



РАЗЛИЧИТОСТ КАО НОРМА

Приручник за развој интеркултуралне
компетенције у иницијалном
образовању наставника



РАЗЛИЧИТОСТ КАО НОРМА

Приручник за развој интеркултуралне компетенције у уницијалном образовању наставника

Марина Семиз
Снежана Маринковић
Јасна Максимовић
Јелена Стаматовић
Сања Маричић
Лидија Златић
Ненад Милинковић
Бранка Арсовић
Мирјана Чутовић
Бранка Живић



Ужице, 2026.

**РАЗЛИЧИТОСТ КАО НОРМА – Приручник за развој интеркултуралне компетенције
у уницијалном образовању наставника**

проф. др Марина Семиз
проф. др Снежана Маринковић
проф. др Јасна Максимовић
проф. др Јелена Стаматовић
проф. др Сања Маричић
проф. др Лидија Златић
доц. др Ненад Милинковић
доц. др Бранка Арсовић
доц. др Мирјана Чутовић
Бранка Живић

Издавач

Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу
Трг Светог Саве 36, 31 000 Ужице

За издавача

проф. др Сања Маричић
декан Педагошког факултета у Ужицу

Уредник

проф. др Мирјана Стакић

Корице

Александар Вујадиновић

Рецензенти

проф. др Јелена Круљ, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у
Приштини – Косовска Митровица
проф. др Далиборка Поповић, Департман за филозофске науке, Државни универзитет у
Новом Пазару

Лектура и коректура

Бојана Петров

Припрема и дизајн

Рачунарски центар Педагошког факултета у Ужицу

Место и година издања

Ужице, 2026.

eISBN 978-86-6191-101-9

Овај приручник је објављен у електронском формату.

„Истраживање и израда Приручника спроведени су уз подршку Фонда за науку Републике Србије, број пројекта 9029-YF-SAIGE, Capacity Building in Teacher Education – An Approach Based on Intercultural Teaching Competence – TeachEdu-ITC / This research was supported by the Science Fund of the Republic of Serbia, #GRANT No, 9029-YF-SAIGE, Capacity Building in Teacher Education – An Approach Based on Intercultural Teaching Competence – TeachEdu-ITC.”
За садржину извештаја искључиво је одговоран ауторски тим и та садржина не изражава ставове Фонда за науку Републике Србије.

Забрањено прештампавање и фотокопирање. Сва права задржавају издавач и аутори

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	1
1. ПОЛАЗИШТА ЗА РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА	4
1.1. Савремени контекст образовања наставника између изазова и потреба	4
1.2. Интеркултурална компетенција наставника – од опште до специфичне компетенције	10
1.3. Зашто је интеркултурална компетенција едукатора наставника важна у образовању наставника?	16
1.4. Теоријске основе модела интеркултуралне компетенције едукатора наставника	22
2. РАЗВОЈ МОДЕЛА ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ЕДУКАТОРА НАСТАВНИКА	30
2.1. Фазе развоја и примена модела интеркултуралне компетенције едукатора наставника	30
2.2. Мапирање и анализа баријера и ресурса – студија случаја	37
2.2.1. Шта нам анализа говори: кључни увиди из SWOT анализе и квалитативних истраживања	39
2.3. Улога међународне размене знања у развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника	49
2.3.1. Улога истраживача из дијаспоре у развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника: кључне поруке	50
3. ОД ОБУКЕ ДО НАСТАВНЕ ПРАКСЕ: ПРИМЕНА НАУЧЕНОГ У КОНТЕКСТУ	54
4. КА МОДЕЛУ – НАСТАВНИ СЦЕНАРИЈИ И ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ	58
ПРИЛОЗИ	101
ЛИТЕРАТУРА	117

ПРЕДГОВОР

Овај приручник настао је као резултат рада на научноистраживачком пројекту *Изградња капацитета у образовању наставника: Приступ усмерен ка интеркултуралној наставној компетенцији* (енгл. *Building Capacity in Teacher Education: An Approach Based on Intercultural Teaching Competence – TeachEdu-ITC*). Као пројекат одобрен од стране Фонда за науку РС у оквиру Програма сарадње српске науке са дијаспором: *Подршка за истраживачке посете научника из дијаспоре*, осмишљен је са циљем да допринесе унапређењу квалитета иницијалног образовања наставника кроз јачање интеркултуралне компетенције едукатора наставника, уз сарадњу истраживача из дијаспоре са великим међународним академским и истраживачким искуством.

Полазиште приручника представља уверење да је развој интеркултуралне компетенције наставника који образују будући просветни кадар континуиран процес професионалног учења, рефлексije и унапређивања наставне праксе. Стога је приручник осмишљен као подршка наставницима високошколских установа, пре свега педагошких и наставничких факултета, у преиспитивању сопствене праксе, планирању инклузивне и интеркултуралне наставе и развијању окружења које подстиче равноправно учешће студената различитих културних, етничких, језичких, верских, социо-економских и других карактеристика.

Мото овог приручника – *различитост као норма* – полази од основне претпоставке да је различитост као саставни део сваког образовног окружења полазиште, а не изузетак у процесу планирања, организовања и реализовања учења и наставе, односно „да је разноликост предност за едукаторе и друштва уопште и да треба уложити напоре да се овај богати ресурс максимално искористи (OECD, 2010: 13)”. Савремене високошколске институције одликују све израженија културна, језичка, етничка, верска и социо-економска разноврсност студената, као и потреба да факултети обезбеде услове за равноправно учење и учешће свих студената. Та разноврсност представља ресурс који може допринети богатијем учењу, развоју критичког мишљења студената и бољем разумевању све комплекснијих изазова друштва у којем будући наставници треба да делују. Уместо да у иницијалном образовању наставника полазимо од питања: „Како прилагодити наставу и учење студентима који су различити?” у фокусу се поставља питање: „Како креирати наставу која је од почетка осмишљена да подржи различитост и интеркултуралност студентске популације?”

Приручник је намењен пре свега наставницима и студентима на педагошким, учитељским и наставничким факултетима, али може бити користан и универзитетским наставницима других области, сарадницима у настави, истраживачима, студентима докторских студија и свим професионалцима који желе да унапреде сопствене интеркултуралне компетенције и допринесу развоју инклузивне академске културе. Циљ приручника није да понуди универзална решења за изазове који се јављају у мултикултуралном високообразовном окружењу, већ да подстакне критичко промишљање наставника, професионални дијалог и континуирано унапређивање наставне праксе.

Садржај приручника заснован је на савременим научним сазнањима из области интеркултуралног образовања, социјалне инклузије и образовања наставника, као и на искуствима стеченим кроз сарадњу са истраживачем из међународног академског окружења. Посебна пажња посвећена је повезивању теоријских полазишта са практичним наставним стратегијама, примерима добре праксе и рефлексивним алатима који могу бити непосредно примењени у образовању наставника. Његова структура прати процес професионалног развоја наставника – од разумевања значаја интеркултуралности, преко креирања и примене иновираних наставних приступа, до рефлексije и даљег унапређења праксе.

У првом делу приручника представљена су релевантна теоријска полазишта за разумевање интеркултуралне компетенције у образовању наставника. Разматра се значај интеркултуралне компетенције у савременом високом образовању, улога едукатора наставника у припреми будућих наставника за рад у различитим образовним контекстима, као и потреба да се интеркултурална перспектива интегрише у иницијално образовање наставника. Посебно место заузима модел интеркултуралне наставне компетенције који су развиле Димитров и Хак, који представља концептуални оквир за развој и праћење професионалног развоја едукатора наставника. Други део приручника усмерен је на процес снажења компетенција едукатора наставника и иновирања наставних садржаја и приступа. У овом делу разматрају се начини интегрисања интеркултуралне перспективе у постојеће педагошке и методичке предмете, као и могућности за примену интерактивних наставних метода које подстичу дијалог, критичко мишљење и равноправно учешће студената. Трећи део приручника представља практичну примену кроз примере иновираних предавања и вежби. Приказани примери сценарија за радионице и часове предавања и вежби настали су кроз процес планирања, реализације и унапређивања наставе. На крају приручника представљени су инструменти који омогућавају едукаторима наставника да анализирају сопствену наставу, препознају успешне елементе и области за унапређивање, размењују искуства са колегама и планирају наредне кораке у развоју интеркултуралних наставних компетенција.

Приручник је замишљен као отворени ресурс који се може даље развијати и допуњавати у складу са искуствима наставника, потребама студената и променама у образовном контексту. Његова основна намера је да подржи едукаторе наставника у изградњи наставне праксе која препознаје различитост као вредност и ствара услове за квалитетно, инклузивно и равноправно учење свих студената.

Верујемо да ће овај приручник представљати користан ресурс у иницијалном образовању наставника, али и у програмима њиховог континуираног професионалног развоја. Истовремено, надамо се да ће садржаји представљени у овом приручнику подстаћи нова истраживања, оснажити сарадњу између високошколских установа, школа и представника школских управа, те допринети даљој изградњи професионалног образовања наставника у којем се интеркултуралност препознаје као ресурс за учење, лични развој и друштвени напредак.

Аутори

1. ПОЛАЗИШТА ЗА РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА

1.1. Савремени контекст образовања наставника између изазова и потреба

Пуно је научних и стручних разлога због којих се тема развоја интеркултуралне компетенције посебно актуализује у области професионалног образовања наставника. На неке од њих посебно скрећемо пажњу. Савремено образовање наставника одвија се у условима интензивних друштвених, демографских, културних и технолошких промена које значајно мењају захтеве професионалног деловања наставника и иницирају преиспитивање актуелних модела припреме наставника (Maksimović et al., 2026; McAuliffe & Oucho, 2024; OECD, 2024; Semiz et al., 2026). Глобализација, повећана мобилност становништва, миграције, интернационализација високог образовања и дигитализација допринели су све већој културној, језичкој, етничкој и социо-економској разноликости студентске популације и образовних средина (Karanikola et al., 2025; Wikan & Klein, 2017). Савремене васпитно-образовне установе постају сложени социјално-културни простори у којима се наставници суочавају са различитим потребама, искуствима и идентитетима ученика и студената.

У таквом контексту, умногоме се (ре)дефинишу постојеће улоге наставника. Наставник постаје важан актер изградње инклузивне васпитно-образовне установе, социјалне правде и демократске културе, што подразумева способност разумевања различитости, препознавања неједнакости и стварања услова за равноправно учешће свих ученика. Због наведеног, компетенције наставника за интеркултурално разумевање и подршку различитостима постају један од темељних елемената савременог професионалног идентитета наставника (Pantić, 2008). Ови захтеви посебно долазе до изражаја у условима растућих миграција, пораста културне разноликости и изазова повезаних са ксенофобијом, популизмом и друштвеном поларизацијом (Shuali Trachtenberg et al., 2023).

Један од кључних одговора на ове изазове јесте развој интеркултуралне компетенције наставника. Она подразумева способност примене знања, ставова, вредности и вештина неопходних за адекватно и ефикасно деловање у интеркултуралним ситуацијама (Beljanski & Dedić

Bukvić, 2020; Shuali Trachtenberg et al., 2023). Интеркултурално компетентан наставник не поседује само знања о различитим културама, већ развија способност критичког преиспитивања сопствених уверења, разумевања утицаја културног контекста на учење и поучавање, као и креирања окружења заснованог на уважавању, дијалогу и равноправности.

Значај ових компетенција препознат је у документима међународних организација. Савет Европе, УНЕСКО и ОЕЦД истичу да су интеркултуралне компетенције један од предуслова за развој инклузивних образовних система и демократских друштава. Европски оквир кључних компетенција за целоживотно учење такође наглашава значај културне свести, грађанских компетенција, комуникације и способности прилагођавања сложеним друштвеним ситуацијама (Council of the European Union, 2018).

Ипак, истраживања готово доследно показују да иницијално образовање наставника још увек не обезбеђује довољну припремљеност за рад у културно разноликим учионицама (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020; Bishop, 2010; Burns & Shadoian-Gersing, 2010; Dimitrijević i Petrović, 2014; Semiz, 2024; Shuali Trachtenberg et al., 2020; Wikan & Klein, 2017). Иако су садржаји повезани са различитошћу и интеркултуралношћу све присутнији у

студијским програмима, они су често ограничени на појединачне предмете или модуле, што умањује целовитије сагледавање њиховог утицаја на развој потребних професионалних компетенција свршених студената (Burns & Shadoian-Gersing, 2010). Резултати OECD истраживања указују да већина будућих наставника¹ препознаје значај осетљивости на различитост, али истовремено значајан број њих процењује да нису довољно припремљени за практично суочавање са културним, језичким и верским различитостима у учионици. Како истичу Викин и Клејн (Wikan & Klein, 2017), већина студената наставничких факултета долази из већинске културе и има ограничена искуства у раду са ученицима различитог културног порекла. Због тога се јавља јаз између

Замислите наставника у раној фази

Замислите наставника у раној фази каријере који улази у учионицу у којој ученици говоре различите језике, долазе из различитих културних средина и имају различита животна искуства. Да ли је довољно да је током студија слушао предавања о интеркултуралности? Или је потребно нешто више – искуство које ће променити начин на који разуме друге, себе и наставничку професију?

Одговоре на ова питања покушали су да дају многи аутори чији су закључци изнети у оквиру првог поглавља.

¹ Под будућим наставницима (енгл. *student teachers* или *pre-service teachers*) подразумевају се студенти педагошких и наставничких факултета, односно студијских програма који се припремају за наставничку професију. Едукатори наставника (енг. *teacher educators*) су универзитетски наставници, сарадници и други стручњаци на педагошким и наставничким факултетима који учествују у иницијалном образовању и професионалном развоју наставника. Под наставницима (енг. *teachers* или *in-service teachers*) подразумевају се практичари који су већ запослени у васпитнообразовним установама и изводе наставу у основној или средњој школи.

културног искуства наставника и ученика, што може умањити њихову способност да адекватно одговоре на потребе све разноврснијих ученика (Walters et al., 2009).

Овај јаз између теоријског знања и практичне оспособљености указује на потребу за холистичким приступом у образовању наставника. Интеркултурална компетенција не би требало да буде издвојени садржај једног предмета, већ интегрални део целокупног студијског програма и професионалног развоја наставника (Burns & Shadoian-Gersing, 2010). То подразумева повезивање теоријских знања са искуственим учењем, стручном праксом, рефлексijом сопствених ставова и развојем способности за рад у хетерогеним одељењима.

Слично наведеном закључку, Бишоп (Bishop, 2010) указује на недовољну повезаност иницијалног образовања наставника, стручног усавршавања и школске праксе. Иако будући наставници током студија усвајају принципе инклузивне наставе, истраживања показују да у првим годинама рада најчешће прибегавају традиционалним облицима поучавања. Због тога је неопходно обезбедити бољу интеграцију теорије и праксе, као и континуирану подршку наставницима кроз професионално учење и истраживање сопствене праксе. Као закључак, он наглашава да смањење образовних неједнакости није могуће без промена у начину на који наставници разумеју своју улогу. Интеркултурално компетентан наставник је рефлексивни практичар који преузима одговорност за учење свих ученика, критички преиспитује сопствену праксу и гради наставно окружење засновано на равноправности, дијалогу и уважавању различитости.

Посебан значај има институционални контекст у којем се будући наставници образују. Истраживања Волфа, Северијенса и Мејвисеа (Wolff et al., 2010) показују да развој инклузивне институционалне климе, квалитет односа између наставника и студената, менторска подршка и искуства током школске праксе значајно утичу на професионални развој будућих наставника. То потврђује и истраживање (Wikan & Klein, 2017) о међународној стручној пракси студената наставничких факултета у Намибији. Док су неки студенти развили већу емпатију, отвореност и разумевање културних разлика, код других су се постојећи стереотипи о другима чак више учврстили. Ови налази показују да међународна мобилност и искуство сусрета са припадницима друге културе по себи нису довољни за развој интеркултуралне компетенције (Bathurst & La Brack, 2012; Hammer, 2012; Lou & Bosley, 2012). Зато су аутори посебну пажњу посветили развоју педагошки осмишљених активности. Програм Универзитета примењених наука Хедмарк није се заснивао само на одласку студената у иностранство, већ је обухватао три међусобно повезане фазе: припрему пре одласка, континуирано менторство током боравка и систематску рефлексiju након повратка. Кроз разговоре, дневнике учења,

групне дискусије и индивидуалне консултације студенти су анализирали сопствена искуства, преиспитивали уверења и повезивали нова сазнања са будућом професионалном улогом наставника (Wikan & Klein, 2017). Структурисана рефлексija и професионално вођство омогућили да се непосредно искуство претвори у трајно учење. Истраживање је показало и да квалитет интеркултуралног учења зависи од начина на који студенти учествују у животу локалне заједнице. Они који су активно сарађивали са ученицима, наставницима и породицама развили су већу способност разумевања различитих перспектива и већу емпатију. Насупрот томе, студенти који су највећи део времена одржавали контакт са сопственом средином показивали су мањи степен интеркултуралног развоја (Wikan & Klein, 2017). До сличних закључака дошли су и Л. Енгл и Џ. Енгл (Engle & Engle, 2012), указујући да је за дубоко интеркултурално учење неопходно активно укључивање у нову културну средину.

Међутим, резултати истраживања указују да иницијално образовање наставника на простору Западног Балкана још увек није у довољној мери усмерено ка развоју ових компетенција. Наставници често не добијају систематску припрему која би им омогућила да развију знања, вештине и професионална уверења неопходна за рад у условима социјалне и културне разноликости (Macura-Milovanović et al., 2010; Pantić et al., 2011). Компаративне анализе студијских програма факултета који образују наставнике у Србији и Босни и Херцеговини показују да су садржаји повезани са интеркултуралним образовањем недовољно заступљени у иницијалном образовању наставника (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020).

