намера истраживања да се открију различита уверења о интеркултуралном образовању релевантна је за разне контексте. Даћемо примере за швајцарски и српски контекст, две земље са веома различитом историјом

и веома различитом политичком и друштвеном констелацијом. Релевантност за *швајцарски контекст* произлази из чињенице да су се током прошле декаде драстично променили токови миграције. Данашња миграција се квалитативно разликује од миграција пре 20 година. Док су пре две декаде мигранти углавном припадали социо-економски депривираним слојевима и тражили ниско квалификоване послове, данашњи мигранти имају веома различито социо-економско порекло и има све више високообразованих стручњака са великим афинитетом за питања образовања. Поред тога, данашње интеркултурално образовање укључује припрему будућих генерација за живот у културно различитим контекстима и продуктивно учешће у глобалној економији са свим интеркултуралним изазовима које она носи. Због тога, интеркултурално образовање није више ограничено на питања интеграције деце из маргинализованих друштвених група, припадника мањина. Сходно томе, од интеркултуралног образовања очекује се да посвети пажњу констелацијама и изазовима у школама које се разликују од оних од пре 20 година. Међутим, едукатори наставника, студенти наставничких факултета и активни наставници можда још увек гаје представу „детета имигранта“ од пре 20 година. Надаље, студенти наставничких факултета који су одрасли у већ културно различитим срединама можда имају потпуно различита искуства у контактима с интеркултуралношћу него њихови професори који су пре више декаде одрасли у хомогенијим срединама. Можемо да претпоставимо да ови различити контексти одрастања остављају траг у субјективним теоријама и личним диспозицијама које се тичу интеркултуралног образовања. Пошто су текући концепти интеркултуралног образовања под јаким утицајем академика и едукатора наставника који су одрастали у контекстима различитим од оних у којима су одрасли њихови студенти, отворено је питање у којем степену концепти интеркултуралног образовања који се подучавају у оквиру обуке наставника одговарају искуственом пореклу будућих наставника и, према томе, њиховом погледу на свет који структурише њихове перцепције и свакодневну наставу.

У *српском контексту*, ставови наставника према социјалној и образовној инклузији препознати су као нарочито снажан изазов (Pantić, Closs & Ivošević, 2010: 64). Овај изазов одражава чињеницу да је Србија прошла кроз различите транзиције; од социјалистичке земље (са изразитим нагласком на “хомогености” и “униформности”) до ратног раздобља (са снажним фокусом на етницитету) и затим до послератне констелације (бављење захтевима Европске уније, која посвећује велику пажњу уважавању плурализма и хетерогености). Док се недавно уведен дискурс образовне политике у Србији (ZOSOV, 2009) фокусира на „диверзитет“ или „плурализам“, традиционална мишљења више наглашавају идеју „хомогености“. Различитост ученика није обухваћена обуком наставника, те зато редовне школе и наставници никад нису добили знање, стратегије и алатке за бављење разликама уопште, а још мање за бављење њима на инклузиван начин (Macura Milovanović, Pantić & Closs, 2012; Zlatković & Petrović,

2011). Сада се посебан нагласак ставља на различите нивое интеграције Рома (на пример, “Декада инклузије Рома” 2005–2015). Међутим, неопходно је узети у обзир и ставове према другим културним и етничким мањинама у Србији, нарочито према Албанцима, Мађарима, Хрватима и Бошњацима/муслиманима) (Biro i sar, 2002; Petrović & Zlatković, 2009). Констелација Србије као мултиетничке земље са наслеђем социјализма и рата одражава се у овим крупним помацима званичног дискурса образовне политике. Према томе, слично као и у швајцарском контексту, концепте интеркултуралног образовања који се подучавају у оквиру обуке наставника разрадили су академци и едукатори наставника који су одрасли у контекстима битно различитим од оних у којима су одрасли будући наставници. Због тога и у српском контексту остаје отворено питање у којем степену ти концепти одговарају искуственом пореклу будућих наставника и, према томе, њиховом погледу на свет који структурише њихове перцепције и свакодневну наставу.

