Оригинални научни чланак

[doi:10.5937/sinteze8-24082](https://doi.org/10.5937/sinteze8-24082)

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ОСЕТЉИВОСТ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Кристијан Б. Поповић¹

Сажетак: У времену масовних миграционих процеса убрзано се тежи заједници мноштва култура, језика и народа. Због тога интеркултурализам постаје један од водећих принципа у образовању. Неминовно је припремати школе и наставнике за културну, етничку, језичку и религијску различитост утемељену на интеркултуралној перспективи демократског друштва. Стварањем интеркултурално осетљивих школа можемо обезбедити комуникацију и интеракцију културно другачијих. Циљ овог истраживања био је идентификовати факторе који детерминишу интеркултуралну осетљивост наставника основне школе, те у односу на социо-педагошка обележја наставника утврдити статистички значајне разлике код идентификованих фактора. Применом скалера и поступком факторске анализе на узорку од 262 наставника идентификовани су фактори интеркултуралне осетљивости, а у односу на социо-педагошка обележја наставника утврђене статистички значајне разлике код мањег броја идентификованих фактора. Резултати овог емпиријског истраживања представљају скроман допринос конституисању нових вредности интеркултуралности, јер основни предуслов успешног васпитања и образовања интеркултурално компетентних ученика јесте ангажман добро оспособљеног и културно осетљивог наставника.

Кључне речи: интеркултурална осетљивост, интеркултурално осетљиве школе, наставници.

УВОД

У прошлости су се водиле дискусије усмерене ка смањењу различитости у школама. Идеал образовања представљао је

¹ kristijan.popovic@ff.unibl.org, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Босна и Херцеговина

обезбеђивање једнаких услова за све учеснике. Данас, у времену масовних миграционих процеса, убрзано се тежи заједници мноштва култура, језика и народа, те интеркултурализам представља један од водећих принципа у образовању. Културне разлике заступљене у свакодневном животу неизбежно утичу на понашање и наставника и ученика у школи. Учесници наставног процеса свакодневно доносе са собом у школу обиље различитости, које у значајној мери утичу на ток васпитно-образовног процеса. Један од битних циљева савремене школе треба да буде упознавање, разумевање и поштовање другачијих култура и стилова живота у заједници. Због тога школски систем треба да узима у обзир мултикултурални карактер савременог друштва, да пружа знања, развија способности и вештине код ученика које чине основ за њихово укључивање у друштвени живот.

Неопходно је да данашња школа непрестано преиспитује своју улогу. Неретко смо сведоци да школа преноси постојеће стереотипе и предрасуде о другим групама и културама. Због тога је потребно обезбедити укљученост свих њених учесника и развијати интеркултуралну осетљивост у васпитно-образовном процесу, јер на тај начин школа постаје важан чинилац развоја сваке мултикултуралне заједнице.

ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

Од савремене школе у глобалном друштву 21. века се очекује да обезбеди образовање у коме ће општи развој појединца бити у функцији стицања знања, вештина и свавога потребних за суочавање са изазовима и суживот у мултикултуралној заједници. Потребно је припремати школе и наставнике за културну, етничку, језичку и религијску различитост утемељену на интеркултуралној перспективи демократског друштва. Мноштво филозофске, педагошке и социолошке литературе дефинише разне нормативне захтеве за интеркултурално образовање, а само неколицина аутора се бави како и на који начин интеркултурално деловати у школском контексту (Leutviler, Petrović, Mantel, Zlatković, 2018). У зависности од друштвених потреба поједини аутори придају предност учењу о другим културама (Perotti, 1995; Banks, 2006; Piršl, 2007; Drandić, 2014), док други заговарају развој интеркултуралне осетљивости како код наставника исто тако и код ученика (Bennett, 1993; Chen & Starosta, 1996; Byram & Fleming, 2006).