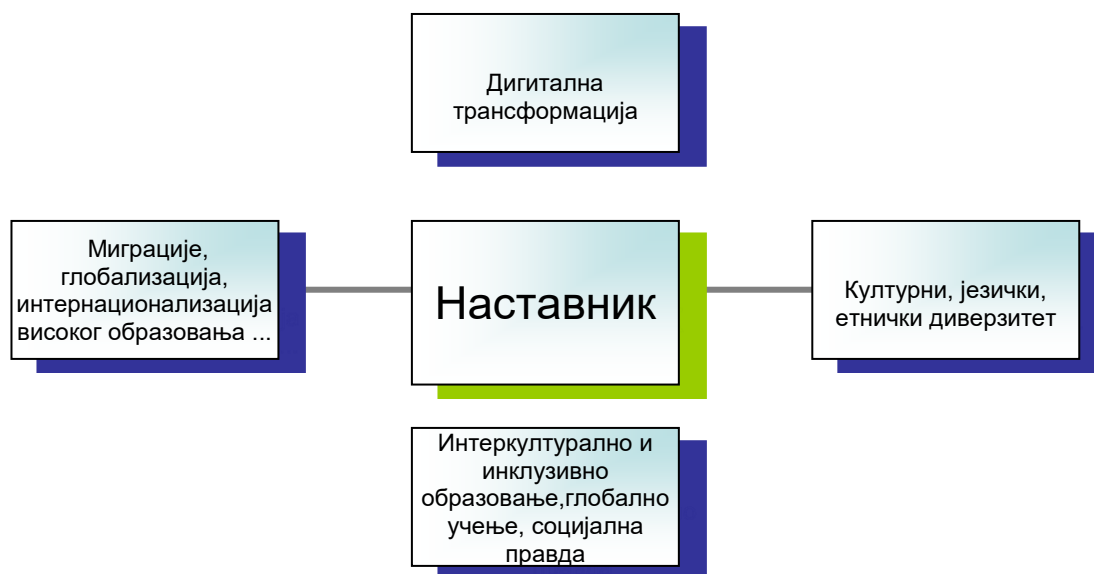
У контексту образовања наставника у Србији, резултати истраживања (Semiz, 2024) додатно осветљавају значај и ограничења постојећих студијских програма. Истраживање спроведено на узорку од 268 студената педагошких, филолошких и филозофских факултета показало је да будући просветни радници позитивно процењују значај образовне инклузије ученика мигрантског порекла и допринос студијских програма стицању знања за рад у различитим образовним контекстима. Међутим, резултати указују и на раскорак између усвајања знања и развоја практичних компетенција неопходних за непосредан рад са ученицима мигрантима. Студенти као најзначајније препреке инклузији ученика мигрантског порекла издвајају језичке баријере, стереотипе и предрасуде, као и ризик од вршњачке одбачености. Ови налази показују да припрема наставника не може бити усмерена само на разумевање појмова као што су миграције и инклузија, већ мора укључити развој способности за препознавање механизма искључивања, изградњу односа припадања и креирање подстицајног окружења за учење.

Овај недостатак практичних вештина посебно долази до изражаја у контексту укључивања ученика миграната и тражилаца азила у редовни

образовни систем. Иако образовни системи у Србији имају нормативне основе за остваривање права на образовање сваког детета, независно од његовог порекла, језика или миграционог статуса, успешна примена инклузије у великој мери зависи од компетенција и спремности наставника (Đorđević, Šantić & Živković, 2018). Савремена истраживања показују да, поред језичких, социокултурних и институционалних препрека, један од значајних изазова представља недовољна припремљеност наставника за рад са ученицима имигрантског порекла (Torres-Zaragoza & Llorent-Bedmar, 2024), као и њихови ставови и стереотипи (Dzerviniks et al., 2024).

Поред наведеног, резултати истраживања о ставовима будућих наставника према укључивању ученика миграната и тражилаца азила у образовни систем Србије (Semiz, 2025) указују на значајну повезаност између професионалне припреме наставника и њихове спремности за рад у културно и социјално разноликим школским срединама. Истраживање спроведено на узорку од 261 студента са пет универзитета у Србији показало је да већина будућих наставника испољава умерено позитивне ставове према инклузији ученика мигрантског порекла, при чему се структура њихових ставова може разумети кроз три димензије: значај инклузије и социјалне партиципације, ресурсе подршке инклузији и препреке њеном остваривању. Најзначајнију улогу у формирању ставова има димензија која се односи на вредност инклузије и социјалне укључености, што указује да будући наставници препознају образовање као простор остваривања једнаких права, развоја припадности и уважавања различитости. Истовремено, значај који студенти придају ресурсима подршке показује њихову свест да успешна инклузија није могућа само на основу позитивних уверења, већ захтева институционалну подршку, сарадњу са породицама, припремљеност школе и развијене професионалне компетенције наставника. Уочавање препрека инклузији, као што су језичке и културне разлике, недостатак ресурса и институционална ограничења, указује да будући наставници разумеју сложеност процеса укључивања ученика миграната. Међутим, мањи допринос ове димензије у структури ставова потврђује да се однос према инклузији не формира превасходно кроз перцепцију проблема, већ кроз разумевање њеног значаја и могућности за обезбеђивање адекватне подршке.

Ови налази су посебно значајни у контексту савремених захтева који се постављају пред образовање наставника (нпр. миграције и социјалне неједнакости). Због тога иницијално образовање наставника више не може бити усмерено искључиво на развој предметних и методичких компетенција, већ мора укључити интеркултуралне, инклузивне и рефлексивне компетенције неопходне за рад са различитим групама ученика (Слика 1).



Слика 1. Наставник у савременом образовном екосистему 21. века

Резултати истраживања такође указују на потребу за иновирањем студијских програма на факултетима који образују наставнике, кроз већу заступљеност стручно-апликативних предмета који омогућавају стицање процедуралних знања и развој компетенција за рад са ученицима различитог културног и језичког порекла. У том смислу, савремено образовање наставника треба да обезбеди прелазак са приступа у којем се интеркултуралност изучава превасходно као теоријски концепт ка приступу који будућим наставницима омогућава непосредно разумевање различитости, развој професионалне сигурности и оспособљавање за креирање инклузивне праксе.

ИЗ ТЕОРИЈЕ У ПРАКСУ ...

- ✓ Теоријска и емпиријска сазнања показују да интеркултурална компетенција наставника није резултат једног курса, предавања, међународне стручне праксе или једног путовања у иностранство. Она се развија као континуирани процес који повезује усвајање знања, искуство, рефлексiju и професионално вођство едукатора наставника и ментора у школама.
- ✓ Неопходно је да програми иницијалног образовања наставника систематски интегришу интеркултуралне садржаје кроз све компоненте студија. То подразумева развој знања о културној разноликости и неједнакостима, вештина за педагошки рад у хетерогеним одељењима и ставова заснованих на вредностима равноправности, поштовања и инклузије.
- ✓ У таквом приступу образовању наставника, будући наставник се налази у средишту више паралелних промена: технолошких, демографских, културних и педагошких. Савремено иницијално образовање има задатак да га припреми и оспособи за њихово интегрисање и трансформисање у образовне могућности, како ученика тако и сопствених потенцијала.

1.2. Интеркултуралне компетенције наставника – од опште до специфичне компетенције

Појам интеркултурална компетенција наставника спада у ред оних који су током развоја прошли значајну еволуцију. Зато се и не може говорити о исправним и мање исправним одређењима. У раним радовима она је превасходно сагледавана као општа људска компетенција, која је повезана са способношћу појединца да ефикасно и примерено остварује комуникацију и интеракцију са припадницима различитих култура. Међутим, развој педагошке теорије и праксе, као и све израженији културни диверзитет образовних средина и ученичке популације условили су постепено преношење овог појма на полигон образовања у оквир професионалних компетенција наставника.

Перцепције едукатора наставника о интеркултуралној компетенцији кореспондирају досадашњим приступима у дефинисању.

Три фазе развоја:

Комуникацијска

Нормативно-регулаторна

Системско-педагошка

Пратећи овај развојни пут, уочава се да су специфичности наставничке професије, њена сложена улога и професионални идентитет значајно обликовали разумевање интеркултуралне компетенције. Разумевање овог појма развијало се постепено – од општих теоријских одређења интеркултуралне компетенције (Bennett, 1993, 2004; Byram, 1997; Council of Europe, 2008; Deardorff, 2006; Fantini, 2000; Fantini & Tirmizi, 2006) до њене примене у васпитно-образовном контексту и дефинисања компетенција које су специфичне за наставничку професију и позив (Álvarez Valdivia & González Montoto, 2018; Dimitrov et al., 2014; Dimitrov & Haque, 2016a, 2016b; Shonfeld et al., 2025; Shuali Trachtenberg et al., 2020). Од првобитног нагласка на мултикултуралности, комуникацији и разумевању културних разлика, појам је временом садржајно проширен као способност наставника да планира, реализује и вреднује наставу уважавајући различитости ученика, да гради инклузивно окружење за учење, подстиче интеркултурални дијалог, развија демократске вредности и обезбеђује једнаке могућности за учење и напредовање свих ученика, сарађује и пружа подршку родитељима итд. Свако ново тумачење овог појма представљало је одговор на изазове времена, односно ширих друштвених, културних и образовних околности – од интензивирања међународне комуникације и глобализације, преко развоја инклузивног образовања, до

савремених захтева за изградњом демократских и културно осетљивих

школа (Krulj i sar., 2019; Krulj, 2026; Popović et al., 2026). Управо зато се интеркултурална компетенција наставника данас посматра као сложена, системска, динамична и процесна професионална компетенција која интегрише знања, вештине, ставове и вредности неопходне за квалитетно, инклузивно и праведно образовање.

Први модели интеркултуралне компетенције, настали деведесетих година прошлог века, развијани су у контексту све интензивније међународне сарадње, мобилности становништва и учења страних језика. Један од првих систематичних приступа понудио је Бајрам (Byram, 1997), одређујући интеркултуралну комуникативну компетенцију као способност успешне интеракције са припадницима других култура. Она обухвата знања о сопственој и другим културама, вештине тумачења и повезивања различитих културних перспектива, способност интеракције, као и ставове отворености, радозналости и критичке културне свести. Слично томе, Бенет (Bennett, 1993, 2004) наглашава да се интеркултурална компетенција развија постепено, кроз процес преласка са етноцентричног ка етнорелативистичком погледу на свет. Развој интеркултуралне осетљивости омогућава појединцу да разуме, прихвати и уважава различите културне перспективе, што представља предуслов за успешну комуникацију и сарадњу. Фантини (Fantini, 2000; Fantini & Tirmizi, 2006) додатно проширује овај концепт, истичући значај саморефлексије и континуираног личног развоја, те интеркултуралну компетенцију одређује као сложену комбинацију знања, ставова, вештина, свести и језичких способности које омогућавају ефикасну и примерену интеракцију са припадницима различитих култура.

Почетком XXI века, под утицајем процеса интернационализације образовања и све већег интересовања за процену исхода учења, развијају се схватања која интеркултуралну компетенцију превасходно сагледавају као развојну и доживотну компетенцију. Најшире прихваћену дефиницију из ове групе дала је Дирдорф (Deardorff, 2006), која интеркултуралну компетенцију одређује као способност ефикасне и примерене комуникације и понашања у интеркултуралним ситуацијама. Њен процесни модел полази од претпоставке да су темељ интеркултуралне компетенције поштовање других, отвореност, радозналост и спремност за учење, док се као резултат развијају емпатија, прилагодљивост, флексибилност и способност успешног деловања у различитим културним контекстима. Управо овај модел представља полазиште већине савремених истраживања интеркултуралне компетенције наставника.

Развој појма додатно су подржале међународне организације, стављајућу нагласак на улогу образовања у изградњи демократских друштава, поштовању људских права, социјалној кохезији и инклузији. Савет Европе (Council of Europe, 2008) интеркултуралну компетенцију повезује са демократском културом, људским правима, равноправношћу и

интеркултуралним дијалогом, наглашавајући да она подразумева способност мобилизације знања, вештина, ставова и вредности ради конструктивне сарадње са људима различитог културног порекла. Сличан приступ заступа и УНЕСКО (UNESCO, 2013), који интеркултуралне компетенције посматра као предуслов изградње инклузивних и демократских друштава. Због тога интеркултурална компетенција постаје важан елемент образовних политика и професионалних стандарда наставника.

У другој деценији XXI века пажња истраживача усмерава се на специфичности наставничке професије. Полазећи од ових општих теоријских оквира, истраживачи су концепт интеркултуралне компетенције прилагодили наставничкој професији. Димитров и сарадници (Dimitrov et al., 2014) истичу да интеркултурална компетенција наставника подразумева способност планирања, реализације и вредновања наставе на начин који омогућава равноправно учешће ученика различитог културног, језичког и социјалног порекла. У овом приступу тежиште није само на комуникацији већ и на обликовању наставног процеса који препознаје и уважава различитост. Димитров и Хак (Dimitrov & Haque, 2016a) користе израз „интеркултурална компетенција наставника” у значењу способности наставника да успешно омогући учење ученика и студената који се разликују по језику, култури, социјалном пореклу и другим идентитетским обележјима, истовремено подстицајући глобално учење, инклузивност и разумевање различитих перспектива. Оне наглашавају да интеркултурална компетенција није само лична особина наставника, већ професионална компетенција која се испољава кроз планирање наставе, избор наставних метода, комуникацију, вредновање постигнућа ученика и креирање инклузивног окружења за учење. На тај начин направљен је важан искорак у разумевању интеркултуралне компетенције наставника, јер се тежиште са опште способности комуникације помера ка професионалној пракси. Према њиховом моделу, интеркултурално компетентан наставник није само онај који разуме културне разлике, већ онај који уме да их препозна, уважи и педагошки обликује кроз планирање наставе, избор метода рада, комуникацију са ученицима и креирање инклузивног окружења за учење.

Најновија одређења, попут оквира Шуали Трахтенберг и сарадника (Shuali Trachtenberg et al., 2020) и Шонфелда и сарадника (Shonfeld et al., 2025), настала су у времену у којем су миграције, мултикултурализам, дигитална повезаност и социјална инклузија постали једни од кључних изазова образовања. Значајан допринос појмовном одређењу даје и оквир који је развила Европска комисија (Shuali Trachtenberg et al., 2020), према којем интеркултурална компетенција наставника представља способност мобилизације знања, вештина, ставова и вредности ради ефикасног и примереног професионалног деловања у културно разноврсним образовним окружењима. Овај оквир наглашава да је реч о системски уређеној

компетенцији која се развија током иницијалног образовања и континуираног професионалног усавршавања наставника. Најновије схватање овог појма понудили су Шонфелд и сарадници (Shonfeld et al., 2025), који интеркултуралну компетенцију наставника дефинишу као интегрисани скуп знања, вештина, ставова и вредности који омогућава наставнику да гради инклузивно окружење за учење, управља културном различитошћу, подстиче интеркултурални дијалог и обезбеђује једнаке образовне могућности за све ученике. Овакво одређење представља синтезу претходних теоријских приступа и савремених захтева инклузивног образовања.

Посматрајући развој концепта у целини, уочава се да се тежиште постепено померало са разумевања интеркултуралне компетенције као индивидуалне способности успешне комуникације ка њеном схватању као сложене, динамичне и системски уређене професионалне компетенције наставника. Табела 1 сумира кључне одреднице интеркултуралне компетенције наставника и еволуцијски пут њеног развоја.

Табела 1. Дефиниције интеркултуралне компетенције наставника – еволуцијски развој

Аутор	Време и контекст настанка	Дефиниција	Кључне одреднице	Фазе
Bennett, 1993; 2004	Период интензивирања међународних контаката, глобалне мобилности и потребе за разумевањем културних разлика. Нагласак је на развоју интеркултуралне осетљивости појединца.	Способност ефикасног функционисања у културно различитим контекстима која се развија кроз прелазак са етноцентричне ка етнорелативистичкој перспективи.	Интеркултурална осетљивост, емпатија, прихватање различитости, прилагођавање	1. КОМУНИКАЦИЈСКА
Byram, 1997	Развој међународне сарадње, мобилности становништва и наставе страних језика условили су потребу за компетенцијом која превазилази језичко знање и укључује разумевање културних перспектива.	Способност успешне интеракције са припадницима других култура заснована на знању о културама, вештинама интерпретације и посредовања, критичкој културној свести и ставовима отворености.	знање, ставови, вештине, критичка културна свест, посредовање	
Fantini, 2000; Fantini & Tirmizi 2006	Интернационализација образовања, студентске размене и повећана потреба за компетенцијама неопходним за живот и рад у различитим културним срединама.	Скуп способности неопходних за ефикасну и примерену интеракцију са људима различитог језичког и културног порекла.	знање, ставови, вештине, свест, језичка компетенција, саморефлексија	
Deardorff, 2006	Развој компетенцијског приступа у образовању, интернационализација високог образовања и потреба за дефинисањем и проценом исхода учења.	Способност ефикасне и примерене комуникације и понашања у интеркултуралним ситуацијама заснована на специфичним ставовима, знањима и вештинама.	ставови, знања, вештине, унутрашњи исходи, спољашњи исходи	

Аутор	Време и контекст настанка	Дефиниција	Кључне одреднице	Фазе
Council of Europe, 2008	Развој европских политика усмерених ка демократској култури, људским правима, социјалној кохезији и управљању културном разноврсношћу.	Способност мобилизације знања, ставова и вештина ради разумевања, поштовања и успешне интеракције са људима различитих култура.	демократска култура, људска права, дијалог, равноправност	2. НОРМАТИВНО-РЕГУЛАТОРНА
UNESCO, 2013	Глобализација, миграције и потреба за развојем културе мира, инклузије и одрживог развоја.	Скуп способности које омогућавају конструктивну и одговорну комуникацију са припадницима различитих култура, доприносећи миру и инклузији.	дијалог, толеранција, инклузија, глобално грађанство	
Dimitrov et al., 2014	Раст културне разноврсности у образовним установама и потреба да наставници развијају компетенције за рад са ученицима различитог културног, језичког и социјалног порекла.	Способност наставника да планира, реализује и вреднује наставу тако да подржава учење ученика различитог културног, језичког и социјалног порекла.	инклузивна настава, комуникација, педагошка пракса, рефлексивност	3. СИСТЕМСКО-ПЕДАГОШКА
Dimitrov & Haque, 2016	Развој модела интеркултуралног поучавања у контексту интернационализације високог образовања и све сложенијих мултикултуралних учионица.	Професионална компетенција која се испољава кроз планирање наставе, избор метода рада, вредновање учења и креирање инклузивног окружења.	интеркултурално поучавање, социјална правда, глобално учење, инклузивност	
Álvarez Valdivia & González Montoto, 2018	Развој инклузивног образовања и потреба за професионализацијом наставничке улоге у културно разноликим учионицама.	Професионална компетенција наставника која омогућава успешан рад у културно различитим образовним срединама.	професионална компетенција, интеркултурална осетљивост, инклузивно образовање	
Shuali Trachtenberg et al., 2020	Европске политике инклузивног образовања, миграције, културна разноврсност и потреба за новим компетенцијама наставника.	Способност мобилизације знања, вештина, ставова и вредности ради ефикасног и примереног деловања у културно разноврсним образовним контекстима.	знања, вештине, ставови, вредности, професионално деловање	
Shonfeld et al., 2025	Савремени контекст мултикултуралних школа, дигиталне повезаности, друштвених подела и потребе за јачањем инклузивног образовања.	Интергисани скуп знања, вештина, ставова и вредности који наставнику омогућава да ствара инклузивно окружење, управља различитошћу, подстиче дијалог и развија једнаке образовне могућности за све ученике.	инклузивност, једнакост, дијалог, критичка рефлексја, професионална одговорност	

Из Табеле 1 јасно се издвајају три развојне фазе у разумевању интеркултуралне компетенције наставника:

1. *Комуникацијска фаза* – Бајрам, Бенет, Фантини и Дирдорф интеркултуралну компетенцију превасходно дефинишу као способност ефикасне комуникације и интеракције у различитим културним контекстима;

2. *Нормативно-регулаторна фаза* – Савет Европе и УНЕСКО повезују интеркултуралну компетенцију са демократском културом, људским правима, инклузијом, миром и глобалним грађанством, као значајну меру образовних политика; и

3. *Системско-педагошка фаза* – Димитров и сарадници, Димитров и Хак, Алварез Валдивиа, Шуали Трахтенберг и Шонфелд трансформишу концепт у интеркултуралну компетенцију наставника, наглашавајући њену улогу у планирању наставе, креирању инклузивног окружења, професионалној рефлексiji, социјалној правди и обезбеђивању једнаких образовних могућности.