Истраживања која се баве интеркултуралном осетљивошћу у образовном контексту значајна су за конципирање програма интеркултуралног образовања у складу са принципима конструктивизма, али су веома ретка (Petrović, 2014). У истраживању реализованом у Швајцарској и Србији, испитивана су уверења наставника у вези са интеркултуралним образовањем, тј. различитим аспектима рада у мултикултуралним одељењима, као и повезаност тих уверења и стадијума у развоју интеркултуралне осетљивости на којем се наставници налазе (Petrović i sar, 2013). Један од практичних циљева овог истраживања био је да се у школском контексту издвоје прототипске реакције наставника које одговарају карактеристикама стадијума развоја интеркултуралне осетљивости према Бенетовом моделу. Истраживање је реализовано у складу са принципима квалитативне методологије; за прикупљање података коришћени су полуструктурирани дубински интервју и хипотетички критички инцидент. Подаци добијени на основу интервјуа и критичког инцидента анализирани су путем анализе садржаја (Mazring, 2008) уз помоћ програма за квалитативну обраду података MaxQDA. Анализа садржаја добијених података указала је на постојање тенденција у опажању културних разлика које су у складу са претпоставкама Бенетовог модела. Интересантан је податак да наведеним истраживањем нису обухваћени наставници чија интеркултурална осетљивост одговара фазама етнорелативистичког спектра (прихватање и адаптација), јер нико од наставника није имао одговарајући скор на Инвентару интеркултуралног развоја¹.

Резултати овог истраживања показују да наставници који се налазе на стадијуму порицања испољавају индиферентан однос према културним разликама и на њих обраћају пажњу једино када оне нарушавају устаљену школску рутину, при чему су фокусирани на практичне и организационе

¹ Да се већина наставника у Србији у погледу развоја интеркултуралне осетљивости налази на стадијуму поларизације и минимизације потврђује и недавна студија коју су спровеле Јокићева и Петровићева (Jokić & Petrović, 2016), што такође има значајне импликације за организовање интеркултуралног образовања за наставнике.

тешкоће које треба разрешити да би се настава несметано одвијала. Наставници који се налазе на стадијуму поларизације, тј. отпора, опажају постојање културних разлика као опасност за појаву сукоба у одељењу и сматрају да се ученици-припадници мањинских заједница налазе под снажним утицајем своје културне групе, чије норме у понашању и вредности одступају од школских норми и вредности, тј. норми и вредности већинске културне групе. На стадијуму минимизације, наставници су усредсређени на сличности и истичу значај образовних постигнућа ученика и позитивног вредновања образовања у свим културама. Уколико се налази у колизији са оним што они опажају као општу вредност образовања, наставници културну различитост опажају као непожељно одступање од уобичајене праксе (Petrović i sar, 2013).

Операционализација Бенетовог модела у образовном контексту, тј. издвајање типичних реакција наставника у школском контексту које одговарају карактеристикама стадијума развоја интеркултуралне осетљивости може имати вишеструку корист (Petrović, 2014): (1) може послужити универзитетским наставницима који се баве интеркултуралним образовањем као наставно средство за илустровање Бенетовог развојног модела интеркултуралне осетљивости, тако што ће се користити примерима из школског контекста и на тај начин студентима олакшати разумевање специфичних карактеристика овог модела; (2) може послужити као дијагностичка алатка стручним сарадницима у школама, када настоје да идентификују потребе за додатним стручним усавршавањем наставника, јер ће на основу описа типичних реакција наставника у Бенетовом моделу лако сагледати на којем се од стадијума развоја сваки наставник налази и која врста подршке је њему потребна; (3) овако операционализовани стадијуми развоја интеркултуралне осетљивости могу бити користан подстицај наставницима за саморефлексију и преиспитивање сопствене наставне праксе.

Закључак

Презентовани резултати илуструју зашто се конструктивистички приступ интеркултуралном образовању и откривање различитих уверења о интеркултуралном образовању сматрају релевантним. Релевантност откривања уверења и представа о интеркултуралном образовању очигледна је и на теоријском и на практичном нивоу. *Теоријска релевантност* испитивања уверења о интеркултуралном образовању види се у недостатку конкретног фокуса на наставу и школовање у дискурсу о “интеркултуралној компетенцији” (Leutwyler, Steinger & Sieber, 2009). Мноштво литературе дефинише нормативне захтеве за интеркултурално образовање и идентификује карактеристике интеркултуралне особе уопште. Али, тек неколицина приступа идентификује шта интеркултурална компетенција значи за наставнике: шта значи интеркултурално компетентно деловати у школском контексту? Изгледа да је конкретан изазов у школском контексту двостран: прво, ту је изазов излажења на крај са културним разликама и

укључивања ученика различитог културног порекла; и друго, дужност и мисија модерних школа је да функционишу као постављачи норми – дакле, очигледно, интеркултурална компетенција наставника има специфичности које до сада углавном нису разматране. Према томе, откривање различитих уверења о интеркултуралном образовању можемо сматрати доприносом детаљном опису питања и изазова специфичних за наставнике и аспеката специфичних за наставу, а који припадају интеркултуралној компетенцији. Бавећи се тиме, овакав тип истраживања такође доприноси конструисању теорије о интеркултуралном образовању. Овај допринос може довести до систематизовања и развоја типологије питања и изазова у интеркултуралном образовању, узимајући у обзир перспективе различитих интересних група у образовању. Посебно је значајно то што би резултати истраживања омогућили дефинисање конкретних захтева и услова за наставнике и едукаторе наставника за бављење културолошком хетерогеношћу у одељењу.