Први теоретичари интеркултуралне осетљивости Бронфенбренер, Хардинг и Галвеј (Bronfenbrenner, Harding, Gallwey) истичу да она представља основну способност неопходну за адекватну социјалну интеракцију (Chen & Starosta, 2000). Милтон Бенет је развио модел интеркултуралне осетљивости (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) којим описује нивое кроз које појединци и друштва пролазе у интеракцији са другим културама и то: од порицања постојања разлика, односно једне крајности етноцентризма, ка стадијуму уочавања и прихватања истих, односно етнорелативизма (Bennett, 1993). Његов развојни модел завршава стеченом интеркултуралном компетенцијом. За Елви Пиршл (2007) интеркултурална осетљивост представља „способност уочавања и препознавања постојања различитих погледа на свијет, који нам омогућују прихватање и признавање не само властитих културних вриједности, већ и вриједности културно другачијих особа“ (Piršl, 2007: 283). Овакву осетљивост није могуће развијати интуитивно, па је не можемо сматрати урођеном људском особином, јер се она учи, стиче и развија.

Уважавајући претходна схватања аутора, запажамо да васпитање и образовање усмерено ка развијању интеркултуралне осетљивости у друштвеној средини постаје незаобилазан сегмент савремене школе, односно, тежи се стварању интеркултурално осетљивих школа (Woolfolk, Hughes, Walkup, 2014). Интеркултурално осетљиве школе обезбеђују равноправан приступ процесу образовања културно различитим ученицима. Овакве школе у великој мери доприносе спречавању нетолеранције и предрасуда код ученика, а сами садржаји и методе који се примењују задовољавају потребе свих ученика. Интеркултурални приступ у школама подразумева да наставници приликом поучавања користе елементе културе ученика, те на тај начин иду даље од уобичајених примера у вези са културним обележјима, традицијом, обичајима, празницима и слично (Sablić, 2014; Видосављевић, Видосављевић, Круљ-Драшковић, 2016). Овакав приступ наставницима пружа разноврсне културне потенцијале које могу користити на адекватне начине. Они наставници који не придају значај различитим културним елементима у поучавању, најчешће површно преносе школско знање, а оно пружа погодан тло за развој предрасуда и стереопита, те сегрегације и маргинализације према културно другачијима.

Према истраживању Ладсон-Билингсове (1995) развијена је идеја о културном поучавању. Да би описала добро културно

поучавање издвојила је три кључне детерминанте. Према њеном схватању ученици требају остварити следеће: постићи академски успех, развити интеркултуралну компетентност и развити критичку свесност (Ladson-Billings, 1995). Посматрајући тренутне друштвене неравноправности у учионицама, неопходно је да ученици развију своје академске вештине. Развојем својих вештина у академском смислу, ученици стичу и интеркултуралну осетљивост. Наставници које сматрамо интеркултурално осетљивим често користе културу ученика као средство за учење, те помажу ученицима да развијају критички приступ, који им може омогућити лакше разумевање и критичко сагледавање друштвених норми и вредности.

Наставници и ученици се међусобно битно разликују по развијености својих интеркултуралних способности и вештина. Њихову осетљивост је могуће развијати и (под) стицати спонтано, у животним условима, али и организованим педагошким дејствима у учионици, односно у школи (Видосављевић, Видосављевић, Круљ-Драшковић, 2016). Стварањем окружења у учионици које вреднује различите доприносе различитих култура не само да можемо повећати ученикову сигурност, већ можемо допринети продуктивнијем учењу. Тако Лиса Делпит (2003) истиче следеће кораке у образовању културално различитих ученика у школи: 1. наставници треба да буду уверени у интеркултуралну способност својих ученика, односно морају да верују у децу; 2. наставници треба да мењају став према коме су високи резултати на тестовима пример доброг учења поучавања; 3. наставници треба да познају ко су њихови ученици и какво културно наслеђе доносе са собом (Delpit, 2003).

Није довољно да наставници имају знање о некој нацији, неком језику или некој култури њихових ученика, већ је потребно да буду интеркултурално осетљиви и одговорни према културално другачијим ученицима (Perry&Southwell, 2011). Они требају веровати да култура доприноси процесу учења, те да буду спремни да одговоре на изазове поучавања ученика различитог културног порекла (Feng, Yugan, Fleming, 2009). Наставник који је осетљив на културно другачиједоприноси правичности и равноправности у својој учионици. На тај начин сами ученици уочавају и схватају културне разлике око себе у складу са оним што науче у школској средини.