Посматрано из ове развојне перспективе, приступи у дефинисању интеркултуралне компетенције наставника одражавају развој савременог друштвеног контекста и образовања. Од компетенције усмерене на успешну комуникацију са припадницима других култура, она је прерасла у сложену професионалну компетенцију која омогућава наставнику да одговори на изазове културно разноврсних образовних ситуација и активно доприноси изградњи инклузивног, демократског и праведног образовног окружења.

Уважавајући богат еволуцијски пут, предлаже се следеће одређење интеркултуралне компетенције наставника, које би било подједнако прихватљиво за наставнике који раде на различитим нивоима образовања.

Интеркултурална компетенција наставника је способност наставника да кроз усвојена и прихваћена знања, вештине, ставове и вредности успешно делује у културно разноврсним и идентитетским образовним срединама, уважавајући различитости ученика/студената и користећи их као основу за изградњу инклузивног, равноправног и квалитетног процеса учења и поучавања. Она обухвата интегрисани систем знања, вештина, ставова, вредности и способности критичке рефлексije, који наставнику омогућава да разуме различите културне перспективе, препозна сопствене претпоставке и предрасуде, остварује ефикасну комуникацију са ученицима/студентима, породицама и заједницом, као и да педагошким деловањем подржава различите потребе и интересовања ученика/студената.

У том приступу, интеркултурална компетенција наставника није само индивидуална способност разумевања културних разлика, већ динамичан професионални капацитет који се обликује кроз иницијално образовање наставника, континуирано професионално усавршавање и свакодневну наставну праксу. Она омогућава наставнику да ствара инклузивно, равноправно и подстицајно окружење за учење, у којем се различитости посматрају као ресурс за развој, дијалог и заједничко учење.

1.3. Зашто је интеркултурална компетенција едукатора наставника важна у образовању наставника?

Упркос настојањима да се студијски програми педагошких факултета унапреде како би будуће наставнике и остале просветне раднике адекватно припремили за рад у језички и културно разноврсним учионицама, и даље нема довољно сазнања о томе у којој мери они заиста одговарају савременим образовним потребама (Semiz, 2024; Sleeter, 2001; Zeichner, 2003) и друштвеним променама које доносе глобализација, миграције, дигитализација, програми међународне размене, као и све већа културна

разноврсност студената. У таквом контексту, научни фокус се постепено помера ка едукаторима наставника, односно онима који образују будући наставнички кадар, будући да квалитет иницијалног образовања наставника у великој мери зависи од њихових професионалних компетенција. Наставници педагошких и наставничких факултета и ментори у васпитно-образовним установама не утичу само на то шта ће студенти научити, већ и на то како ће разумети наставничку професију, какав ће однос изградити према различитости и како ће развити одговорност за изградњу инклузивног окружења за учење свих.

Међутим, брзе друштвене и демографске промене, нарочито интензивирање миграционих токова и повећање културне, језичке и социо-економске разноврсности студената, довеле су до ситуације у којој многи универзитетски наставници и наставници ментори нису имали прилику да током сопственог образовања развијају интеркултуралне компетенције. Као последица таквог стања, будући наставници често немају могућност да током студија посматрају и анализирају примере интеркултурално осетљиве наставне праксе, што продубљује јаз између савремених образовних политика и реалности школске праксе. Како универзитети широм света настављају да интернационализују своје студијске програме и привлаче све већи број међународних

*„Наша способност да
достигнемо јединство у
различитости биће лепота и
тест наше цивилизације.”*

М. Ганди

*Запостављена истраживачка
перспектива*

*Квалитет интеркултуралног
образовања будућих
наставника непосредно зависи
од интеркултуралне
компетентности њихових
универзитетских наставника.*

Двоструки значај:

*- непосредно раде са
разноврсном популацијом
студената*

*- припремају будуће наставнике
за рад у културно разноврсним
учионицама*

*Трансформативни приступ vs
конфете диврезитета*

студената, наставници се све више суочавају са потребом да подрже учење у све разноврснијим и мултикултуралнијим учионицама (Dimitrov & Haque, 2016a, 2016b).

Савремена истраживања у области образовања наставника (Benediktsson, 2024; Dimitrov & Haque, 2016b; Gorski, 2009; Kavenuke & Kihwele, 2025; Maksimović et al., 2026; McAllister & Irvine, 2000) све више указују на то да су едукатори наставника – универзитетски наставници, сарадници и наставници ментори – кључни носиоци промена у иницијалном образовању, јер својим професионалним деловањем обликују не само знања и вештине студената, већ првенствено њихова уверења, вредности и професионални идентитет (Cochran-Smith, 2003; Loughran, 2014). Из тог разлога, интеркултурална компетенција едукатора наставника представља један од основних предуслова за развој интеркултурално компетентних наставника.

За разлику од наставника у школама, едукатори наставника имају двоструку професионалну одговорност. Они, с једне стране, непосредно раде са све разноврснијом популацијом студената, а са друге стране припремају будуће наставнике за рад у културно, језички, етнички и социјално разноврсним учионицама. Због тога њихова интеркултурална компетенција постаје део професионалне одговорности према будућим генерацијама наставника. Начин на који едукатори наставника организују наставу, бирају садржај и литературу, постављају питања, подстичу дијалог, вреднују студентски рад и реагују на различитост представља снажан модел професионалног деловања који студенти често усвајају као образац сопствене будуће праксе.

Кокран-Смит (Cochran-Smith, 2003) наглашава да едукатори наставника обликују начин на који будући наставници разумеју праведност, једнакост, инклузију и одговорност према различитости. Управо зато интеркултурална компетенција едукатора наставника представља способност критичког сагледавања сопствених

Мали број наставника у високом образовању је прошао формалну припрему за развијање интеркултуралног учења. Изузетак представљају наставници из дисциплина у којима су питања културе, идентитета, друштвених неједнакости, моћи и привилегија кључне теме наставног и научноистраживачког рада, попут антропологије, социологије, родних студија и слично. Захваљујући специфичним теоријским приступима и методолошким оквирима развијеним унутар ових дисциплина, они често показују већу спремност и имају расположиве алате за покретање и усмеравање сложених разговора са студентима о идентитету, различитости и друштвеним односима.

(Dimitrov & Haque, 2016b).

уверења, препознавања структурних неједнакости и креирања окружења у којем сви студенти имају једнаке могућности за учење и професионални развој.

Слично томе, Лофран (Loughran, 2014) истиче да је једна од најважнијих одлика квалитетних едукатора наставника способност да сопствену наставну праксу учине видљивом и предметом критичке рефлексije. Будући наставници не уче само из онога што им се предаје, већ и из начина на који њихови професори планирају наставу, комуницирају са студентима, решавају конфликтне ситуације и подстичу сарадњу. Интеркултурална компетенција се, стога, развија кроз процес професионалног моделовања, у којем едукатори својим примером показују како се различитост препознаје као ресурс за учење, а не као препрека наставном процесу.

Док се теоријска знања најчешће стичу кроз наставу на факултетима, професионални модели наставне праксе обликују се пре свега током стручне праксе у школама и вртићима, кроз сарадњу са наставницима менторима (Maksimović et al., 2026; Sandvik et al., 2019). Управо зато интеркултурална компетенција ментора постаје један од кључних фактора квалитета иницијалног образовања наставника, јер студенти професионалне компетенције развијају не само кроз формално учење већ и кроз посматрање, сарадњу и рефлексiju у аутентичним наставним ситуацијама (Clarke et al., 2014).

Посебну улогу у овом процесу имају наставници ментори који током стручне праксе повезују академско учење са непосредним искуством рада у школама. Истраживања показују да управо током праксе студенти најинтензивније обликују своја професионална уверења и развијају педагошке компетенције, јер посматрају конкретне наставне ситуације, анализирају их и постепено преузимају одговорност за сопствени рад (Clarke et al., 2014). Због тога квалитет интеркултуралне компетенције наставника ментора директно утиче на квалитет професионалног развоја будућих

„Прво, као едукатор наставника, често сам одступао од званично дефинисаног програма курса након што би се затворила врата учионице. Сваки едукатор наставника у наставни процес уноси сопствену образовну филозофију, своје предности и ограничења. Због тога не могу тврдити да сам, само на основу анализе силабуса, могао прецизно утврдити шта се заиста дешавало у оквиру појединачног курса. Оправдано је претпоставити да су неки наставници приступали настави критичније него што је то било назначено у силабусу, док су други примењивали мање критички приступ. Такође је разумно претпоставити да су поједини професори или наставници свесно користили деполитизован језик у описима курсева, иако су намеравали да са студентима развију много израженије политички обојене и критичке перспективе. (И сам сам то чинио.)

(Gorski, 2009: 309)

наставника. Уколико ментори демонстрирају инклузивне приступе, подстичу дијалог и уважавају културну разноврсност, студенти ће такве праксе препознати као саставни део професионалног стандарда. Насупрот томе, уколико су изложени етноцентричним ставовима или искључивим облицима наставе, постоји опасност да такве моделе несвесно репродукују у сопственом раду.

Све већи значај интеркултуралне компетенције едукатора наставника препознат је и у европским документима који се баве професионалним развојем наставника. Оквир компетенција који је развио Заједнички истраживачки центар Европске комисије наглашава да едукатори наставника треба да буду способни да мобилишу знања, вештине, ставове и вредности неопходне за рад у културно разноврсним образовним срединама, али и да стварају услове у којима будући наставници развијају критичку рефлексiju, демократске вредности и способност интеркултуралног деловања (Shuali Trachtenberg et al., 2020). Слично томе, Димитров и Хак (Dimitrov & Haque, 2016a) указују да интеркултурално компетентни едукатори наставника планирају наставу тако да различитост постане саставни део процеса учења, подстичу активно учешће свих студената, користе разноврсне наставне стратегије и систематски повезују интеркултуралне исходе учења са професионалним компетенцијама наставника.

Међу пионирским радовима у овој области издваја се истраживање МекАлистер и Ирвин (McAllister & Irvine, 2000), које показује да квалитет образовања будућих наставника у великој мери зависи од интеркултуралне компетенције самих универзитетских професора. Аутори наглашавају да едукатори наставника не могу успешно припремити студенте за рад у мултикултуралним учионицама уколико сами нису развили свест о сопственим културним уверењима, предрасудама и професионалним вредностима. Због тога интеркултурална компетенција није само исход образовања студената, већ и неопходна карактеристика њихових наставника.

Ову перспективу додатно продубљује Горски (Gorski, 2009), који критички анализира програме образовања наставника у САД-у и указује на значајну разлику између површног и трансформативног приступа интеркултуралном образовању. Према његовим налазима, многи студијски програми остају на нивоу упознавања студената са различитим културама и обележавања културне разноврсности, што назива приступом „конфете диверзитета”. Насупрот томе, истински развој интеркултуралне компетенције захтева критичко преиспитивање односа моћи, социјалне неправде и институционалних неједнакости, при чему универзитетски наставници имају пресудну улогу као носиоци трансформативног учења.

На значај професионалног идентитета наставника указују и други аутори (Richter et al., 2021; Scartezini & Monereo, 2018), који показују да начин

на који наставници разумеју сопствени културни, професионални и друштвени идентитет непосредно обликује њихову наставну праксу. Интеркултурална компетенција се, према овом приступу, развија кроз континуирану саморефлексију и преиспитивање сопствених уверења, што омогућава аутентичније подучавање тема које се односе на различитост, инклузију и социјалну правду.

Шири контекст високог образовања посебно су анализирали Детерс и сарадници (Deters et al., 2015), који интеркултуралну компетенцију посматрају као једну од кључних компетенција наставника у условима интернационализације универзитета. Њихова истраживања показују да успешан интеркултурални дијалог зависи пре свега од способности универзитетских наставника да стварају окружење засновано на узајамном поштовању, отвореној комуникацији и сарадњи у мултикултурним академским заједницама. Посебно се истиче значај професионалног усавршавања наставника као предуслова за успешно функционисање у систему високог образовања.

Рецентна истраживања потврђују и проширују налазе класичних аутора. Систематски преглед европских истраживања (Koukoulidis et al., 2024) показује да наставници и едукатори наставника препознају значај културно релевантне наставе, али да програми иницијалног образовања наставника још увек недовољно развијају компетенције неопходне за рад у културно и језички разноврсним учионицама. Аутори указују на потребу да интеркултурална компетенција постане интегрални део курикулума, а не само изборни или издвојени садржај.

Бенедиктсон (Benediktsson, 2024) показује да едукатори наставника препознају значај интеркултуралне компетенције и настоје да код студената развијају културну осетљивост и критичку рефлексију. Међутим, ауторка указује да су њихови напори често ограничени недостатком институционалне подршке, недовољном интеграцијом интеркултуралних садржаја у курикулуме и ограниченим могућностима за сопствени професионални развој.

Сличне закључке извели су Кавенуке и Кивеле (Kavenuke & Kihwele, 2025), чији су резултати показали да едукатори наставника испољавају позитивне ставове према културној различитости и интеркултуралном дијалогу, али да су знања и практичне компетенције за рад у мултикултуралним академским срединама недовољно развијени. Аутори закључују да интеркултурална компетенција не може бити препуштена индивидуалном професионалном развоју, већ захтева систематично институционално планирање, континуирано стручно усавршавање и јасну интеграцију у програме образовања наставника.

Посматрана генерално, ова истраживања указују на јединствен закључак: интеркултурална компетенција универзитетских наставника представља сложену, динамичну и развојну компетенцију која се развија кроз професионално искуство, критичку саморефлексију и континуирано усавршавање. Управо зато се у савременој литератури све више наглашава да квалитет интеркултуралног образовања студената непосредно зависи од интеркултуралне компетентности њихових универзитетских наставника, који својим професионалним деловањем представљају модел инклузивне и културно осетљиве педагошке праксе. Истраживања показују да је управо квалитет припреме едукатора наставника један од најважнијих предуслова за развој интеркултуралних компетенција будућих наставника и за успостављање образовања заснованог на једнакости, социјалној правди и инклузији.

Наведена сазнања указују да развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника треба посматрати као стратешки задатак високошколских установа које образују будуће наставнике. То подразумева континуирано професионално усавршавање универзитетских наставника и ментора, преиспитивање и унапређивање студијских програма, интеграцију интеркултуралних перспектива у све сегменте иницијалног образовања и развој институционалне културе засноване на инклузији, равноправности и поштовању различитости. Само едукатори наставника који и сами поседују развијену интеркултуралну компетенцију могу бити носиоци промена које ће омогућити припрему наставника да успешно делују у све сложенијим и културно разноврснијим образовним срединама.

1.4. Теоријске основе модела интеркултуралне компетенције едукатора наставника

У научној и стручној литератури развијени су бројни модели интеркултуралне компетенције наставника, који су најчешће усмерени на наставнике основног и средњег образовања. Знатно је мањи број модела који су конципирани имајући у виду специфичности рада едукатора наставника и других наставника у високом образовању. Један од таквих модела јесте модел интеркултуралне наставне компетенције (енгл. *Intercultural Teaching Competence – ITC*) који су развиле Нанда Димитров и Ајша Хак (Dimitrov & Haque, 2016a, 2016b).

I МОДЕЛ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ НАСТАВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ (ДИМИТРОВ И ХАКЕ)

- 1. Основне или темељне компетенције**
- 2. Компетенције фацилитације /вођења учења и наставног процеса**
- 3. Компетенције за развој курикулума**

II КОЛБОВ МОДЕЛ ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА

Модел интеркултуралне компетенције едукатора наставника, који је развијан кроз овај пројекат, заснива се на више комплементарних теоријских приступа који интеркултурално учење посматрају као развојни и контекстуално условљен процес, у којем се компетенције обликују кроз интеракцију личних карактеристика наставника, дисциплинарног контекста и образовног окружења. Научна основа пројекта заснива се на интердисциплинарним перспективама, почев од: актуелних стратешких и легислативних докумената (Council of Europe, 2010; European Commission, 2008; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017; Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 2021; UNESCO, 2005), ITC модела (Dimitrov & Haque, 2016a, 2016b), Колбовог модела искуственог учења (Kolb, 1984), као и савремених приступа професионалном развоју наставника заснованим на дигиталним технологијама (Arstorp et al., 2024; CARNet, 2018; Hrastinski, 2021; Thakral, 2015; Vuorikari et al., 2018).

У овом приручнику као концептуални оквир за разумевање и развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника прихваћен је модел интеркултуралне наставне компетенције који су развиле Димитров и Хак (Dimitrov & Haque, 2016a). Модел је изабран јер су га ауторке осмислиле као оквир за професионални развој универзитетских наставника који раде у културно разноврсним

академским срединама и који пружа практичне смернице за развој наставних стратегија и алата применљивих у различитим академским и дисциплинарним контекстима (Dimitrov & Naque, 2016a, 2016b). Овај модел помаже предавачима да препознају потребе студената различитог порекла и омогућава лакшу интеграцију и изградњу социјалног капитала у образовању. За разлику од појединих ранијих модела интеркултуралне компетенције, који су првенствено настали у области интеркултуралне комуникације или наставе страних језика, ИТС модел полази од специфичности универзитетске наставе и улоге наставника као креатора инклузивног окружења за учење. Аутори наглашавају да интеркултурална компетенција није ограничена на познавање различитих култура, већ представља интеграцију знања, ставова и педагошких пракси које омогућавају наставнику да препозна, уважи и продуктивно користи различитост као ресурс за учење.