Практична релевантност истраживања уверења о интеркултуралном образовању мора се посматрати у односу на то да у многим земљама учење о томе како живети у плуралистичком, мултикултуралном друштву још увек није приоритетно. Истраживања су показала да наставници разумеју интеркултурално образовање на врло узак начин и да се оно односи само на ученике с посебним потребама, студенте-имигранте или припаднике мањина, уместо да имају на уму све ученике јер би сви ученици требало да буду укључени у тај процес учења (Macura Milovanović, Pantić & Closs, 2012; Sieber 2007). Поред тога, у многим земљама, различите етничке групе имају различите прилике да успеју у образовању. Иако многе од тих земаља официјелно имају више или мање одговарајуће образовне политике за интеркултурално образовање, њихова адекватна примена није успешна. То се види у случајевима Швајцарске и Србије: док је у обе земље доступност образовања формално обезбеђена за све мањинске групе, њихово образовање није довољно квалитетно јер се не узимају у обзир специфичне потребе мањинских и маргинализованих група, како у Швајцарској тако и у Србији. Ову чињеницу одражава велики проценат неуспешних ученика, на пример, српске деце у Швајцарској (Swiss Federal Statistical Office, 2008), као и ромске деце у Србији (Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2010). Може се претпоставити да се више или мање одговарајуће образовне политике за интеркултурално образовање не примењују у свакодневној настави – управо зато што нису у складу са наставниковим индивидуалним системом уверења. Експлицитна повезаност индивидуалног система уверења и нормативних захтева курикулума и законских прописа зато мора да се сматра кључним питањем интеркултуралног образовања на нивоу обуке наставника. Неговање продуктивних диспозиција наставника биће могуће тек када се експлицитно позабавимо контрадикцијама, дискрепанцама и расколима између биографски усађених уверења индивидуалних актера с једне стране и званично подучаваних захтева образовних политика и курикулума с друге стране (Kidd, Sanchez & Thorp,

2008; Villegas, 2007). Не смео заборавити да је наставник део реалне школске културе и да је истовремено у улози посматрача, агента и учесника културне праксе, рутине и институционалне, тј. друштвене оријентације према културним разликама. Однос према интеркултуралном образовању, као и према другим појавама, почиње и завршава се у животном искуству (како га назива Дјуи), са свим нејасноћама, несигурностима и контрадикцијама. Међутим, међузависност улога наставника као посматрача, агента и учесника у интеркултуралном образовању представља примарни круг који наглашава конструктивизам. Тако се наставници у опажању културних разлика увек налазе у контексту интерпретативног деловања, они су субјекти који учествују у дискурзивним конструкцијама реалности на основу разумевања културних разлика и суштине интеркултуралног образовања. Њихово разумевање интеркултуралног образовања на тај начин може се посматрати као привремена конструкција разумевања културних разлика и приступа њиховом сагледавању; притом, подразумева се да су отворени за поновне реконструкције на основу сагледавања ставова других учесника и објективних околности у којима се сагледавање догађа (Reich, 1998). Према томе, знање о дубоко увреженим уверењима основни је предуслов за припремање будућих наставника за делотворан рад у културално хетерогеним учионицама. Оно омогућава боље разумевање концепција наставникове улоге и субјективног значења, значаја и изазова извођења наставе у културално различитој средини. Оно омогућава померање интеркултуралног образовања са нормативно инсталиране (и зато углавном неделотворне) “одозго-надолe” обуке на подршку наставницима која се заснива на потребама. Због тога откривање уверења о интеркултуралном образовању има значајну улогу у припремању наставника да се изборе са изазовима пружања квалитетног образовања за све и за припремање будућих генерација за праведно, демократско и плуралистичко друштво.

Литература

1. Alfred, G., Bzram, M. & Fleming, M. (2003). Introduction. In Alfred, G., Byram, M. and Fleming, M (Eds.) *Intercultural Experience and Education*. (pp. 1-14). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
2. Bennett, J. & Bennett, M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J.M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.147-165). Thousand Oaks: Sage Publications.
3. Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
4. Bennett, M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