Претпоставка стварању интеркултурално осетљивих школа јесу инеркултурално осетљиви наставници у тим школама. На нашим просторима није било обимнијих истраживања која су се бавила проблемом интеркултуралне осетљивости у основним школама. У

другом делу рада ће бити фокус на емпиријском истраживању интеркултуралне осетљивости наставника у савременом васпитно-образовном процесу.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Анализом релевантне научне литературе о интеркултуралности, за фокус овог емпиријског истраживања изабран је актуелан педагошки проблем - интеркултурална осетљивост у основној школи. *Предмет* истраживања представља утврђивање самопроцена наставника о сновне школе о интеркултуралној осетљивости. Основни *циљ* овог истраживања гласи идентификовати факторе интеркултуралне осетљивости и разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на социо-педагошка обележја. Према овако дефинисаном циљу истраживања, изведени су следећи задаци: а) поступком факторске анализе идентификовати факторе који детерминишу интеркултуралну осетљивост наставника основне школе; б) утврдити разлике у самопроценама наставника о интеркултуралној осетљивости с обзиром на њихова социо-педагошка обележја.

У раду полазимо од *хипотезе* којом претпостављамо да постоје различити фактори који детерминишу интеркултуралну осетљивост наставника и да постоје статистички значајне разлике у самопроценама наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на социо-педагошка обележја. Постављени истраживачки задаци и хипотеза служе запрецизно утврђивање података, интерпретацију добијених резултата, као и извођење низа закључака.

Истраживање је реализовано методом теоријске анализе и синтезе и техником скалирање на узорку од 262 наставника (наставници у осам основних школа у три општине у Републици Српској). У истраживању су учествовали 162 наставника предметне наставе и 100 наставника разредне наставе (учитеља). Узорак има карактеристике пригодног узорка, јер смо бирали школе из мултиетничких средина. За потребе истраживања примењен је и прилагођен нашем говорном подручју познат *искалер интеркултуралне осетљивости*¹ (Intercultural Sensitivity Scale – ISS) аутора Чена и Старосте (Chen & Starosta, 2000). Исти чине 24 тврдње на које испитаници одговарају према сопственом искуству.

¹ Аутор има писано одобрење власника ауторских права за коришћење инструмента.

Одвојеним студијама Чен и Староста су утврдили следеће вредности коефицијента поузданости, и то $\alpha=0,86$ и $\alpha=0,88$ (Petrović, Starčević, Chen i Komnenić, 2015). У овом истраживању коефицијент релијабилности износио је $\alpha=0,85$. Метријске карактеристике примењеног инструментана на одговарајућем узорку, као и статистичка обрада прикупљених података извршена је применом софтверског пакета *SPSS 20.0 for Windows*, при чему је кориштено више статистичких техника и поступака.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Интеркултуралну осетљивост наставника основне школе детерминишећи броја фактора (компоненти) које је могуће јошрашчлањивати. Како бисмо рационализовали број компоненти у инструменту приступили смо факторској анализи као скупу статистичких поступака, који нампружа идентификовање фактора између међусобно повезаних варијабли (Cohen, Manion, Morison, 2007).

Пре процеса факторизације свака корелациона матрицаподвргнута је статистичким тестовима значајности. Овде су примењени следећи тестови: Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ адекватности узорка (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*, КМО) и Бартлетов тест сферичности (*Bartlett's Test of Sphericity*). КМО тестом је добијена вредност индекса $K=0,85$. Бартлетов тест се показао статистички значајним $\chi^2=1529,726$; $df=190$; Sig. 0,01. Утврђене вредности показују да је инструмент прикладан за примену факторске анализе, јер је већи део варијансе анализираних варијабли одређен заједничким факторима.