ИТС модел (Dimitrov & Naque, 2016a) представља релевантан алат за индивидуалну и групну рефлексiju едукатора наставника о инклузивним наставним праксама, посебно у олакшавању учења и ангажовању студената у мултикултурним учионицама ради постизања циљева глобалног учења. Полазећи од претходних истраживања о интеркултуралним компетенцијама наставника и културно релевантној настави (Dzerviniks et al., 2024), ИТС модел идентификује конкретне технике и стратегије које наставници могу користити за развој сопствене наставне праксе или подршку колегама у унапређењу инклузивних наставних пракси у различитим универзитетским заједницама учења.

У контексту ИТС модела, односно стварања инклузивног окружења за учење и учешће свих студената, интеркултурална наставна компетенција може да се дефинише као способност наставника да: (а) подржи учење студената који се разликују језички, културно, социјално или на друге начине; и (б) укључи студенте у глобално учење (Dimitrov et al., 2014).

Модел се састоји од 20 компетенција груписаних у три категорије: основне компетенције, компетенције фацитације и компетенције развоја курикулума (Табела 2, Слика 2). Основне или темељне компетенције усмерене су на самосвест наставника и способност да моделује интеркултуралну компетенцију за студенте. Компетенције фацитације заснивају се на вештинама комуникације са студентима и подстицања интеракције на начин који уважава различитости. Компетенције развоја курикулума одражавају способност наставника да одговори на различитости у учионици и укључи студенте у глобалне и интеркултуралне активности учења или дискусије о питањима социјалне правде ради постизања глобалних исхода учења.

Иако је осмишљен као алат за вођење наставника у индивидуалној и групној рефлексiji о инклузивним наставним праксама, ИТС модел има

широку примену у различитим универзитетским курсевима, посебно онима који обрађују глобалне теме или питања социјалне правде. Развој интеркултуралних компетенција наставника има за циљ унапређење наставе, као и допринос социјалној кохезији и смањењу дискриминације и предрасуда у образовно-васпитним институцијама.

Табела 2. Основне категорије интеркултуралне компетенције и њихова примена у образовању наставника

Категорија компетенције	Опис и циљ	Пример примене	Рефлексивно питање за наставника
Основне компетенције	Развијање интеркултуралне самосвести, критичко преиспитивање личних и дисциплинарних уверења и моделовање инклузивног понашања.	На почетку курса студенти пишу рефлексiju о томе како су њихова културна, језичка и образовна искуства обликовала њихово разумевање улоге наставника, а затим о томе дискутују у мањим групама.	<i>Како моја културна и професионална уверења утичу на начин на који планирам наставу и тумачим понашање студената?</i>
Компетенције за фацилитацију учења	Подстицање инклузивне комуникације, дијалога и сарадње, уз уважавање различитих језичких, културних и образовних искустава студената.	Током анализе студије случаја наставник организује рад у хетерогеним кооперативним групама, користи различите облике учешћа (усмено, писано, онлајн) и пружа културно осетљиву повратну информацију.	<i>Да ли су наставне активности и начин комуникације омогућили равноправно учешће свих студената?</i>
Компетенције за развој курикулума	Осмишљавање исхода учења, наставних активности и оцењивања који подстичу развој интеркултуралне компетенције будућих наставника.	Студенти анализирају примере наставне праксе из различитих земаља, осмишљавају инклузивне наставне припреме и вреднују их према критеријумима који укључују интеркултуралну осетљивост.	<i>У којој мери наставни садржаји, активности и начин оцењивања које примењујем доприносе развоју интеркултуралне компетенције будућих наставника?</i>

У ИТС моделу компетенције наставника су груписане у три међусобно повезане области:

1. **Темељне компетенције** – саморефлексија, свест о сопственом културном идентитету, емпатија, отвореност и разумевање различитости.
2. **Компетенције за вођење учења и наставног процеса** – успостављање инклузивне комуникације, подстицање дијалога, управљање различитим перспективама и стварање безбедне атмосфере за учење.
3. **Компетенције за развој курикулума** – планирање наставних садржаја, активности и начина вредновања који уважавају културну разноврсност и подстичу интеркултурално учење.

ИТС модел је усклађен са основним циљевима пројекта: изградњом капацитета едукатора наставника, развојем и иновирањем наставних приступа, пилотирањем интеркултурално осетљивих пракси и подстицањем рефлексивног професионалног развоја.

За разлику од модела који су превасходно усмерени на мерење интеркултуралне компетенције, овај модел пружа јасне смернице за њено развијање кроз наставну праксу, што га чини посебно применљивим у образовању наставника.

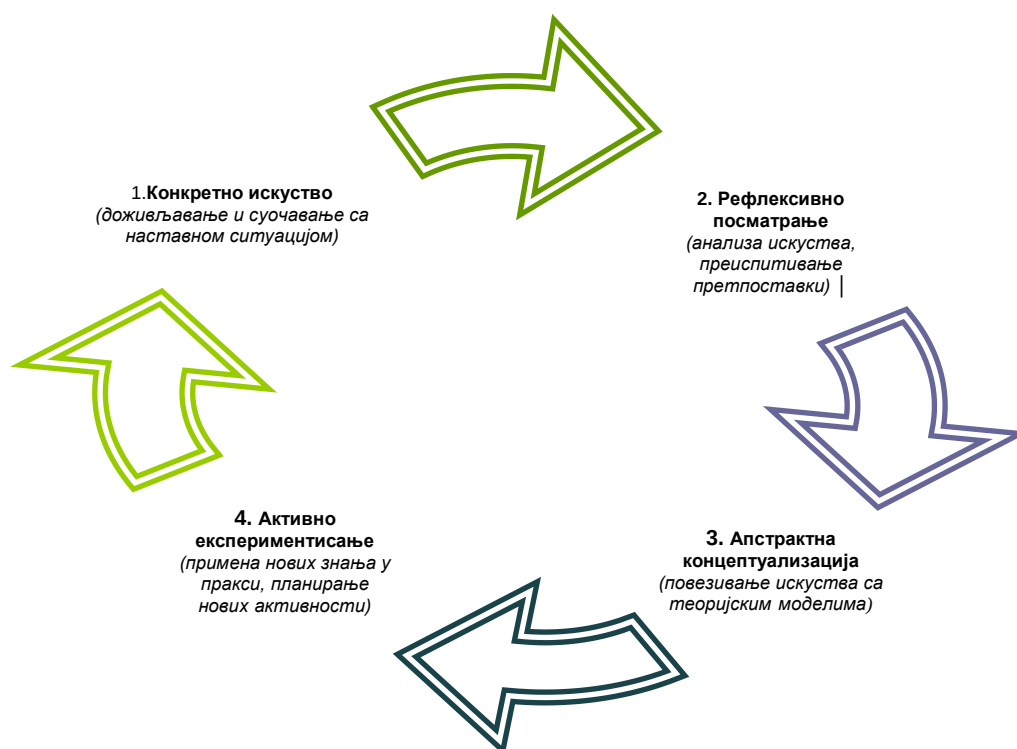


Слика 2. Структура интеркултуралне компетенције наставника

Колбов модел искуственог учења

Колбов модел искуственог учења (Kolb, 1984) пружа оквир за испитивање и разумевање односа између образовања, професионалног и личног развоја, дефинишући искуствено учење као „процес у коме се знање ствара трансформацијом искуства” (стр. 38). Заснива се на скупу претпоставки о учењу као холистичком процесу: континуираној трансформацији искуства, преиспитивању наученог, осцилацији између доживљавања и мишљења, рефлексiji и деловању, као и интеракцији појединца и окружења.

Овај модел наглашава значај четири фазе у процесу учења: интеграцију искуства, рефлексiju, апстракцију и експериментацију. Према овом моделу, конкретно искуство представља основу за промишљање и рефлексiju. Рефлексija се трансформише у апстрактне концепте и принципе, који чине основу за креирање плана тестирања претпоставки. Резултати емпиријског тестирања тих принципа служе као основа за осмишљавање нових конкретних искустава. Завршетком једног циклуса стиче се ново знање које подстиче отварање новог циклуса (Слика 3).



Слика 3. Колбов модел искуственог учења (Kolb, 1984)

Овај модел искуственог учења има велику научну подршку. Претходна истраживања (Cushner & Mahon, 2002, 2009; Cushner, 2007; Deardorff, 2009; Walters et al., 2009; Willard-Holt, 2001; Wiggins et al., 2007) показују да искуствено учење, међународна сарадња и директан контакт са различитим културама значајно доприносе развоју интеркултуралних компетенција будућих наставника. Међутим, ова искуства имају највећи ефекат када су праћена систематичном рефлексijом и стручним вођењем (Lou & Bosley, 2012; Vande Berg et al., 2012), у оквиру пажљиво планираног процеса који обухвата припрему, искуство, критичку рефлексiju и примену наученог у професионалној пракси. Батхерст и Ла Брак (Bathurst & La Brack, 2012) додатно наглашавају да подршка учењу треба да постоји пре, током и након интеркултуралног искуства, док Л. Енгл и Џ. Енгл (Engle & Engle, 2012) заступају холистички приступ који интегрише академско учење, искуствене активности и професионално усмеравање.

Табела 3. Примена Колбовог модела искуственог учења у развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника

Фаза Колбовог циклуса	Опис фазе	Пример примене
Конкретно искуство	Полазиште учења је непосредно искуство које покреће процес учења.	Анализа видео-снимка наставног часа, студије случаја или сопственог искуства рада са културно разноврсном групом студената.
Рефлексивно посматрање	Критичко преиспитивање искуства и разматрање различитих перспектива.	Попуњавање рефлексивног дневника, вођена дискусија или анализа сопствених реакција и претпоставки током наставне ситуације.
Апстрактна концептуализација	Повезивање искуства са теоријским концептима и формулисање нових увида.	Повезивање анализираних ситуација са ИТС моделом и другом релевантном литературом.
Активно експериментисање	Примена нових знања у пракси и испробавање нових приступа.	Осмишљавање и реализација нове наставне активности која подстиче интеркултурално учење, а затим анализа њених ефеката и планирање наредних корака.

Колбов модел искуственог учења представља релевантан теоријски оквир за развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника јер омогућава разумевање учења као динамичног процеса у којем се знање

развија кроз интеракцију искуства, рефлексije, теоријског разумевања и примене у пракси (Табела 3). Његова посебна вредност огледа се у томе што подржава развој рефлексивне праксе наставника, критичко преиспитивање сопствених перспектива и примену нових увида у различитим образовним контекстима, што представља кључне елементе развоја интеркултуралне компетенције наставника. За едукаторе наставника, Колбов модел представља користан оквир јер им омогућава да наставни процес осмисле као циклус у којем се искуства студената претварају у знање кроз рефлексiju, теоријско повезивање и примену у пракси. У контексту развоја интеркултуралне компетенције, модел подржава креирање курсева који студентима омогућавају да преиспитују сопствене перспективе, разумеју различитости и развијају стратегије за будућу наставну праксу.

2. РАЗВОЈ МОДЕЛА ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЕДУКАТОРА НАСТАВНИКА

2.1. Фазе развоја и примена модела интеркултуралне компетенције едукатора наставника

Модел развоја интеркултуралне компетенције едукатора наставника представља практично оријентисан оквир који подржава високошколске наставнике у процесу препознавања потреба, развоја компетенција и унапређења наставне праксе у правцу веће интеркултуралне осетљивости. Модел је заснован на схватању да развој интеркултуралне наставне компетенције представља континуирани процес који захтева разумевање институционалног контекста, професионално учење, иновирање наставних садржаја, примену нових приступа и рефлексiju о постигнутим ефектима.

Структура модела прати специфичне циљеве пројекта и развојни циклус који започиње анализом постојећег стања и идентификовањем ресурса и препрека у институционалном окружењу, наставља се кроз активности професионалног развоја едукатора наставника и унапређење наставних садржаја, а завршава се применом, евалуацијом и креирањем ресурса за даљи развој (Табела 4). Због чињенице да су се све фазе и пројектне активности одвијале на Педагошком факултету у Ужицу, развој модела и његова примена методолошки се ослања на акционо истраживање, с једне стране, и квалитативну студију случаја, с друге стране.

Табела 4. Преглед фаза у развоју модела интеркултуралне компетенције едукатора наставника

Фаза модела	Кључне активности	Циљ фазе
1. Мапирање и анализа контекста ПФУ	Анализа баријера и ресурса на факултету у односу на учење и учешће студената различитих културних, етничких, верских, социо-економских карактеристика.	Разумевање постојећег стања и идентификовање области за даље унапређење.
2. Развој капацитета едукатора наставника	Реализација обука, предавања и радионица заснованих на међународним искуствима и примерима добре праксе уз подршку истраживача из дијаспоре.	Даљи развој знања, ставова и вештина неопходних за интеркултуралну наставу.

Фаза модела	Кључне активности	Циљ фазе
3. Иновирање наставних приступа и садржаја	Развој и прилагођавање наставних материјала и приступа у педагошким, психолошким и методичким предметима.	Креирање инклузивног наставног окружења и интеграција интеркултуралних перспектива у курикулум.
4. Пилот-примена	Примена иновираних приступа у раду са студентима.	Провера применљивости наставних решења у реалном контексту.
5. Евалуација и рефлексја	Праћење развоја компетенција едукатора, индивидуална и групна рефлексја, анализа процеса и ефеката програма.	Утврђивање процеса и ефеката и идентификовање могућности за даље унапређење.
6. Одрживост и ширење праксе	Креирање дигиталних ресурса, архивирање материјала и развој механизма за наставак професионалног учења.	Обезбеђивање дугорочне примене и ширења модела.

Специфични циљеви пројекта су усмерени на:

(а) Мапирање и критичку анализу баријера и ресурса на на факултету у вези са учењем и учешћем студената различитих културних, етничких, верских, социо-економских и здравствених карактеристика;

(б) Обуку и јачање капацитета едукатора наставника кроз припрему и реализацију угледног предавања и едукативних радионица од стране истраживача из дијаспоре;

(в) Развијање и архивирање образовних (наставних) материјала и приступа у оквиру предавања и вежби у педагошким, психолошким и методичким предметима;

(г) Имплементацију пилот-програма у настави током предавања и вежби у педагошким, психолошким и методичким предметима;

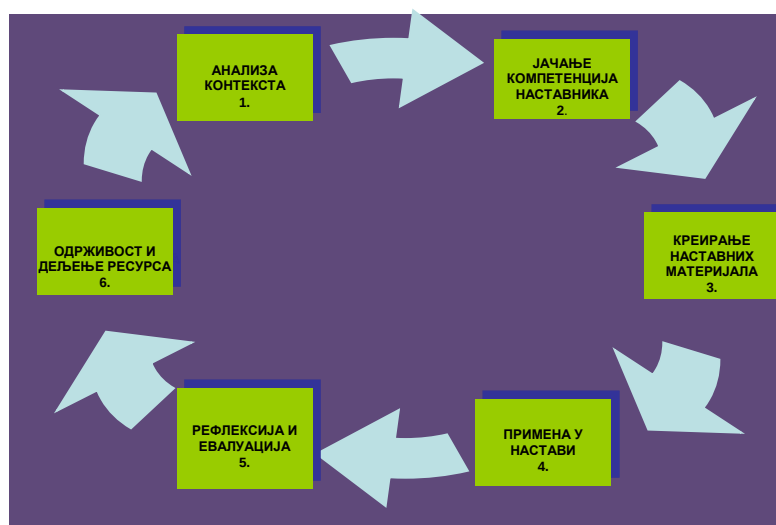
(д) Евалуацију обуке, пилот-програма и континуирано праћење напретка едукатора наставника у развоју интеркултуралне наставне компетенције; и

(ђ) Креирање наставних материјала и дигиталних ресурса за даљи развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника.

Модел је цикличан јер резултати евалуације представљају основу за нови циклус планирања и развоја интеркултуралне наставне компетенције едукатора наставника. Полази од анализе институционалног контекста и постојећих ресурса, наставља се кроз јачање капацитета наставника, иновирање наставних садржаја и примену нових приступа у раду са студентима, а завршава се евалуацијом, рефлексijом и развојем ресурса за континуирано унапређење праксе.

У оквиру приручника поједине фазе модела биће детаљније представљене кроз посебна поглавља, са практичним смерницама, примерима и алатима за примену. Посебна пажња биће посвећена фази мапирања ресурса и препрека на Факултету, која представља основу за разумевање институционалног контекста и планирање даљих активности, као и фази развоја капацитета едукатора наставника кроз угледна предавања, радионице и размену примера добре међународне праксе. Такође биће представљени приступи за иновирање наставних садржаја, примену у настави, рефлексiju и евалуацију, као и креирање дигиталних ресурса који омогућавају одрживост модела.

Развој модела интеркултуралне компетенције едукатора наставника одвијао се кроз шест међусобно повезаних фаза које одражавају процес постепеног унапређења институционалне праксе, развоја капацитета наставника и иновирања наставног процеса (Слика 4). Свака фаза представља основу за наредну, док резултати евалуације и рефлексije омогућавају даље прилагођавање и унапређење наставне праксе.



Слика 4. Модел развоја интеркултуралних компетенција едукатора наставника

Фаза 1. Мапирање и анализа контекста

Полазна тачка је сагледавање постојећег стања на факултету у погледу ресурса и баријера за учење и учешће свих студената, независно од њиховог културног, језичког, религијског порекла, као и других идентитетских карактеристика. Анализирају се карактеристике студентске популације, постојеће наставне праксе, институционални и људски ресурси, као и баријере системске природе које могу ограничити равноправно учешће студената. У циљу мапирања ресурса и изазова на Педагошком факултету у Ужицу у развоју и унапређењу интеркултуралне компетенције едукатора и будућих наставника спроведене су SWOT анализа, а потом реализоване две квалитативне студије.