5. Bennett, M. (1998). Current perspectives of intercultural communication. In M. Bennett (Ed.), *Basic concepts in intercultural communication: selected readings*, (pp. 191–214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
6. Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.
7. Biro, M., Mihić, V., Milin, P. & Logar-Đurić, S. (2002). Did socio-political changes in Serbia change the level of authoritarianism and ethnocentrism of citizens? *Psihologija*, 35 (1-2), 37-47.
8. Brookhart, S.M. & Freeman, D.J. (1992) Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 1, 37-60.
9. Buchori, S., & Dobinson. T. (2012). Cultural diversity in the early childhood classroom in Australia: Educators' perspectives and practices. *The International Journal of Education for Diversities*, 1, 41-56.
10. Dann, H. D. (1992). Subjective theories and their social foundation in education. In M. v. Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* (pp. 161 - 168). New York: Hogrefe and Huber Publishers.
11. Dooly, M. (2006). Integrating intercultural competence and citizenship education into teacher training: A pilot project. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(1), 18-30.
12. Glasersfeld, E. von (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality; Contributions to constructivism* (pp. 17-40). New York: Norton.
13. Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
14. Kidd, J. K., Sanchez, S. Y. & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 316-329.
15. Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), 11-29.
16. Leutwyler, B., Steinger, E. & Sieber, P. (2009). Stufenmodell der Normalitätsreflexionen. Wie Lehrpersonen kulturelle Heterogenität in Schule und Unterricht unterschiedlich reflektieren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (3), 565-583.
17. Lewis, R.D.(1999) *When Cultures Collide. Managing successfully across Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.
18. Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 47-70.
19. Luciak, M. (2010). On Diversity in Educational Contexts. In OECD (Ed.) *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (p.41-62), Paris: OECD Center for Educational Research and Innovation.
20. Macura Milovanović, S., Gera, I. & Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.

21. Macura Milovanović, S., Pantić, N., & Closs, A. (2012). The rationale for a wider concept of inclusive education for teacher education: A case study of Serbia. *Prospects*, 42(1), 19-39.
22. Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
23. OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
24. OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
25. Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
26. Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.
27. Petrović, D. & Zlatković, B. (2009). Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers, In N. Popov, Ch. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye & Z. Bekiroğulları (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion* (p. 121-128). Sofia: Bureau for Educational Services.
28. Petrović, D. (2010). To what extent do teachers perceive Roma discrimination in Serbian educational system? In M. Patricia (Ed.), *Intercultural Education as Project for Social Transformation – Linking Theory and Practice Towards Equity and Social Justice* (p. 156-172). Malta: Conference proceedings.
29. Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*, Beograd, Institut za psihologiju.
30. Petrović, D. (2016). *Country Profile Serbia - Study on How Initial Teacher Education prepares student teachers to deal with Diversity in the Classroom*. Vilnius: PPMI.
31. Petrović, D., Leutwyler, B., Zlatković, B., Mantel, C. & Dimitrijević, B. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity. An Approach for Teacher Education*. Vranje: Plutos.
32. Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
33. Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
34. Sieber, P. (2007). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: cohep (Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der pädagogischen Hochschulen).
35. Silverman, S.K. (2010). What is diversity? *American Educational Research Journal*, 47(2), 292-329.
36. Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
37. Steinger, E., Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2012). *Evaluation des Spezialisierungsstudiums „Kulturelle Vielfalt in der Schule“ der PHZ Zug. Forschungsbericht*. Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen IZB.
38. Swiss Federal Statistical Office. (2008). *Bildungsabschlüsse 2007. Sekundarstufe II und Tertiärstufe*. Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.

39. Villanueva, M. & Gonzalo, C. (2003). Migrations and cultural change in the school. In Ross, A (Ed.) A Europe of many cultures. London: CICE/London Metropolitan University.
40. Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58, 370-380.
41. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV)*. (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, 72/2009. Preuzeto 18. septembra 2016. godine sa adrese http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
42. Zlatković, B. & Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji: analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje*, 60(4), 651-663.
43. Zlatković, B. & Petrović, D. (2009). Izraženost socijalne distance kod studenata učiteljskog fakulteta. *Savremeni trendovi u psihologiji*, knjiga rezimea, 115-117.

Bruno Leutwyler
Danijela S. Petrović
Carola Mantel
Blagica Zlatković

CONSTRUCTIVIST APPROACH TO INTERCULTURAL EDUCATION

Summary: *In this paper intercultural education is examined from the position of constructivism with the intention to show how the constructivist approach to intercultural education takes into account the teacher's dispositions for dealing with cultural heterogeneity. The answer to the question how teachers perceive and understand intercultural education is the starting point in providing conditions for the development of intercultural competences of teachers, primarily their intercultural sensitivity. Therefore, the second part of the paper emphasizes the importance of researching teachers' beliefs about intercultural education and their intercultural sensitivity in order to conceive efficiently intercultural education programs. Revealing teachers' beliefs about intercultural education is relevant for various contexts, which is in this paper illustrated by examples from Switzerland and Serbia. Final part of the paper outlines the importance of researching teachers' beliefs about intercultural education both for the educational theory and practice.*

Key words: *constructivism, intercultural education, intercultural sensitivity, teachers, beliefs.*