Поступак факторске анализе спроведен је применом методе главних компоненти (енг. *principal component analysis*, PCA). Током екстракције броја фактора коришћени су Кајзер-Гутманов критеријум (*Kaiser-Guttman*) за вредност карактеристичног корена (вредност минимум 1) и Кателов тест одрона (*Cattell scree plot*), са више од 50% објашњене варијансе тежећи што мањем броју издвојених фактора (Pallant, 2009). За последицу примене ових критеријума и каснијих ротација имамо већи број добијених модела, од којих је један интерпретиран у даљем тексту.

Одабраним емпиријским моделом покушава се утврдити шта детерминише интеркултуралну осетљивост наставника. У Табели 1 јасно су издвојена четири фактора (компоненте), који објашњавају

51,70% испитиване појаве. Резултати издвојеног факторског модела за мерење ставова наставника о интеркултуралној осетљивости показују релевантне метријске карактеристике што се може закључити на основу кумулативног постотка као и постотка објашњене варијансе за појединачне факторе.

Табела 1. Факторски модел интеркултуралне осетљивости наставника

Компоненте или фактори	Својствена вредност	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак варијансе
Затвореност за различите културе	3,86	19,30	19,30
Комуникацијске вештине	2,74	13,70	33,00
Отвореност за различите културе	2,34	11,72	44,73
Осетљивост за дискриминацију	1,39	6,96	51,70

На основу садржинских критеријума појединачних тврдњи у примењеном инструменту, именовани су издвојени фактори. Први фактор назван је *затвореност за различите културе*, с обзиром да интеркултурна осетљивост не одбацује могућност затворености према културно различитим, односно да припадник једне културе може да се изолира од утицаја других култура. Најчешће подразумева негативан став према другим културама. Настаје под утицајем предрасуда и стереотипа који могу деловати као баријере у комуникацији са културно различитима. Овај фактор може да индусира свесност о потенцијалним штетним утицајима неких културних оријентација, којима треба приступати врло опрезно. *Отвореност за различите културе* је други именовани фактор. Препознаје се снажањем и самопоуздањем у интеракцији са припадницима различитих култура. Овакав приступ карактеришу „избегавање конфликта, истицање позитивних међуљудских односа, као и прихватање и уважавање других култура“ (Поповић, Микановић, 2016: 30). Такође је важно поседовање основних знања о одређеним културама, а у међусобној интеракцији тежити разумевању и уважавању културно различитих. Следећи фактор назван је *комуникацијске вештине*. Овај фактор је детерминисан спретношћу у комуницирању међу различитим културама. У односу на културно наслеђе, изражене су разлике у интерпретирању неких вербалних и невербалних порука (Rosenberg, 2003). У таквим ситуацијама

саговорници морају бити обазриви како не би дошло до неспоразума у комуникацији. Зато су обе врсте порука поједнако значајане, те њиховим надопуњавањем успевамо боље разумети поруку, став или емоцију саговорника. Последњи издвојени фактор јесте *осетљивост за дискриминацију*. Њега препознајемо током интеракције са културно различитима, односно испољавањем осетљивости према културном пореклу и сагледавању културних разлика. Културно осетљив појединац настоји да разуме и поштује другачије од његовог. Подстицањем осетљивости на дискриминацију унапређујемо сарадњу, међусобно уважавање и прихватање различитих културних оријентација.

Идентификовани факторикоришћени су за утврђивање ставова наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на њихова социо-педагошка обележја (стручна спрема, пол, дужина рада у струци, као и предмет који предају). Прво су анализиране разлике у ставовима наставника у односу на стручну спрему. Ради прецизније анализе и добијања релевантних резултата одвојено су посматрени наставници предметне наставе и наставници разредне наставе (учитељи), те анализиране статистичке разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости. У Табели 2. приказане су вредности на основу којих смо анализирали потенцијалне разлике.