Фаза 2. Јачање интеркултуралне компетенција едукатора наставника

На основу идентификованих потреба и критички сагледаних баријера реализовани су различити облици стручног усавршавања са циљем даљег јачања интеркултуралне компетенције едукатора наставника. Они обухватају угледна предавања, радионице, размену искустава и упознавање са примерима добре праксе из међународног окружења. Посебан значај има сарадња са истраживачем из дијаспоре (Уједињено Краљевство), која

омогућава пренос савремених научних сазнања и иновативних наставних приступа на локални академски контекст. Садржај предавања и радионица развијен је на основу кључних налаза прве фазе истраживања, који су произашли из SWOT анализе и две квалитативне студије. Идентификоване потребе, изазови и препоруке представљали су основу за креирање пилот-програма и обликовање његовог садржаја. Истраживач из дијаспоре, са значајним међународним искуством у области инклузивног образовања, рада са мигрантском популацијом и професионалног развоја наставника, прилагодио је садржај својих предавања и радионица специфичним потребама и налазима добијеним у првој фази истраживања. На тај начин су савремена међународна искуства и научно утемељени приступи интегрисани у локални академски контекст, чиме је обезбеђена релевантност и контекстуална прилагођеност пилот-програма.

Фаза 3. Развој наставних материјала и пилот-програма

Следећи корак представља критичко преиспитивање књиге предмета на студијским програмима основних академских студија (Учитељ, Васпитач и Педагогија), постојећих силабуса узоркованих студијских предмета (педагошких, психолошких и методичких), планова рада и сценарија за час/радионице, као и осмишљавање и прилагођавање наставних садржаја, активности и метода рада који уважавају културну разноликост студената. Развијени пилот-програм (наставни материјали, попут сценарија за часове, радионице, материјали за учење, подкаст епизоде и слично) конципиран је као отворени ресурс за унапређивање наставе на основу добијених сазнања и идентификованих потреба за унапређење интеркултуралне компетенције наставника ПФУ. У оквиру програма ревидирани су и обogaћени садржаји одабраних наставних предмета интеркултуралним темама, док су истовремено унапређени методички приступи и начини рада са студентима. Посебан акценат стављен је на примену интерактивних метода учења, сарадничког и кооперативног учења, анализе студија случаја, рефлексивних активности и дискусија које подстичу развој интеркултуралне осетљивости, критичког мишљења и професионалних компетенција студената. На тај начин пилот-програм представља интеграцију унапређених наставних садржаја и иновираних наставних приступа у оквиру факултета. При томе није вршена измена акредитованих силабуса, већ су, у складу са законским и институционалним могућностима, иновирани поједини наставни садржаји у оквиру дозвољеног обима измена (до 10%), уз задржавање исхода учења, структуре и основних елемената акредитованих предмета. На овај начин обезбеђена је истовремено усклађеност са важећим акредитационим оквиром и увођење иновативних интеркултуралних садржаја и метода рада са студентима.

Фаза 4. Примена пилот-програма у наставној пракси

Иновирани наставни материјали и инклузивни приступи тестирани су у реалним условима наставе кроз предавања, вежбе и друге облике рада са студентима у овире следећих студијских предмета: *Васпитање за различитост и социјалну инклузију, Активно учење, Школска педагогија, Методика развоја говора, Методика развоја почетних математичких појмова, Методика рада са децом из осетљивих друштвених група*. Примена пилот-програма реализована је у трајању од месец дана, током летњег семестра школске 2025/2026. године, односно у мају и јуну. Током пилот-примене наставници су, прилагођавајући наставне активности потребама различитих група студената, примењивали иновирани наставни материјали и савремене инклузивне методе рада. Истовремено су систематски пратили ангажовање студената, њихова искуства, ниво учешћа у наставним активностима и повратне информације о примењеним садржајима и приступима. Тако прикупљени подаци послужили су као основ за процену применљивости и ефеката пилот-програма, као и за његово даље унапређење.

Фаза 5. Рефлексија и евалуација

Континуирано праћење и евалуација реализованог пилот-програма омогућили су процену како процеса његове примене, тако и ефеката стручног усавршавања наставника и уведених наставних иновација. Ова фаза је била интегрално повезана са фазом пилот-примене, будући да су инструменти развијени за процену интеркултуралне компетенције едукатора наставника и будућих наставника примењивани пре почетка, током реализације и по завршетку пилот-програма. На тај начин омогућено је праћење промена у развоју интеркултуралних компетенција и сагледавање ефеката примењених наставних садржаја и приступа. Поред квантитативних показатеља добијених применом развијених инструмената, значајан извор података представљали су индивидуална и групна рефлексија наставника, анализа искустава студената и вредновање постигнутих резултата. Интеграција ових извора података обезбедила је свеобухватну процену пилот-програма и представљала основу за његово даље унапређивање и прилагођавање будућој примени.

Фаза 6. Одрживост модела и ширење добрих пракси

Завршна фаза модела била је усмерена на обезбеђивање дугорочне одрживости и дисеминације резултата пројекта. У оквиру ове фазе израђени су дигитални приручник, наставни материјали и други образовни ресурси који су систематизовали резултате развијеног модела и обезбедили њихову доступност широј академској заједници. Развијени наставни материјали,

укључујући сценарије за часове, радионице, материјале за учење и примере добре праксе, виртуелне презентације и снимљене часове архивирани су и организовани као база ресурса за даљу примену и унапређивање наставе на педагошким факултетима. На тај начин обезбеђена је могућност наставка примене развијених приступа у раду са будућим наставницима, као и њихово прилагођавање различитим високошколским контекстима.

Одрживост и видљивост пројектних резултата додатно су подржане кроз научну дисеминацију. Резултати пројекта представљени су на две међународне научне конференције, међу којима је била *EDE 2026 (Education and New Developments Conference)*, одржана на Мадеири (Португал), као и на другој међународној конференцији одржаној на Педагошком факултету у Ужицу. Учешће на овим скуповима омогућило је представљање развијеног модела међународној академској заједници, размену искустава са истраживачима из различитих образовних система и додатну валидацију значаја развијених приступа.

2.2. Мапирање и анализа баријера и ресурса – студија случаја

- **SWOT анализа ПФУ и спољашњег окружења**
- **1.2. Интервјуи са едукаторима наставника**
- **1.3. Фокус групе са наставницима на Факултету и у школама, као и са доносиоцима образовних политика**

Прва фаза модела усмерена је на анализу начина на који институционални контекст подржава или ограничава учење и учешће студената различитих културних, етничких, верских, социо-економских и других карактеристика на Педагошком факултету у Ужицу. Мапирање ресурса и баријера представља основу за планирање наредних активности, јер омогућава да се развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника не заснива на универзалним решењима, већ на специфичним потребама конкретне академске заједнице. Примењен је мешовити квалитативни приступ како би се обухватиле перспективе на институционалном, ширем педагошком нивоу, као и нивоу мера образовних политика. Ове активности обухватиле су: спровођење SWOT анализе, потом реализацију две квалитативне студије.

SWOT анализа Факултета и спољашњег окружења

SWOT анализа снага и слабости Педагошког факултета, као и претњи и могућности локалног и ширег друштвеног окружења спроведена је са циљем систематског идентификовања:

- **Снага** (нпр. постојеће инклузивне политике, интеркултурални садржаји и курсеви, стручност наставног кадра, институционална култура);
- **Слабости** (нпр. недостаци у интеркултуралним компетенцијама наставника, недовољно заступљене садржаји и теме о интеркултуралности у наставним програмима, структурне баријере);
- **Могућности у ширем националном и локалном контексту** (нпр. реформе образовних политика, демографске промене, могућности финансирања, партнерства, пројекти);
- **Претњи** (нпр. социо-политичке тензије, недовољна подршка образовних политика, ограничени ресурси).

Ова анализа омогућила је сагледавање и разумевање начина на који се унутрашњи институционални капацитети Факултета преплићу са спољашњим контекстуалним факторима и како та интеракција утиче на искуства учења и учешћа студената.

1.2. Полуструктурисани интервјуи са едукаторима наставника

Полуструктурисани интервјуи организовани су са наставницима – едукаторима наставника и члановима пројектног тима на ПФУ. Интервјуи су били усмерени на:

- њихово разумевање интеркултурне компетенције и претходна искуства у раду у мултикултуралним и разноврсним образовним окружењима;
- њихову самопроцену интеркултуралних наставних компетенција, укључујући ниво развијености, уочене недостатке и потребе за професионалним развојем;
- размишљања о начинима на који су теме интеркултуралности и различитости интегрисане у студијским плановима и програмима, као и непосредној пракси у иницијалном образовању наставника.

Овај квалитативни приступ омогућава дубинско сагледавање индивидуалних перспектива едукатора наставника, уз фокус на разумевање начина на који лично искуство, институционална позиција и професионални идентитет обликују приступе интеркултуралном образовању наставника.

1.3. Фокус групе са осталим наставницима на Факултету и у школама, као и са доносиоцима образовних политика

Фокус групе су организоване са три кључне групе актера: (а) наставницима на Педагошком факултету у Ужицу; (б) учитељима, тј. менторима у основним школама, као и (в) доносиоцима образовних политика, посебно представницима Школске управе Ужице. Дискусије су биле усмерене на:

- непосредна искуства, уочене изазове и могућности у развоју интеркултуралних компетенција у иницијалном образовању наставника и професионалном развоју будућих и актуелних наставника;
- усклађеност постојећих студијских програма за образовање наставника са реалностима све разноврснијих учioniца;
- институционалне и политичке оквире који утичу на примену инклузивних и интеркултуралних пракси.

Приступ заснован на фокус групним интервјуима подстиче дијалог између различитих професионалних улога наставника и креатора образовних политика, омогућавајући идентификацију заједничких проблема, али и различитих перспектива. Ова колективна димензија је посебно релевантна за разумевање системских препрека и потенцијалних мера за унапређење развоја интеркултуралне компетенције наставника. Комбиновањем SWOT анализе, индивидуалних професионалних наратива (интервјуа) и колективних перспектива кључних актера (фокус група), обезбеђено је да анализа добијених података превазилази дескриптивни ниво и тежи ка критичком преиспитивању: структурних неједнакости у иницијалном образовању

наставника; имплицитних претпоставки о различитости између студијских програма и пракси; као и јаза између мера образовних политика и свакодневне образовне праксе.

2.2.1. Шта нам анализа говори: кључни увиди из SWOT анализе и квалитативних истраживања

Разумевање постојећег стања представља први корак ка унапређивању праксе. Како бисмо препознали снаге на којима можемо градити даљи развој интеркултуралне компетенције едукатора и будућих наставника, али и препреке које захтевају систематичну подршку, спроведена је SWOT анализа и квалитативно истраживање са учесницима који непосредно (едукатори наставника на ПФУ, ментори у основним школама) и посредно (представници школских управа) учествују у процесу иницијалног образовања наставника. Њихови искази и процене откривају не само тренутно стање, већ и потребе, очекивања и могућности за промене.

Развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника захтева добро разумевање институционалног контекста у којем се образовање будућих наставника реализује. Полазећи од ове потребе, спроведена је SWOT анализа са циљем да се систематски сагледају постојећи капацитети Факултета, али и области у којима је неопходно даље унапређивање. Анализа није била усмерена само на идентификовање тренутног стања, већ пре свега на препознавање могућности за развој и креирање одрживих активности које одговарају реалним потребама институције.

У процес анализе укључени су различити извори података: налази претходних квалитативних истраживања, интерни документи Факултета, релевантни стратешки документи и искуства учесника који непосредно учествују у образовању будућих наставника. На тај начин SWOT анализа представља основу за разумевање начина на који институција препознаје сопствене потенцијале и изазове у области интеркултуралног образовања.

Посебна пажња била је усмерена на питање у којој мери постојеће праксе, људски ресурси, студијски програми, партнерства и искуства Факултета већ доприносе развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника. Анализирано је

Област	Кључни увид
Снаге	Постоје знање, мотивација и професионална посвећеност наставника
Слабости	Недостају системска подршка и континуиране активности
Могућности	Развој програма, сарадња и умрежавање
Претње	Изоловане иницијативе и недостатак институционалне стратегије

постојање активности које подржавају разумевање различитости, могућности студената да током студија стичу искуства у различитим образовним срединама, као и значај сарадње са школама које делују у културно и социјално разноврсним контекстима.

Истовремено, анализа је указала и на области у којима постоји простор за унапређење. Посебно су разматрана питања повезана са заступљеношћу интеркултуралних садржаја у студијским програмима, њиховом интеграцијом у силабусе наставних предмета, могућностима за стручно усавршавање наставног кадра и степеном припремљености едукатора наставника за рад са студентима различитих културних, социјалних и образовних искустава. Значајно место у анализи имало је и питање упознатости наставника са механизмима институционалне подршке студентима из осетљивих друштвених група и могућностима њихове примене у наставној пракси.

Посебан део SWOT анализе односио се на спољашње факторе који могу подржати развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника. Разматрани су потенцијали које пружају националне образовне политике, међународни пројекти, институционална партнерства, професионалне мреже, дигитални алати за интеркултурално учење и сарадња са другим образовним установама. Ови фактори препознати су као значајне могућности за проширивање постојећих капацитета Факултета и повезивање са ширим образовним заједницама.

Поред развојних могућности, анализа је омогућила и препознавање потенцијалних ризика и ограничења. Међу њима су разматрани могући институционални и организациони изазови, недостатак финансијске и логистичке подршке, ограничене могућности за професионални развој, као и могући отпори или недовољно развијена свест о значају интеркултуралног приступа у иницијалном образовању наставника. Ови налази указују да развој интеркултуралне компетенције захтева постепено јачање институционалне културе која подржава различитост, дијалог и инклузију.

Кроз овако постављену анализу идентификовани су кључни правци деловања који могу допринети унапређењу интеркултуралне компетенције едукатора наставника. Резултати SWOT анализе представљају основу за креирање предлога мера и активности у оквиру пројекта усмереног на развој програма обуке едукатора наставника, прилагођеног специфичностима институционалног контекста и реалним потребама Факултета.

Детаљан приказ идентификованих снага, слабости, могућности и ризика, као и предложених мера за унапређење, дат је у Табели 5 и Табели 6. Табеле представљају сажет приказ резултата анализе, док њихово тумачење омогућава дубље разумевање приоритета за будући развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника.

Табела 5. SWOT анализа

ПРЕДНОСТИ	СЛАБОСТИ
• Постојећи студијски програми и значајан број студијских предмета садрже теме о различитости и интеркултуралности +++ • Позитивно искуство наставника у раду са различитим групама студената (студенти из различитих земаља, региона, етничких и социјалних средина) ++ • Правилник о подршци студентима и други интерни акти Факултета, који предвиђају различите механизме подршке ++ • Разноврсна структура студената који долазе из различитих региона и културних контекста +++ • Факултет има успостављену сарадњу са школама у различитим културним и социјалним срединама ++ • Реализовани су бројни развојни пројекти, као и хуманитарне и ваннаставне активности које подстичу солидарност, друштвену одговорност и разумевање различитости +++ • Стручна пракса омогућава студентима сусрет са разноврсним образовним окружењем, као и могућност посматрања и извођења наставе у мултикултуралним одељењима ++ • Значајан број научноистраживачких резултата наставника о социјалној инклузији и различитостима у образовању ++ • Наставници имају могућност да самостално уводе интеркултуралне теме у наставу у оквиру дозвољених 10 % изван предвиђеног садржаја +	• Недостатак систематске обуке наставника у области интеркултуралног образовања ++ • Интеркултурални садржаји нису довољно систематично интегрисани у силабусе студијских предмета + • Недовољно практичних активности, попут радионица, симулација, студија случаја из интеркултуралних ситуација учења ++ • Фрагментираност садржаја о интеркултуралности и различитости ++ • Недовољна видљивост и дисеминација постојећих активности и примера добре праксе из интеркултуралних ситуација учења ++ • Мали број долазних мобилности наставника и студената ++ • Недостатак потребних знања и компетенција код једног дела наставног кадра у области интеркултуралног образовања ++

МОГУЋНОСТИ

- Erasmus+ и други међународни програми кредитиране мобилности студената и наставника и развој заједничких студијских програма +++
- Сарадња са невладиним организацијама које се баве људским правима, инклузијом, мањинама ++
- Развој нових и иновирање постојећих изборних предмета о интеркултуралном образовању +++
- Професионално усавршавање наставника кроз семинаре и радионице +++
- Аплицирање за БИП програме (Blended Intensive Programmes - BIP) ++
- Дигиталне платформе за интеркултурално учење (виртуелне размене студената и онлајн сарадња са сродним факултетима) +
- Иницирање и реализовање регионалних и међународних истраживачких партнерстава у области иницијалног образовања наставника ++
- Учешће наставника у eTwinning пројектима +++

ОПАСНОСТИ

- Политизација образовања и промене образовних политика ++
- Ограничени финансијски и логистички ресурси могу утицати на могућност реализације пројеката, обука и активности усмерених на развој интеркултуралних компетенција наставника ++
- Повећано административно оптерећење наставника и мање времена за иновације у настави +++
- Недовољна институционална подршка за иновирање студијских програма и предмета +
- Друштвени стереотипи и предрасуде код одређеног броја наставника +
- Недовољна мотивисаност наставника или студената за интеркултуралне теме, као и недовољно развијена свест о значају интеркултуралности у иницијалном образовању наставника ++

Табела 6. Предлог мера и активности за унапређење

МЕРЕ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ	АКТИВНОСТИ	ИНДИКАТОРИ ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ
Систематска интеграција интеркултуралних садржаја у студијске програме	- Анализа постојећих студијских програма и силабуса - Ревизија исхода учења и наставних садржаја, који се односе на разумевање културних различитости, развој интеркултуралне осетљивости и компетенције за рад у мултикултуралним васпитно-образовним срединама - Иновирање изборних предмета или тематских модула и увођење нових	- Повећан број студијских предмета који садрже интеркултуралне теме и различитост - Број ревидираних силабуса - Унапређени изборни предмети или модули у новом акредитационом циклусу
Професионално усавршавање наставног кадра	- Организовање обука и радионица, угледних предавања - Размена искустава и примера добре праксе - Учешће наставника у међународним програмима обуке	- Број реализованих обука - Број наставника који су похађали обуке - Примена нових наставних метода у настави које подржавају културну разноврсност у настави - Број одржаних предавања иностраних професора
Унапређење сарадње са школама и локалним заједницама	- Успостављање сарадње са школама у различитим социокултурним срединама и региону - Заједнички пројекти са школама у земљи и иностранству - Укључивање локалних организација и заједница - Мобилност студената у сврху обављања стучне праксе у оквиру Еразмус + KA131 програма	- Број партнерских школа - Број студената укључених у интеркултуралне активности током стручне праксе - Број студената који су реализовали стручну праксу у иностранству кроз Еразмус + KA131 програме
Подстицање учешћа у националним и међународним пројектима	- Континуирано аплицирање на позивима за домаће и међународне научне пројекте - Развој партнерстава са факултетима и научноистраживачким центрима - Укључивање студената у пројектне активности	- Број аплицираних и реализованих међународних пројеката (Еразмус+, прекогранични итд.) - Број успостављених међународних партнерстава - Број студената и наставника укључених у пројекте
Подстицање ваннаставних и волонтерских активности студената	- Даља подршка Факултета организовању хуманитарних и волонтерских акција студената - Интензивирање сарадње са невладиним организацијама	- Број реализованих ваннаставних и хуманитарних активности - Број и учешће укључених студената у оквиру сарадње са невладиним организацијама
Развој система праћења и евалуације	- Периодична анализа студијских програма - Анкетирање студената и наставника - Праћење и дисеминација примера добре праксе у иницијалном образовању наставника	- Извештаји о евалуацији - Препоруке за унапређење наставе на основу резултата анкетирања

Ставови и искуства наставника и сарадника ПФУ – кључни увиди из полуструктурираних интервјуа и фокус-групних интервјуа

ШТА СМО ИСТРАЖИВАЛИ?

Шта наставници – едукатори наставника подразумевају под интеркултуралном компетенцијом?

Како је препознају у сопственој настави?

На који начин подстичу студенте да преиспитују сопствене ставове и предрасуде?

Како организују сарадњу и дијалог међу студентима различитих искустава?

Шта раде када се појаве неспоразуми, стереотипи или осетљиве теме?

И, можда најважније, шта им је потребно да би ову област даље развијали?

Овај приручник настао је из потребе да се разумевање и примена

„Током једног часа, приликом анализе дечјих ликовних радова на тему 'Моја породица', један студент је коментарисао да 'породица не може бити потпуна без оца и мајке'. Тај коментар је изазвао реакције и напетост код дела групе. (...) позвала сам студенте да размотре како се појам породице визуелно представља у различитим културама и епохама (...) дијалог се преместио са нивоа личног вредновања на ниво културног разумевања.”

интеркултуралне компетенције сагледају у стварном животу факултетске наставе. На ова питања покушали смо да одговоримо кроз два повезана квалитативна истраживања у оквиру којих смо желели да чујемо перспективе оних који непосредно и посредно учествују у образовању будућих наставника. Резултати ових истраживања већ су делимично представљени у неколико конференцијских зборника, док су поједини резултати и радови тренутно у поступку рецензије. У овом приручнику зато нећемо поново приказивати целокупан методолошки приступ и истраживачки материјал. Уместо тога, издвајамо кључне увиде интервјуа и фокус-групних интервјуа са наставницима ПФУ који могу бити значајни ресурси за универзитетску наставу и професионални развој едукатора и будућих наставника.

КАКО СМО ИСТРАЖИВАЛИ?

Избор полуструктурираних интервјуа и фокус-групних интервјуа омогућио нам је да разговарамо са едукаторима будућих наставника о њиховим искуствима, ставовима, дилемама и конкретним ситуацијама из наставне праксе.

У истраживању је учествовало укупно 14 едукатора наставника – 12 наставника и два асистента, различите старости, наставног искуства, научних области и наставних предмета. Посебно нам је било важно да чујемо различите перспективе. Зато смо настојали да у истраживање укључимо наставнике који се разликују по професионалном искуству и области рада, али деле један заједнички контекст – учествују у образовању будућих наставника.

Интервјуи су били усмерени на неколико целина:

- како наставници разумеју интеркултуралну компетенцију;
- како подучавају и моделују интеркултуралне вредности;
- како подстичу комуникацију, сарадњу и дијалог;
- како реагују на предрасуде и неспоразуме;
- како интеркултуралне теме укључују у наставне садржаје;
- са којим се изазовима сусрећу;
- која би им подршка била потребна за даљи развој.

Поред њиховог мишљења, примери из праксе омогућили су да иза општих ставова препознамо конкретне начине на које се интеркултурална компетенција испољава у њиховој настави. Њихове одговоре смо тумачили кроз ИТС модел интеркултуралне наставне компетенције (Dimitrov & Naqee, 2016a), односно три међусобно повезане области (Слика 5).



Слика 5. Референтна матрица за анализу одговора наставника и сарадника

КЉУЧНИ УВИДИ . . .

Табела 7. Кључни резултати полуструктурираних и фокус-групних интервјуа

Кључни увид	Шта су нам показали одговори наставника?	Како то изгледа у настави?	Питање за рефлексiju
1. Интеркултуралност је део професионалне компетенције	Наставници је повезују са професионалном улогом, инклузијом, праведношћу и способношћу критичког преиспитивања сопствене праксе.	Интеркултуралност је део начина на који наставник планира, подучава, комуницира и вреднује .	Где је интеркултуралност већ присутна у мојој настави, иако је тако можда не називам?
2. Наставник је модел	Студенти уче из начина на који наставник слуша, реагује на различита мишљења, даје повратну информацију и односи се према различитим перспективама студената.	Интеркултуралне вредности се уче из начина на који наставник слуша студенте, реагује на другачије мишљење, даје повратну информацију, признаје сопствену грешку .	Шта студенти могу научити о различитости посматрајући мене?
3. Различитост сама по себи није довољна	Присуство студената различитих искустава не значи аутоматски да ће доћи до интеркултуралног сусрета и учења.	Наставник намерно ствара прилике за сусрет → комуникацију → дијалог → размену → рефлексiju → учење .	Да ли студенти уче једни са другима или једни од других?
4. Дијалог отвара простор за учење	Наставници издвајају дискусије, групни рад, студије случаја, пројекте, симулације и размену искустава као важне приступе.	Активне методе омогућавају студентима да чују друге перспективе, образложе сопствене ставове и преиспитају уверења .	Где у мојој настави студенти имају прилику да чују перспективу другачију од своје?

Кључни увид	Шта су нам показали одговори наставника?	Како то изгледа у настави?	Питање за рефлексiju
5. Тешке ситуације могу постати прилике за учење	Стереотипи, предрасуде и културни неспоразуми препознати су као изазови, али и као ситуације у којима је могуће подстаћи критичко мишљење студената. Осетљива ситуација постаје полазиште за критичко учење.	Уместо избегавања осетљивих тема: зауставити → испитати → поставити питања → сагледати другу перспективу → учити .	Како реагујем када се током наставе појави стереотип или предрасуда?
6. Интеркултуралност треба да буде видљива у курикулуму	Наставници препознају значај различитих перспектива, људских права, друштвене правде и социјалне инклузије.	Интеркултуралност се уграђује у садржаје, примере, исходе учења, активности и поступке вредновања и оцењивања .	Које су перспективе присутне у наставним материјалима, а које недостају?
7. Препреке нису само у наставнику	Издвојени су ограничено време, недостатак материјала, различита претходна искуства студената, просторна ограничења, пасивност и недовољна оспособљеност наставника.	За развој интеркултуралне наставе потребни су услови, ресурси и институционална подршка , а не само индивидуални напор и ентузијазам наставника.	Шта је у мојој моћи да променим, а за шта ми је потребна подршка других и институције?
8. Професионални развој најбоље функционише кроз заједницу учења	Наставници истичу практичне обуке, радионице, размену искустава, менторство, материјале и непосредан контакт са различитим групама.	Уместо једнократне обуке развијати професионалне заједнице учења, колегијалну размену и заједничко осмишљавање праксе .	Са ким могу да поделим своје искуство и од кога могу да научим?

ОД ИСТРАЖИВАЊА КА ПРАКСИ: ШТА МОЖЕМО ДА ПРИМЕНИМО?

Истраживачки резултати имају вредност онда када могу да покрену питања и промене у пракси. Зато у наставку приручника сваки кључни увид можемо претворити у један практични корак.

ПИТАЊА ЗА РЕФЛЕКСИЈУ

1. Који елементи моје наставе већ доприносе развоју интеркултуралне компетенције?
2. Које елементе наставе могу да изменим већ у наредном семестру?
3. Ког колегу могу да укључим у процес преиспитивања и унапређивања праксе?

Табела 8. Кључни истраживачки увиди за праксу

Истраживачки увид	Шта то значи за наставу?
Интеркултуралност је професионална компетенција	Интегрисати је у различите предмете и наставне активности
Наставник је модел	Преиспитивати сопствене начине комуникације и реаговања
Различитост сама по себи није довољна	Организовати педагошки осмишљену интеракцију и међусобно учење студената
Дијалог је важан механизам учења	Користити дискусије, студије случаја и рефлексивне активности
Осетљиве ситуације могу бити прилике за учење	Развијати стратегије за конструктивно реаговање
Курикулум треба да одражава различитост	Прегледати и критички анализирати наставне садржаје, материјале и примере
Наставницима је потребна подршка	Развијати професионалне заједнице учења и институционалне ресурсе

2.3. Улога међународне размене знања у развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника

Професионални развој едукатора наставника представља процес који се обogaђује кроз хоризонтално учење, размену искустава, упознавање различитих образовних система и критичко преиспитивање сопствене праксе. У том контексту, укључивање угледних предавања стручњака са међународним искуством представља значајан механизам за развој интеркултуралних компетенција универзитетских наставника.



Проф. др Наташа Пантић са Универзитета у Единбургу одржала је предавање под називом *“Treating Diversity as a Norm”* и трибину *„Изградња капацитета у образовању наставника“* за студенте, наставнике и менторе из основних школа.

Полазећи од значаја међународне размене знања за професионални развој наставника, друга фаза развоја модела реализована је уз подршку истраживача из дијаспоре, проф. др Наташе Пантић из Уједињеног Краљевства (*Moray House School of Education and Sport, IECS University of Edinburgh*), која поседује значајно академско, истраживачко и практично искуство у области интеркултуралног образовања, социјалне инклузије и развоја наставничких компетенција. Њено учешће омогућило је наставницима и сарадницима ПФУ упознавање са савременим теоријским приступима у интеркултуралном образовању, резултатима актуелних истраживања и примерима успешних институционалних пракси у различитим образовним контекстима.

Активности у оквиру ове фазе развоја модела реализоване су кроз угледна предавања, интерактивне радионице и стручне дискусије са едукаторима наставника, студентима и менторима у основним школама током априла 2026. године. Њихов циљ није био само преношење међународних искустава, већ подстицање критичке анализе и промишљања о могућностима примене тих искустава у специфичном локалном и институционалном контексту. Предавања и радионице биле су усмерене на представљање савремених приступа социјалној инклузији, интеркултуралном образовању и развоју наставничких компетенција у Уједињеном Краљевству и Финској, са посебним освртом на

искуства високог образовања и наставничке припреме. У фокусу предавања било је отварање простора за критички дијалог о улози наставника у савременим и мултикултуралним образовним контекстима и преиспитивању постојећих схватања о томе шта значи бити компетентан наставник у условима све веће разноликости ученика и студената.

Посебна вредност оваквог приступа огледа се у томе што истраживач из дијаспоре представља мост између различитих академских и образовних заједница, омогућавајући двосмерни процес размене знања. На тај начин међународна сарадња постаје не само извор нових знања и приступа већ и механизам за јачање професионалних мрежа, развој рефлексивне праксе и оснаживање едукатора наставника за рад у све разноврснијим образовним срединама. У оквиру Колбовог циклуса искуственог учења (Kolb, 1984), ова фаза представља значајан подстицај за стварање нових професионалних искустава и рефлексiju о постојећим наставним приступима, док се у оквиру ИТС модела (Dimitrov & Naqee, 2016a) повезује са развојем способности едукатора наставника да разумеју различите перспективе, прилагођавају наставне приступе и креирају инклузивна окружења за учење.

2.3.1. Улога истраживача из дијаспоре у развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника: кључне поруке

Једна од кључних порука првог угледног предавања била је идеја да различитост треба посматрати као норму образовног контекста, а не као изузетак који захтева посебно прилагођавање. Ова перспектива представља важан помак у преовлађујућем научном и стручном дискурсу о интеркултуралном образовању, јер полази од претпоставке да су све образовне средине по својој природи разноврсне и да задатак наставника није да „решава проблем различитости”, већ да креира услове у којима различитост постаје ресурс за учење.

У разговору са учесницима, истраживач из дијаспоре указао је на промену у сопственом професионалном развоју – од ранијег ослањања на компетенцијски приступ, који наставника често поставља у позицију особе која треба да поседује одређени скуп знања и вештина за рад са различитостима, ка ширем разумевању наставника као социјалног агента који делује у заједници и са заједницом.

У том контексту, посебно је наглашено да наставник не може и не треба да познаје све културне, друштвене и индивидуалне карактеристике својих студената. Професионална компетентност не подразумева „знати све”, већ

способност да се препознају сопствена ограничења, постављају питања, учи од других и користе ресурси који постоје у окружењу – студенти као носиоци различитих искустава, колеге, институције и локална заједница.

Овај приступ има значајне импликације за развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника. Уместо да се различитост посматра као препрека коју наставник мора да превазиђе, она се позиционира као полазиште за дијалог, заједничко учење и стварање инклузивног образовног окружења.

Порука да је „**различитост норма**” постала је једно од полазишта за даље активности у оквиру пројекта, посебно за унапређе наставних приступа, сценарија за часове и других наставних материјала који подржавају учешће свих студената, без обзира на њихово културно, социјално или верско порекло.

Овај увид покренуо је дискусију међу учесницима о томе да развој интеркултуралне компетенције није процес достизања потпуне „спремности” наставника, већ континуирани процес учења, преиспитивања и сарадње. Прихватање чињенице да наставник не мора све да зна представља важан корак ка развоју професионалне сигурности, отворености и способности за деловање у сложеним и разноврсним образовним контекстима.

Наставник не може и не треба да буде „експерт за све културе“, већ да испољава осетљивост за различитост и спремност да учи од других, као и способност да активира различите изворе знања – студенте, колеге, локалну заједницу и шире друштвено окружење.

Од компетенцијског приступа ка наставничкој агенцији и улози наставника као социјалног агента

Други увид који је произашао из међународне размене знања односио се на потребу да се пажња, поред развоја појединачних компетенција наставника, усмери и ка концепту *наставничке агенције* и улози наставника као *социјалног агента у прихватању и промовисању различитости*.

Иако је полазна основа пројекта била усмерена на развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника, дискусије са истраживачем из дијаспоре отвориле су додатну перспективу – да се улога наставника не може свести само на поседовање одређених знања, вештина и ставова неопходних за рад у мултикултуралним учионицама и васпитним групама. Савремени наставник делује у сложеним друштвеним контекстима и има могућност да активно обликује окружење у којем се различитост препознаје, вреднује и користи као ресурс за учење.

Истраживач је указао на сопствени професионални развој – од ранијег ослањања на компетенцијски приступ ка ширем разумевању наставника као професионалца који делује кроз односе, сарадњу и активирање ресурса друштвене заједнице. Ова перспектива довела је до важног преиспитивања: Да ли је циљ интеркултуралног образовања да наставник „овлада” знањима о различитим културама или да развије способност да ствара услове за дијалог, учење и равноправно учешће свих?

Посебно је наглашено да наставник не може и не треба да буде особа која има одговор на сваку наставну ситуацију нити да познаје све културне специфичности својих студената. Напротив, професионална зрелост огледа се у способности да препозна сопствене границе, буде отворен за учење, поставља питања и користи различите ресурсе унутар и ван установе, односно шире друштвене заједнице.

Овај неочекивани помак у дискусији проширио је концептуални оквир пројекта и указао на значај повезивања интеркултуралне компетенције са наставничком агенцијом. Прихватање различитости на тај начин више није само питање индивидуалне компетенције наставника, већ питање колективне професионалне одговорности и активне улоге наставника у стварању праведнијих и инклузивнијих образовних заједница.

Ово разумевање повезано је са концептом наставничке агенције (енгл. teacher agency), који наглашава да наставници имају значајну улогу у креирању образовне праксе и услова за учење (Pantić, 2015; Priestley et al., 2015). Наставничка агенција није стабилна лична карактеристика нити компетенција, већ је постигнуће које настаје кроз интеракцију наставника са конкретним социјалним, културним и институционалним контекстом. Другим речима, наставници делују кроз своје окружење, користећи доступне ресурсе, професионална искуства и могућности које им контекст пружа (Biesta & Tedder, 2007). Ако је различитост прихваћена као основна карактеристика образовних заједница, задатак наставника није да прилагођава наставу и учење малом броју „различитих” студената, већ да креира наставу која је од почетка осмишљена за разноврсну популацију која учи, у којој идентитети, искуства и перспективе свих студената могу бити видљиви и уважени.

Важан аспект наставничке агенције односи се на улогу уверења наставника у обликовању њихове професионалне праксе (Biesta et al., 2015). У контексту интеркултуралног образовања, уверења наставника одређују да ли ће различитост бити схваћена као изазов који треба контролисати или као ресурс који обогаћује процес учења. Наставник који делује као социјални агент развија способност да критички преиспитује сопствене претпоставке, препознаје механизме искључивања и креира наставне стратегије које омогућавају равноправно учешће свих студената. Овај аспект повезан је са концептом културно одговорне наставе, која наглашава значај повезивања наставног процеса са културним искуствима и перспективама ученика (Gay,

2018). У контексту овог приручника, наставничка агенција представља основу за разумевање зашто су активности као што су угледна предавања међународних експерата, радионице, развој нових наставних материјала и пилот-примена иновираних часова важни механизми професионалног развоја наставника. Ове активности омогућавају наставницима да развију капацитет за критичко преиспитивање и трансформацију сопствене праксе. Зато се наставник као социјални агент може разумети као професионалац који користи своју агенцију да образовни простор учини праведнијим, инклузивнијим и осетљивијим на различитост.

РЕФЛЕКСИЈА НАКОН УГЛЕДНИХ ПРЕДАВАЊА ...

- ✓ *Која идеја из представљеног приступа је за мене била најзначајнија?*
- ✓ *Шта ме је изненадило у представљеним примерима?*
- ✓ *Које сличности и разлике препознајем у односу на наш контекст?*
- ✓ *Коју промену могу применити у сопственој настави?*
- ✓ *Која подршка ми је потребна за примену новог приступа?*

3. ОД ОБУКЕ ДО НАСТАВНЕ ПРАКСЕ: ПРИМЕНА НАУЧЕНОГ У КОНТЕКСТУ

Један од основних принципа развијеног модела био је да се професионално учење едукатора наставника не завршава учешћем у обуци, већ се наставља кроз примену нових увида у сопственом наставном контексту. Зато је трећа фаза у развоју модела интеркултуралне компетенције била повезана са могућношћу иновирања постојећих приступа и садржаја рада ради непосредне примене и даљег унапређења наставне праксе.