Табела 2. Разлике у ставовима наставника и учитеља о интеркултуралној осетљивости

Фактор	Испитаник	N	M	SD	t	p
Затвореност за различите културе	наставник	162	4,43	0,57	-0,23	0,81
	учитељ	100	4,45	0,57		
Комуникацијске вештине	наставник	162	4,16	0,54	-0,52	0,60
	учитељ	100	4,20	0,52		
Отвореност за различите културе	наставник	162	3,89	0,67	-0,25	0,80
	учитељ	100	3,91	0,57		
Осетљивост на дискриминацију	наставник	162	3,82	0,65	0,94	0,34
	учитељ	100	3,74	0,69		

Претходна табела показује да између наставника предметне и наставника разредне наставе не постоје статистички значајне разлике у ставовима о интеркултуралној осетљивости. Верујемо да наставници и учитељи имају приближно једнаке ставове о културним разликама за сваки од издвојених фактора интеркултуралне осетљивости. Можемо претпоставити да су наставници разредне наставе (учитељи) и наставници предметне наставе, поред усвојених

одређених знања о нацији, језику и културама њихових ученика, подједнако културно осетљиви, као и да изражавају сличан степен спремности да одговоре на изазове поучавања ученика различитог културног, језичког и националног порекла.

У Табели 3. приказани су статистички показатељи добијени статистичком обрадом података, односно ставова наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на пол. Примењена је дескриптивна статистичка обрада података, као и анализа статистичке значајности између разлика аритметичких средина поменутих варијабли.

Табела 3. Разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости према полу

Фактор	Испитаник	N	M	SD	t	p
Затвореност за различите културе	мушки	63	4,51	0,58	1,16	0,24
	женски	199	4,42	0,56		
Комуникацијске вештине	мушки	63	4,20	0,57	0,37	0,70
	женски	199	4,17	0,52		
Отвореност за различите културе	мушки	63	3,92	0,72	0,21	0,82
	женски	199	3,90	0,61		
Осетљивост на дискриминацију	мушки	63	3,92	0,67	1,88	0,06
	женски	199	3,74	0,66		

Као у претходној табели, ни сада нису уочене статистички значајне разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на пол. Са педагошког аспекта прихватљиво је да су наставници мушког и женског пола подједнаке осетљивости према културним различитостима. Занимљиво је поменути да код последњег фактора *осетљивост на дискриминацију*, такође нема статистички значајне разлике, али је та вредност у односу на остале факторе веома близу нивоа 0,05 значајности и износи $p=0,059$ (пре заокруживања). Овде можемо указати народну карактеристику која је друштвено прихваћена и важи за женски пол, те наставнице можемо сматратинежнијим и осетљивијимна било какав облик дискриминације у односу на наставнике. Генерално посматрајући ове резултате, добро је што не постоје статистички значајне разлике у ставовима између наставника мушког и женског пола, јер са правом можемо очекивати једнак ниво прихватања и разумевање свих ученика од стране наставника у основној школи.

Анализом података добијених дескриптивном статистичком обрадом као и применом анализе варијансе (ANOVA) на ставове наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на групу

предмета којој припада њихов предмет који предају, такође, нису уочене статистички значајне разлике за идентификовне факторе (затвореност за различите културе $F=0,37$ и $p=0,68$; комуникацијске вештине $F=2,30$ и $p=0,10$; отвореност за различите културе $F=2,57$ и $p=0,08$; осетљивост на дискриминацију $F=1,48$ и $p=0,23$). Међутим, применили статистички вишеструког поређења унутар ових фактора добијени су следећи резултати (Табела 4).

Табела 4. Разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на предмете (вишеструко поређење)

Фактори	Предмет (I)	Предмет (J)	Разлика M (I-J)	p
Затвореност за различите културе	1	2	-0,02	0,82
		3	0,11	0,46
	2	3	0,13	0,39
Комуникацијске вештине	1	2	-0,00	0,95
		3	0,29	0,04*
	2	3	0,29	0,04*
Отвореност за различите културе	1	2	0,21	0,07
		3	0,31	0,07
	2	3	0,10	0,55
Осетљивост на дискриминацију	1	2	0,14	0,21
		3	0,25	0,13
	2	3	0,11	0,51