Током обука и угледних предавања едукатори наставника упознавали су се са савременим приступима интеркултуралном образовању, примерима међународне праксе и различитим начинима креирања инклузивног наставног окружења. Међутим, кључна вредност ових активности огледала се у томе што су те идеје даље преводили у сопствене наставне активности, прилагођавајући их специфичностима студијских предмета, студијских програма и група студената. Примена наученог у пракси подразумевала је преиспитивање постојећих наставних приступа, иноворање садржаја и метода рада, као и стварање прилика да студенти различитих искустава и идентитета активно учествују у процесу учења. На тај начин интеркултурална компетенција развијана је кроз конкретно професионално искуство и рефлексију о процесу и ефектима примењених промена.

Овај приступ одражава принципе Колбовог модела искуственог учења (Kolb, 1984) пошто ново знање о сопственој настави настаје кроз повезивање искуства, рефлексије, концептуализације и експериментисања у новим ситуацијама. У том смислу, обука представља почетну тачку, док се стварни развој компетенција остварује кроз њихову примену у аутентичном наставном окружењу.

Интеграција интеркултуралних приступа у силабусе, сценарије часова/радионица и друге наставне материјале

Један од кључних корака у примени модела био је прелазак са општих принципа интеркултуралног образовања на конкретну наставну праксу. То је подразумевало интергисање три међусобно повезана елемента: силабуса предмета, сценарија за реализацију наставе и развијених наставних материјала.

Полазна тачка била је анализа постојећег силабуса са циљем да се идентификују места на којима је могуће интегрисати интеркултуралне перспективе, било кроз исходе учења, садржаје, наставне активности или начине оцењивања. Уместо креирања потпуно нових предмета, приступ се заснивао на унапређењу постојећих курсева кроз критичко преиспитивање њихове релевантности за рад у културно разноврсним образовним срединама.

На основу анализе силабуса развијани су сценарији за часове предавања и вежби, као и радионице, који су наставницима пружали конкретан оквир за примену нових приступа. Сценарио часа повезивао је:

- **циљеве и исходе учења студијског предмета;**
- **интеркултуралне исходе учења;**
- **методе рада које подстичу дијалог и размену перспектива;**
- **активности студената;**
- **начине рефлексije и евалуације учења.**

Развијени наставни сценарији и материјали имали су функцију подршке учењу и учешћу студената у функцији унапређења интеркултуралне праксе. Они су укључивали различите изворе знања, студије случаја, примере из различитих културних и образовних контекста, питања за дискусију и активности које студентима омогућавају да повежу нова знања са сопственим искуствима. На овај начин остварена је повезаност између курикулума (шта студенти треба да науче), наставног процеса (како и зашто ће учити) и ресурса за учење (где, с ким и са чим ће учити).

1. Анализа силабуса студијског предмета Васпитање за различитост и социјалну инклузију и идентификовање простора за интеграцију интеркултуралне перспективе

Полазна основа. Постојећи студијски предмет већ је усмерен на разумевање различитости, социјалне инклузије, предрасуда, дискриминације и развој инклузивне васпитно-образовне праксе. Анализом силабуса идентификовани су садржаји који представљају основу за развој интеркултуралне компетенције будућих васпитача.

Табела 9. Анализа силабуса студијског предмета Васпитање за различитост и социјалну инклузију са становишта ИТС модела

Елемент силабуса	Постојећи фокус	Унапређење у функцији развоја интеркултуралности
Циљ предмета	Разумевање и прихватање различитости и социјалне инклузије	Проширивање разумевања различитости као норме образовног контекста и ресурса за учење
Исходи	Студенти препознају и прихватају различитости	Студенти анализирају сопствене ставове, стереотипе, културне претпоставке и развијају способност сагледавања различитих перспектива
Садржаји	Социјалне, културне, етничке и индивидуалне разлике	Увођење питања културног идентитета, моћи, привилегија, представљања различитости и културно релевантне праксе
Методе рада	Дискусије, анализа случајева, радионице	Дијалог заснован на различитим културним перспективама, рефлексивне активности, студије случаја из различитих културних контекста

2. (Ре)дефинисање исхода учења у складу са ИТС моделом

Поред постојећих исхода, предмет се може повезати са кључним областима интеркултуралне наставне компетенције:

Табела 10. (Ре)дефинисање исхода учења студијског предмета Васпитање за различитост и социјалну инклузију

Област ИТС компетенције	Нови/проширени исход учења
Културна самосвест	Студент препознаје сопствене вредности, уверења и претпоставке које могу утицати на разумевање различитости у васпитној пракси.
Разумевање различитости	Студент анализира различите облике различитости (културне, језичке, социјалне, развојне) као део свакодневног образовног окружења.
Сагледавање различитих перспектива	Студент разматра васпитне ситуације из угла детета, породице, вршњака и заједнице.
Фасилитација инклузивног учења	Студент креира активности које омогућавају равноправно учешће све деце.
Културно релевантна пракса	Студент повезује породични и културни контекст детета са планирањем васпитног рада.

3. Анализа силабуса студијског предмета Активно учење и интеграција интеркултуралне перспективе

Полазна основа. *Активно учење* је предмет усмерен на упознавање студената са савременим методама и стратегијама учења које подстичу активност, самосталност, сарадњу, критичко мишљење и решавање проблема ученика. Посебан потенцијал предмета представља могућност интегрисања интеркултуралних тема кроз критичко сагледавање улоге и активности наставника и ученика у мултикултуралним учионицама.

Табела 11. Анализа силабуса студијског предмета Активно учење са становишта ИТС модела

Елемент силабуса	Постојећи фокус	Унапређење у функцији развоја интеркултуралности
Циљ предмета	Разумевање филозофије активног учења и овладавање техникама рада	Проширивање разумевања активног учења као приступа који омогућава учешће ученика различитих способности, искустава, културних и социјалних позадина
Исходи	Студенти анализирају и креирају активности по принципима активног учења	Студенти креирају активности које подстичу равноправно учешће и уважавају различите перспективе ученика
Улога наставника	Наставник као организатор и фацилитатор учења	Наставник као фацилитатор дијалога, медијатор различитих перспектива и социјални агент
Природа активности ученика	Активно учешће ученика у процесу учења	Активно учешће свих ученика, укључујући оне који имају различите стилове комуникације, језичке могућности и културна искуства

4. Проширење исхода учења у складу са ИТС моделом

Поред постојећих исхода, могу се додати:

- ✓ Студент разуме да активност ученика зависи од начина на који наставник креира окружење за учење;
- ✓ Студент препознаје како културни, социјални и индивидуални фактори могу утицати на учешће ученика;
- ✓ Студент креира активности које омогућавају различите начине изражавања, комуникације и учешћа;
- ✓ Студент користи различита ученичка искуства као ресурс у процесу учења;
- ✓ Студент анализира улогу наставника у стварању инклузивног и интеркултуралног окружења за учење.

4. КА МОДЕЛУ – НАСТАВНИ СЦЕНАРИЈИ И ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ

У трећем поглављу приручника представљени су одабрани сценарији часова и радионица који илуструју различите могућности интегрисања интеркултуралних тема у наставни процес. Сценарији су осмишљавани уз коришћење различитих медија, извора и ресурса – филма, музике, дигиталних садржаја, подкаста, научне, стручне и популарне литературе, као и непосредних искустава и сведочанстава људи мигрантског порекла. Они су представљени као егземплари који показују на које се све начине интеркултуралне теме могу повезати са наставним садржајима и активностима студената у иницијалном образовању наставника, у оквиру студијских програма за образовање учитеља, васпитача и педагога. Сценарији су развијени за следеће студијске предмете: *Васпитање за различитост и социјалну инклузију, Школска педагогија, Активно учење, Методика наставе Природе и друштва 1, Методика рада са децом из осетљивих друштвених група, Методика развоја почетних математичких појмова и Методика развоја говора*. Представљени сценарији нису замишљени као готови и непроменљиви модели за реализацију наставе. Они представљају полазиште, односно отворене ресурсе који се могу допуњавати, мењати и прилагођавати специфичностима и потребама студената, наставном предмету, контексту и конкретним условима рада. Њихова вредност је управо у могућности да подстакну наставнике на даље осмишљавање и прилагођавање активности у складу са потребама и искуствима студената и самог контекста.



99 Luftballons” (99 balona) (Nena, Germanv)

*Имаш ли мало времена за мене?
Онда ћу ти певати једну песму
О деведесет и девет балона
На њиховом путу ка хоризонту.
Можда сада мислиш на мене?
Онда ћу ти певати једну песму
О деведесет и девет балона
И како они покрећу све једно за другим.*

*Деведесет и девет ваздушних балона
На путу ка хоризонту
Сматрани су НЛО-ом од стране једног великог ратног генерала.
То је дигло ратне авионе на узбуну
Да у то испале сигнал за опасност
А иза тога била је велика бука
Када су пуштени деведесет и девет балона.*

*Деведесет и девет ратних пилота
Сви су били велики ратници
Мислили су да су у питању лаки плен са истока
Па су направили панику и фрку.
А ратни авиони су летели у ваздух
Као да је реч о великом пробоју
И за собом су оставили пустош
Тамо где је било деведесет и девет балона.*

*...
Деведесет и девет година рата
Није оставило места за победнике.
Нема више министара рата
Нити авионских пилота.
Данас идем својим путем
Видим свет како лежи у рушевинама.
Сви су људи одавно отишли
А ја налазим један балон
Мислим на тебе.*

РАДИОНИЦА 1:

Један чај много култура

Студијски предмет: Методика наставе природе у друштва 2 (ОАС Учитељ) и Активно учење (ОАС Педагогија)

Активност 1

Време: 20 минута

Материјали: зелени чај, 150 папирнатих чашица, мед, нана, кардамон, цимет, ђумбир, лаванда, каранфилић.

Кораци: Група се подели на 6 подгрупа. Све групе добијају исти зелени чај. Разликују се по додацима које убацују:

1. Србија мед;
2. Турска кардамон;
3. Индија цимет, ђумбир;
4. Мароко свежа нана;
5. Прованса лаванда;
6. Скандинавија каранфилић.

Дискусија:

Сада сте на неки начин направили „своју културу у шољи“. Основа је иста, зелени чај, који је својствен свим наведеним културама. Зачин даје други тон и имамо различитост. Видите како мале разлике стварају

ЦИЉЕВИ:

Подстаћи студенте да:

а) препознају како специфични културни елементи (обичаји, традиција, језик, музика, храна, одевање и сл.) доприносе изградњи културног идентитета; и

б) преиспитују сопствене културне навике и увиде да различитости могу бити занимљиве, вредне и међусобно подстицајне за међусобно разумевање.

идентитет културе, а опет сви делимо нешто заједничко. Да ли вас неки мирис подсећа на кућу, баку, путовања? Ово је добар пример како можемо у разреду са новим учеником, који долази из другачије културе, почети упознавање и причу о његово животу у другој земљи, одрастању, другој култури. Наведите још неке ситуације у школи, вртићу где се можете међусобно упознавати. Препорука студентима да кући гледају филм „Индијски зачин на француски начин”, о коме ћемо разговарати следећи час.

Активност 2

Време: 30 минута

Материјали: папир и оловке

Кораци: Учеснике делимо на 6 група.

Инструкција: *Ваш задатак је да у програму Природе и друштва пронађете све циљеве наставе природе и друштва који се односе директно или посредно на **интеркултуралност**.*

Презентације група. Свака група износи само по један циљ, нови у односу на претходне групе.

Дискусија:

Након презентације група, у дискусији фокусирамо циљеве на следеће групе:

Развој културног идентитета и толеранције: *Ученици уче да препознају, поштују и вреднују сопствену културу, традицију и национални идентитет, али и наслеђе и културу других народа и друштвених група.*

Уважавање различитости: *Подстицање свести о томе да су разноликости природно стање сваког савременог друштва, што подразумева усвајање ставова прихватања и једнакости свих појединаца, без обзира на етничко, верско или социјално порекло.*

Превазилажење предрасуда: *Уклањање стереотипа и дискриминације кроз развијање критичког мишљења и социјалне инклузије.*

Развој интеракције и комуникације: *Оспособљавање ученика за отворену, толерантну комуникацију и сарадњу, како би кроз дијалог лакше превазишли евентуалне препреке и конфликте у мултикултуралном окружењу.*

3. Активност 3

Време: 40 минута

Материјали: папир, оловке, штампани материјали за рад

Кораци: Групе настављају да раде заједно и имају задатак да пронађу у програмима све садржаје који су погодни за развој интеркултуралности. Свака група добија један разред, тј. узраст деце и програм за тај разред. Прво извештавају групе које су у фокусу имале први разред, потом други, и на крају, четврти разред.

Дискусија:

Водитељ сумира на паноу све садржаје, тражећи аргументацију. На крају иницира да за следећи час пронађу садржаје који на први поглед нису препознали као релевантан садржај, а који могу имати потенцијал да развију горе наведене циљеве.

РАДИОНИЦА 2:

Интеркултуралност и улоге наставника

Студијски предмет: Методика наставе природе и друштва 1 (ОАС Учитељ) и Активно учење (ОАС Педагогија)

ЦИЉ:

Подстаћи студенте да:

Освесте како филм, књижевност и уметност могу допринети развијању толеранције, како разлике могу унапредити свакодневни живот.

Активност 1: Историја сусрета две културе (разговор о филму "Индијски зачин на француски начин")

Време: 20 минута

Дискусија:

После импресија свих учесника радионице, разговор иде у смеру о улози књижевности и филма у процесу развоја интеркултуралности. Филм и истоимени бестселер "Индијски зачин на француски начин" савршена су алегорија за развијање интеркултуралности. Кроз причу о индијској породици која отвара ресторан преко пута строгог француског гастрономског храма, дело визуелно и метафорично приказује како се различитости не морају потирати, већ могу креирати хармонију. Сукоб наизглед неспојивих култура (бунтовни Оријент наспрам строге француске традиције) кроз причу прераста у сарадњу. Главни лик проналази хармонију спајајући традиционалне француске сосове (попут Béchamel или Veloутé основа) са индијским зачинима.

Овај наратив нуди неколико кључних лекција о интеркултуралности:

- **Преношење и стапање знања:** Уместо доминације једне културе, долази до размене.

- **Превазилажење предрасуда:** Кроз контакт, ликови схватају да страх од "странца" произилази из незнања.
- **Емпатија и заједништво:** Радња наглашава да храна и култура не познају границе. Кухиња постаје универзални језик који повезује људе различитог порекла,
- **Одбацавање зоне комфора:** Прича нас учи да је лични раст могућ само онда када изађемо из познатог окружења и прихватимо изазове које доноси сусрет са новим и непознатим.

Овакав приступ нас учи основама интеркултуралности:

Прилагођавање уместо негирања: Уместо одбијања, долази до прихватања нових елемената и стварања синергије.

Техника и традиција: Док француска кухиња нуди прецизне технике (попут прављења соса), индијска доноси дубину и вишеслојност у коришћењу зачина.

Поставља се питање да ли наставник на неки начин има улогу режисера или писца на сцени која се зове учионица.

Активност 2: Улоге наставника

Циљ: Освестити улоге наставника у процесу развијања интеркултуралности у настави.

Време: 40 минута

Материјали: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за (поглавље „Улоге наставника”, стр. 68–73)

Група се подели на 6 подгрупа. Све групе добијају задатак да детаљно прочитају текст из: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавље „Улоге наставника”, стр. 68–73).

Инструкција: Прочитајте текст „Инвентар улога наставника у наставном процесу” (Приручник, стр. 68–73). Овај текст је настао тако што смо покушали да из педагошке и психолошке литературе и из искуства практичара извучемо све оне улоге које наставник има у наставном процесу. Све те улоге класификовали смо у шест великих категорија, које су овде обележене римским бројевима, и то су:

наставничка, мотивациона, улога процењивача, евалуатора, дијагностичка, улога регулатора социјалних односа у разреду као групи и улога партнера у афективној интеракцији. Молимо вас да се упознате са текстом, да прегледате ове категорије и видите шта смо подразумевали под сваком од њих.

Након читања текста имају задатак да за сваку улогу које је **релевантна за развијање интеркултуралности** у настави напишу које су активности наставника у оквиру ове улоге/улога специфичне за развијање и постизање овог циља.

Дискусија:

Водитељ сумира на паноу све наведен, тражећи аргументацију и примере из праксе. Групе допуњују једна другу и сучељавају мишљења.

Активност 3: Активности ученика

Време: 30 минута

Материјали: папир и оловке, приручник: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавље „Активности и улоге деце у АУН настави; стр. 150–156).

Инструкција: У првом задатку препознали сте улоге и активности наставника у циљу развијања интеркултуралности у настави. У овом задатку потребно је да издвојите из текста релевантне улоге и активности ученика у циљу развијања интеркултуралности.

Дискусија:

Водитељ сумира на паноу све наведено тражећи аргументацију и примере из праксе. Групе допуњују једна другу и сучељавају мишљења. Дискусија се води око питања да ли има комплементарности између улога наставника и активности ученика кроз навођење примера.

РАДИОНИЦА 3:

Интеркултуралност и методе развијања интеркултуралности у настави

Студијски предмет: Методика наставе природе у друштва 1 (ОАС Учитељ) и Активно учење (ОАС Педагогија)

ЦИЉ:

Да се студенти упознају са методама рада које су у концепту активног учења дефинисане из угла ученика, а не наставника.

Активност 1: Методе учења

Време: 60 минута

Материјали: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавље „Методе учења”, стр. 20–44)

Кораци:

- *Мини-предавање наставника о методама наставе/учења:*

Педагошка литература прави разлику између облика (индивидуални, групни, фронтални облик рада) и метода (нпр монолошка, дијалошка, текст метода...). У теорији и пракси Активног учења интегрисани су облици и методе рада у надређени појам метода. На пример кооперативно учење може бити рад у пару или групи и комбинован је са дијалошким методом.

У класичној дидактици и методици методе су обично дефинисане као методе наставе, самим тим фокус је на ономе што ради наставник. У Активном учењу (АУН), фокус је на активностима ученика, тако да говоримо о методама учења. Учење/настава – синтагма која указује на комплементарност и нераздвојивост ова два процеса. Активно учење (АУН) у наставном процесу фокусира активности ученика, његову мисаону активацију, менталне процесе

који су релевантни за природу садржаја, предмета, циљеве часа и узраст ученика.