1- предмети друштвених и хуманистичких наука

2- предмети природних наука

3- предмети уметности и физичког васпитања

*ниво значајности 0,05

Наставни предмети сугруписани на следећи начин: предмети друштвених и хуманистичких наука, предмети природних наука и предмети уметности и физичког васпитања. Интересантно је да овде постоје статистички значајне разлике у ставовима наставника с обзиром на групу предмета којој припада њихов предмет. Тако за други фактор, *комуникацијске вештине*, уочене су значајне разлике у ставовима у односима следећих група: између ставова наставника који предају *предмете друштвених и хуманистичких наука* и наставника који предају *предмете уметности и физичког васпитања* постоје статистички значајне разлике на нивоу 0,05 значајности (разлика аритметичких средина 0,29; $p=0,04$), као и између ставова наставника који предају *предмете природних наука* и наставника који предају *предмете уметности и физичког васпитања*, такође су уочене статистички значајне разлике на нивоу 0,05 значајности

(разлика аритметичких средина 0,29; $p=0,04$). Док код осталих фактора нема статистички значајних разлика у ставовима наставника. Пошто комуникацијске вештине сматрамо веома битном компонентом интеркултуралне осетљивости, претпостављамо да разлике у ставовима унутар ове компоненте указују на то да наставници који предају предмете из групе друштвених или хуманистичких наука имају израженије комуникацијске вештине у односу на наставнике које предају предмете из области уметности или физичког васпитања. С обзиром на природу садржаја поменутих предмета не изненађује нас што су наставници друштвених или хуманистичких наука спретнији у комуникацији, те да значај придају реторичким способностима, док су наставници који предају предмете уметности или физичког васпитања релативно слободнији и склонији визуелним или аудитивним вештинама, с тога очекујемо да имају сличан приступ и у наставном раду са ученицима.

У наставну су анализирани ставови наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на године рада у струци. Наставници су подељени у четири групе у зависности од година рада у струци и то: до 5 година, 5 до 10 година, 10 до 20 година и више од 20 година рада у струци. Користићи се дескриптивном статистичком обрадом података и анализом варијансе (ANOVA) уочене су статистички значајне разлике само за први фактор, односно у ставовима наставника према *затворености за различите културе*. Добијене вредности $F=2,65$ и $p=0,04$ су статистички значајни показатељи на нивоу 0,05. Анализирајући ставове наставника са аспекта затворености за различите културе, утврђене су статистички значајне разлике у степену развијености интеркултуралне осетљивости у зависности од проведених година рада у настави. Применом статистички вишеструког поређења унутар издвојених фактора утврђене су интересантне вредности. Ови резултати су приказани у *Табели 5*.

Прецизнијом статистичком обрадом података издвојене су статистички значајне разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на године рада у струци. Тако за први фактор (затвореност за различите културе) утврђене су разлике у ставовима међу наставницима који *раде 5 до 10 година* и оних који *раде 10 до 20 година* (разлика аритметичких средина -0,19; $p=0,03$), као и код наставника који *раде 10 до 20 година* у односу на ставове наставника који *раде више од 20 година* (разлика аритметичких средина 0,21; $p=0,02$).

Табела 5. Разлике у ставовима наставника о интеркултуралној осетљивости у односу на године рада у струци (вишеструко поређење)

Фактори	Дужина рада (I)	Дужина рада (J)	Разлика М (I-J)	р
Затвореност за различите културе	до 5 год.	5 до 10 год.	0,17	0,09
	до 5 год.	10 до 20 год.	-0,02	0,79
	до 5 год.	више од 20 год.	0,19	0,07
	5 до 10 год.	10 до 20 год.	-0,19	0,03*
	5 до 10 год.	више од 20 год.	0,02	0,84
	10 до 20 год.	више од 20 год.	0,21	0,02*
Комуникацијске вештине	до 5 год.	5 до 10 год.	-0,00	0,95
	до 5 год.	10 до 20 год.	-0,03	0,67
	до 5 год.	више од 20 год.	0,16	0,10
	5 до 10 год.	10 до 20 год.	0,03	0,71
	5 до 10 год.	више од 20 год.	0,16	0,11
	10 до 20 год.	више од 20 год.	0,13	0,16
Отвореност за различите културе	до 5 год.	5 до 10 год.	-0,01	0,91
	до 5 год.	10 до 20 год.	-0,67	0,51
	до 5 год.	више од 20 год.	0,20	0,09
	5 до 10 год.	10 до 20 год.	-0,05	0,58
	5 до 10 год.	више од 20 год.	0,21	0,07
	10 до 20 год.	више од 20 год.	0,27	0,01**
Осетљивост на дискриминацију	до 5 год.	5 до 10 год.	-0,13	0,27
	до 5 год.	10 до 20 год.	-0,11	0,30
	до 5 год.	више од 20 год.	-0,05	0,68
	5 до 10 год.	10 до 20 год.	0,01	0,87
	5 до 10 год.	више од 20 год.	0,81	0,52
	10 до 20 год.	више од 20 год.	0,06	0,58

* ниво значајности 0,05 ** ниво значајности 0,01

У оба наведена случаја ради се о статистичкој значајности на нивоу 0,05. Овим вредностима запажамо да са годинама рада у струци ниво толеранције, разумевања и поштовања постаје све нижи. Претпостављамо данаставнике у почеткукаријере прате ентузијазам, осећање поносаи посвећеносту раду са ученицима, што се индиректно одражава и на разумевање и уважавање ученика различитог културног порекла. Док наставници који дужи низ година радеу школском окружењу постају физички, емоционално и ментално исцрпљени дуготрајним излагањем стресним ситуацијама, притисцима и очекивању друштва, те исказују ставове који су карактеристични за затворенији приступ према припадницима других култура.

За факторотвореност за друге културе постоје статистички значајна разлика у ставовима наставника који раде *10 до 20 година* и *више од 20 година* рада у струци (разлика аритметичких средина 0,27; $p=0,01$). Овде се ради о статистичкој значајности на нивоу 0,01. Приказани подаци иду у корист претходној тези да наставници који раде више од 20 година имају затвореније погледе за разумевање културно другачијих ученика. У погледу комуникацијских вештина и осетљивости на дискриминацију нису уочене статистички значајне разлике у ставовима наставника. Један од потенцијалних разлога због којих наставници који раде дуже од 20 година у школи показују затвореније ставове за културне различитости, могу бити све израженије миграције широм света, настале бежањем од ратних страдања, различитих облика екстремизма и тероризма, које значајно утичу на свест у друштвеној заједници (Поповић, 2019). Сходно томе, ова група наставника показује одређену дозу опреза и благог отпора према културним различитостима, односно теже превазилазе постојеће предрасуде испорије развијају интеркултуралну осетљивост.

ЗАКЉУЧАК

Применом факторске анализе идентификовани су фактори интеркултуралне осетљивости наставника: затвореност за различите културе, отвореност за различите културе, комуникацијске вештине и осетљивост за дискриминацију. Анализиране самопроцене наставника о интеркултуралној осетљивости потврдиле су код мањег броја фактора неколико статистички значајних разлика. У односу на пол и стручну спрему наставника не постоје статистички значајне разлике, те сматрамо да наставници и учитељи имају приближно једнаке погледе на културне различитости. Показало се да ентузијазам за посао, посвећеност послу, висок степен енергије, а често и природа садржаја предмета које наставници предају, доприносе развоју толеранције, разумевања и поштовања према културно другачијима.

Важно је да наставници поседују више знања о различитим групама које поучавају, верујемо да би то могло допринети измени ставова и мишљења према културно другачијим ученицима. Један од приоритета интеркултуралности јесте квалитетније образовање наставника у циљу развијања интеркултуралне осетљивости како наставника тако и ученика. Од наставника се очекује да добро познају интеркултуралне вредности, да поседују интеркултуралне компетенције, те да развијају интеркултуралну осетљивост ученика

(Skubic-Ermenc, 2016). Та осетљивост се може испољавати позитивно и негативно. Позитивно испољавање је видљиво у прихватању и разумевању културно другачијих, док се негативно испољавање дешава увек када појединац негативно реагује на културно другачија обележја.

Наша садашњост, али и будућност све више ће показивати да је образовању потребан нови приступ. Глобализација данас тежи стварању новог интеркултуралног идентитета. Стварањем интеркултурално осетљивих школа, односно стварањем окружења у учионици које уважава доприносе различитих култура, можемо обезбедити комуникацију и интеракцију културно другачијих. Управо таква педагошка клима јесте неопходна за развој школске културе савременог доба.

ЛИТЕРАТУРА

Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education – Foundations*. Curriculum and Teaching. Boston: Pearson.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised). *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–71). Yarmouth, Me: Intercultural Press.

Byram, M. & Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.

Видосављевић, С., Видосављевић, М., & Круљ-Драшковић, Ј. (2016). Интеркултурална настава у васпитно-образовном процесу. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић, 10*, 185–201. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1610185V>

Delpit, L. (2003). Educators as “Seed People” Growing a New Future. *Educational Researcher*, 32(7), 14–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X032007014>

Ladson-Billings, G. (1995). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>

Leutviler, B., Petrović, D. S., Mantel, K., & Zlatković, B. (2018). Konstruktivistički pristup interkulturalnom obrazovanju. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(1), 107–121. <https://doi.org/10.5937/gufv1801107L>

Pallant, J. (2009). SPSS priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows (verzija 15). Beograd: Mikro knjiga.

Perotti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.

Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>

Petrović, D. (2014). Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osjetljivosti. Beograd: Institut za psihologiju.

Petrović, D. S., Starčević, J., Chen, G., & Komnenić, D. (2015). Intercultural sensitivity scale: Proposal for a modified Serbian version. *Psihologija*, 48(3), 199–212. doi:10.2298/psi1503199p

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U V. Previšić, N. N. Šoljan, & N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija: Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275–291). Hrvatsko pedagoško društvo.

Поповић, К (2019). Изазови интеркултуралног васпитања у светлу миграција. У: С. Маринковић (ур.) *Наука, настава, учење : проблеми и перспективе*. стр. 83-98. Ужице: Педагошки факултет,

Поповић, К., & Микановић, Б. (2016). Интеркултурална осјетљивост ученика основне школе. *Наша школа*, 2(1–2). <https://doi.org/10.7251/NSK1601023P>

Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. CA: PuddleDancer Press.

Skubic-Ermenc, K. (2016). Interkulturalne dimenzije obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 7–16. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601007S>

Feng, A., Byram, M. & Fleming, M. (2009). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.

Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353–383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15.

Cohen, L., Manion, L., Morison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.

Woolfolk, A., Hughes, M., Walkup, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.

INTERCULTURAL SENSITIVITY OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS*Kristijan B. Popovic¹*

Abstract: In a time of mass migration processes, a multitude of cultures, languages and peoples is rapidly striving for a community, which is why interculturalism becomes one of the guiding principles in education. It is inevitable to prepare schools and teachers for cultural, ethnic, linguistic and religious diversity based on the intercultural perspective of a democratic society. By creating interculturally sensitive schools, we can ensure the communication and interaction of the culturally different. The aim of this research was to identify the factors that determine the intercultural sensitivity of primary school teachers, and to identify statistically significant differences in the identified factors in relation to the socio-pedagogical characteristics of teachers. Using a scaler and a factor analysis procedure in a sample of 262 teachers, intercultural sensitivity factors were identified, and statistically significant differences were identified in relation to the socio-pedagogical characteristics of teachers with a small number of identified factors. The results of this empirical study represent a modest contribution to the constitution of new values of interculturalism, since the basic prerequisite for successful education and education of interculturally competent students is the engagement of a well-trained and culturally sensitive teacher.

Keywords: intercultural sensitivity, intercultural sensitive schools, teachers

Примљен: 19.11.2019.

Прихваћен: 06.02.2020.

---

¹ kristijan.popovic@ff.unibl.org University of Banja Luka, Faculty of Philosophy