Дефинисање метода наставе/учења извршено је на основу 5 различитих димензија које су свака за себе дефинисана помоћу два супротна пола:

- а) **Смислено** наспрам **механичког** учења
- б) **Практично** наспрам **вербалног**
- ц) **Рецептивно** наспрам **учења путем открића**
- д) **Конвергентно** наспрам **дивергентног**
- е) **Трансмисивно** наспрам **интерактивног**
- ф) **Облици учења без помагала** наспрам **метода учења које се ослањају на различита помагала.**

Преко ових димензија дефинишу се чисте варијанте, али тиме се не искључује могућност да у школској пракси постоје прелазни облици. Детаљније ћемо описати основне методе учења/наставе, оне које се чешће јављају у школској пракси. Према претходно поменутиим димензијама, методе наставе/учења класификовали смо на следећи начин:

А) Смислено наспрам механичког учења

А1) Механичко учење (учење напамет)

А1 а) Напамет, не може се осмислити

А1 б) Напамет, али смислено градиво

А1 ц) “Бубање” (учење напамет потенцијално смисленог градива)

А2) Смислено вербално рецептивно учење

Б) Практично наспрам вербалног учења

Б1) Практично механичко учење

Б2) Практично смислено учење

Б3) Учење целовитих активности

Ц) Рецептивно наспрам учења путем открића

Ц1) Решавање проблема

Ц2) Учење путем открића у ужем смислу

Д) Конвергентно наспрам дивергентног учења

Д1) Дивергентно (стваралачко) учење

Е) Трансмисивно наспрам интерактивног учења

Е1) Трансмисивно учење

E2) Интерактивно (кооперативно) учење

E2 а) Кооперативно наставник - ученик

E2 б) Кооперативно у групама ученика

E2 ц) Тимска настава

E2 д) Учење по моделу

Ф) Облици учења с обзиром на степен и врсту помагала која се користе

Ф1) Лабораторијска и кабинетска настава

Ф2) Учење уз ослањање на школску библиотеку, медијатеку

Ф3) Облици наставе који користе локалне образовне потенцијале

Ф4) Учење уз помоћ рачунара

• *Самосталан рад студената*

Студенте делимо у 6 група. Свака група изучава различиту димензију метода (у овом тексту су оне од А до Ф дефинисане).

Инструкција:

Ваш задатак је да пажљиво прочитате методе у оквиру димензије коју сте добили. Потребно је да добро изучите своју димензију јер ћете након овог задатка ићи у нове групе где ћете чланове нове групе подучавати о димензији коју сте изучавали. Стога овај задатак радите индивидуално. Након читања можете разменити информације у групи или се међусобно преслишавати.

Након изучавања своје димензије студенти одлазе у нове групе. У свакој групи има бар по један представник за сваку димензију. У новим групама подучавају друге и уче од других учесника о димензијама и методама које нису биле предмет њиховог изучавања.

Активност 2: Повезаност циљева и метода учења

Циљ: да студенти разумеју потенцијале различитих метода у постизању циљева везаних за интеркултуралност; да студенти освесте значај циљева у оквиру развоја интеркултуралности и њихову важност у реализацији наставе као и усклађеност циљева, садржаја и метода учења.

Време: 30 минута

Материјали: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавље „Методе учења”, стр. 20–44)

Свака група добија један од следећих циљева са прве радионице:

Развој културног идентитета и толеранције: Ученици уче да препознају, поштују и вреднују сопствену културу, традицију и национални идентитет, али и наслеђе и културу других народа и друштвених група.

Уважавање различитости: Подстицање свести о томе да су разноликости природно стање сваког савременог друштва, што подразумева усвајање ставова прихватања и једнакости свих појединаца, без обзира на етничко, верско или социјално порекло.

Превазилажење предрасуда: Уклањање стереотипа и дискриминације кроз развијање критичког мишљења и социјалне инклузије.

Развој интеракције и комуникације: Оспособљавање ученика за отворену, толерантну комуникацију и сарадњу, како би кроз дијалог лакше превазишли евентуалне препреке и конфликте у мултикултуралном окружењу.

Инструкција: *Ваш задатак је да у својој групи за циљ који сте добили изаберете највише две доминантне методе и одговарајући садржај од оних које сте излистали на првој радионици.*

Саопштавање и допуњавање група.

Дискусија:

Сваки циљ се анализира с позиције усклађености са садржајем и методама учења. Нагласак је да праву, релевантну активност учења можемо имати само ако имамо јасан циљ шта желимо да постигнемо, садржаје којим то треба да постигнемо и у складу с њим добро одабран метод учења којим то желимо да остваримо.

За следећу радионицу свака група треба да направи сценарио за циљ који је добила, на садржају и са методама које је одабрала. На следећој радионици радићемо технику анализе (СЕКА) и дораду њихових сценарија.

РАДИОНИЦА 4:

Секвенцијална анализа (СЕКА) изведене наставе на тему интеркултуралности

**Студијски предмет: Методика наставе
природе у друштва 1 (ОАС Учитељ) и
Активно учење (ОАС Педагогија)**

ЦИЉ:

Упознавање студената са секвенцијалном анализом (СЕКА) – оригинално развијеног АУН метода за анализу часова и оспособљавање да примене основне принципе секвенцијалне анализе (СЕКА) у анализи наставног сценарија и да, на основу анализе активности ученика, процене у којој мери планиране активности доприносе развоју интеркултуралности, као и да предложе конкретна унапређења наставе.

Активност 1: Секвенцијална анализа (СЕКА) изведене наставе (упознавање са методом)

Време: 20 минута

Материјали: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавље „Секвенцијална анализа изведене наставе”, стр. 163-165)

Кораци:

- *Мини-предавање наставника о СЕКА анализи:*

Секвенцијална анализа је метод за анализу педагошке интеракције, тј. активности наставника/ученика. Метод је развијен за потребе АУН пројекта, али се може применити и у анализи било ког облика наставе. Секвенцијална анализа је метод који обезбеђује објективност и поузданост анализе (омогућава понављање анализе и то од стране независних процењивача) и који омогућава квантификацију (број и врста активности учења, број деце која учествују у свакој таквој активности, мерење трајања сваке активности и укрштање броја деце са трајањем активности). У основи, секвенцијална

анализа се састоји у подели одређене целовите активности наставе/учења на најмање смислене јединице које се називају секвенце. Гледано у целини, свака секвенца наставне активности дефинисана је помоћу следећих параметера: а) функције секвенце (нпр. преношење неких нових информација од стране наставника, ученичко самостално решавање проблема, креативна продукција, дискусија у малој групи итд.); б) тип интеракције у свакој секвенци (одсуство интеракције, тј. једносмерно деловање наставник – цео разред, интеракција наставник – један ученик, интеракција у групи ученика, интеракција међу групама, и сл.); в) активности и улоге ученика у процесу учења тј. попис свих облика активности ученика у свакој секвенци са покушајем квантификације. Основни критеријум за поделу целине наставе на секвенце јесте промена у врсти активности коју изводе ученици (нпр. прелаз са слушања предавања на постављање питања, прелаз са решавања проблема у групи на јавно саопштавање резултата рада у групи итд.).

Дакле, можемо издвојити неколико важних акцената секвенцијалне анализе:

1. Реч је о анализи.
2. Реч је о објективној анализи.
3. Реч је о квантитативној анализи.
4. Реч је о самооцени, аутоевалуацији, о ауторовој самосталној оцени властитог рада.

- *Самостални рад студената, тј. анализа текста о СЕКА анализи*

Након читања текста водитељ, тј. наставник пита да ли су разумели текст, да ли има нешто нејасно.

2. Секвенцијална анализа (СЕКА) сценарија учесника

Циљ: да се студенти обуче и вежбају у примени секвенцијалне анализе (СЕКА); да вежбају евалуацију и самоевалуацију са становишта улога и активности деце у датој наставној ситуацији, тј. повезаности тих активности са циљем часа, а у вези са развојем интеркултуралности.

Време: 70 минута

Материјали: Ископирани сценарији свих 6 група у чијем фокусу је развој интеркултуралности (то је био домаћи задатак са претходног часа); Прилог бр. 1 *Циљеви (интеркултуралност)*.

Кораци:

Анализа сценарија у групи

Студентима се прво подели писани сценарио једне групе који ће анализирати, остави им се време да га погледају. Уз сценарио добијају и Прилог бр. 1 Циљеви (интеркултуралност). Након тога, водитељ даје инструкцију: *СЕКА метод се користи за анализу одржаних, тј. снимљених часова. Ми ћемо га сада користити за анализу писаних сценарија, дакле без квантификације одржаних активности. Ваш задатак је да:*

(1) *уочите где почиње и где се завршава одређена секвенца, тј. део часа који чини најмању смислену целину.*

(2) *забележите шта тачно ученици раде у свакој од секвенци, пописујући све њихове активности у току секвенце;*

(3) *анализирате сваку секвенцу, односно оно што ученици раде у њој, са позиције релевантности за циљ часа, који је у овом случају везан за интеркултуралност, поштовање разлика, развој културног идентитета и толеранције, превазилажење стереотипа и предрасуда.*

Анализа сценарија између група

У сумирању секвенцијалне анализе, посматра се веза циља, садржаја и метода у конкретном нацрту. Дискусија се води око следећих питања:

- Да ли су остварени планирани циљеви часа? Да ли изабрани метод рада на конкретном садржају обезбеђује најбољу могућу реализацију постављених циљева часа? - Која су добра решења у сценарију? - Које су тешкоће? Да ли тешкоће произилазе из саме замисли, избора метода или из непосредне реализације? - Како би се могао дорадити сценарио, а да се остане у оквиру исте замисли аутора нацрта?

Напомена: Анализира се само један сценарио јер се студенти тек уче овој врсти анализе. Други сценарији се анализирају на наредним часовима.

Прилог бр 1. Циљеви (интеркултуралност)

Развој културног идентитета и толеранције: Ученици уче да препознају, поштују и вреднују сопствену културу, традицију и национални идентитет, али и наслеђе и културу других народа и друштвених група.

Уважавање различитости: Подстицање свести о томе да су разноликости природно стање сваког савременог друштва, што подразумева усвајање ставова прихватања и једнакости свих појединаца, без обзира на етничко, верско или социјално порекло.

РАДИОНИЦА 5:

Шта други мисле о вама?

Студијски предмет: Школска педагогија (ОАС Учитељ, ОАС Педагогија)

ЦИЉ:

Студенти освешћују однос између оног како нас други виде и тога како се понашамо.

Активност 1: Етикетирање у школском контексту

Време: 40 минута

Материјали: самолепљиве етикете, пано за сваку групу, фломастери, боје, Прилог бр 1 *Стереотипи и предрасуде*.

Кораци:

Водитељ сваком учеснику залепи етикету на челу. Учесник не зна шта је њему залепљено али види етикете и шта на њима пише код других учесника. На етикетама пишу људске особине: лажљив, неодговоран, искрен, сналажљив, лењ, препотентан, свадљив, паметан, спретан,

Инструкција: Ваш задатак је да у оквиру групе замислите да сте сви ви ученици једне школе и не познајете добро друге учеснике. Нема никога из вашег разреда. Ваш задатак је да заједнички осмислите како треба да изгледа школско двориште и игралиште тако да га могу користити и ученици са инвалидитетом. Ваше решење прикажите графички и ликовно на паноима испред вас. Важно је да док радите на задатку третирасте једни друге у складу са оним што пише на етикетама. На пример, ако неком пише да је лажљив, сви други га морају третирати као да је увек такав и да је он стварно такав.

Дискусија:

Да ли су по понашањима других могли закључити шта им пише на етикети? Објаснити. Како се свако од њих осећао за време задатка? Има ли разлике у осећању зависно од тога да ли је на етикети писало нешто афирмативно или лоше о особи? Како се свако од њих понашао за време задатка? Има ли разлике у понашању зависно од тога да ли је на етикети писало нешто афирмативно или лоше о особи? Да ли је било тешко третирати друге у складу са етикетама? Да ли нешто слично људи раде и у стварном животу? Дешава ли се то и у школи? Да ли неке од ових етикета стављамо на људе који су на неки начин у нашој социјалној околини? Да ли то радимо и онима које не познајемо добро? Како то утиче на те људе и на њихова осећања и понашања? Како то утиче на начин на који ми размишљамо о њима? Како то утиче на начин на који се ми понашамо у односу на њих? На крају овог корака ученицима се дели Прилог бр 1 Стереотипи и предрасуде и даје им се око 5 минута да се упознају са садржајем.

Активност 2: Стереотипи и предрасуде

Циљеви:

- Студенти разумеју стварност са којом се суочавају ученици избеглице, имигранти и други.
- Истражују могућности њихове интеграције и перцепције које као људи имамо о различитим културама и земљама.

Време: 50 минута

Материјали: папир и оловке, Прилог бр. 2 Циљеви (интеркултуралност)

Кораци: Учеснике делимо на 6 група.

Инструкција: Сада ћу вас упознати са Иринином причом. Она је емигрирала из Украјине због рата са својом породицом. Она креће у разред који Ви водите као учитељ. Ваш задатак је да у оквиру групе саставите план Ваше припреме, припреме разреда, односно родитеља за Ирнин долазак. Потребно је да направите и редослед корака, као и почетни интервју који би водили са родитељима и девојчицом. У Прилогу 2, који сте добили, имате циљеве који су важни за Ирнину интеграцију и за цело окружење у које она долази. Своја решења бележите на групни пано. Презентације група. Свака група поставља свој пано на одређено место. Сви учесници обилазе паное других група и бележе добра решења и предлоге који су за њих нови и на тај начин допуњују своје паное.

РАДИОНИЦА 6:

*Ресурси подршке
различитостима: да ли је
моје окружење
интеркултурално?*

**Студијски предмет: Методика рада
са децом из осетљивих друштвених
група (ОАС Васпитач)**

Трајање: 90 минута

Уводни део (5 минута) – Упознавање студената с темом, представљање циља и планираног тока радионице.

Централни део (70 минута) – Активности усмерене на препознавање положаја различитих појединаца у друштву и мапирање ресурса различитих средина у Србији, Босни и Херцеговини и Црној Гори којима се одговара на интеркултуралност као савремени социјални и образовни контекст.

Завршни део (15 минута) – Извођење општих закључака, препознавање фактора који утичу на положај различитих појединаца у друштву и образовању.

Методе рада: игра улога, дијалог, дискусија

Облици рада: фронтални, рад у малим групама/паровима

Средства: самолепљиви стикери, фломастери, хамер папир, мобилни телефони

ЦИЉ:

Оспособљавање студената да препознају како различитости међу појединцима утичу на њихове образовне, професионалне и друге могућности, као и који се ресурси (формални и неформални) могу наћи у блиском окружењу како би се на најбољи могући начин одговорило на интеркултуралне околности и изазове у савременом васпитно-образовном контексту.

Исходи:

На крају радионице ученици ће моћи да препознају како се различите карактеристике (биолошке/физичке, материјални статус, средина, национална/верска/културна припадност итд.) одражавају на могућности и шансе појединца у образовном, професионалном, социјалном контексту, као и да препознају различите начине да трагају за ресурсима (посебно неформалним) које могу искористити

Активност 1: Направи корак напред...

Активност подразумева да студенти, извлачењем папирића, добијају различите улоге, које ће показивати различити социјални/економски/образовни статус појединца. Свако за себе чита своју улогу и не дели је с другима. Наставник чита различите тврдње, а свако од студената, у односу на улогу која му је припала, прави по један корак напред за сваку тврдњу која важи за његову улогу. На крају, могу се приметити разлике: једна група ће направити по корак за већину тврдњи, једна група ће искорачити за сваку другу или трећу тврдњу, док ће једна група студената искорачити за свега неколико тврдњи или чак неће искорачити ни за једну тврдњу. Студенти, најпре, добијају детаљне инструкције (како да се поставе у простору, шта су њихова задужења), а наставник затим чита једну за другом тврдње и оставља пар секунди студентима да размисле и направе корак.

Улоге за студенте:

1. Имам 20 година, типична сам девојка и живим у великом граду са оба запослена родитеља, који су адвокати.
2. Имам 20 година, одрасла сам и живим у руралној средини, далеко од већих културних центара.
3. Припадам националној мањини и у средини у којој живим говорим језик који није већински.
4. Студент сам који је дошао из друге државе ради студирања, српски ми није матерњи језик, а моја примања нису довољна да узимам додатне часове.
5. Типична сам девојка која је одрасла и живи у породици са веома ограниченим финансијским средствима.
6. Имам диплому правног факултета, незапослена сам и користим инвалидска колица.
7. Потичем из типичне средине, запослена сам али имам урођено оштећење слуха и користим слушни апарат.
8. Одрасла сам у породици која често мења земљу и место становања и имам проблема са прилагођавањем новој средини.
9. Студент сам који студира у великом граду, родитељи су незапослени већ дуже време.

10. Одрасла сам са петоро браће и сестара, у породици у којој су родитељи запослени и чија примања нам омогућавају да се образујемо и путујемо.
11. Живим само с мајком, која ради два посла како би финансирала моје студије у другом граду.
12. Одрасла сам у хранитељској породици и нисам успела да се уклопим у ширу средину вршњака, нити да завршим жељени факултет. Тешког сам материјалног стања.
13. Користим инвалидска колица, али сам успешан спортиста, и у оквиру параолимпијских такмичења широм света освојио сам више златних медаља.
14. Моја породица је избегла из ратног подручја и још увек нисмо успели да нађемо сигуран смештај и сигурна примања.
15. Моји родитељи су универзитетски професори, солидних примања, а ја сам успешан студент мастер студија на Филозофском факултету. Школовање ћу сигурно наставити негде у иностранству.
16. Избеглица сам из Ирана, по струци сам лекар, и због рата сам напустио посао и своју земљу. Имам проблема у комуникацији зато што не говорим језик земље у којој тренутно живим и тренутно нисам запослен.
17. Имам 15 година и хроничну болест која није видљива другима, а која ме онемогућава у свакодневном функционисању, учењу, физичким активностима, дружењу с вршњацима.
18. Имам 18 година, живим с бабом и дедом (без родитеља) и свакодневно бринем о млађем брату и сестри, због чега радим од своје 15. године и нисам могла да упишем факултет.
19. Моја породица је верског опредељења које је мање заступљено у окружењу у коме живимо и због тога смо изопштени из већине активности у нашој локалној средини.
20. Одрастала сам и живим у породици која редовно посећује музеје, позоришта и културне догађаје. Материјална примања наше породице су задовољавајућа.
21. Због природе посла често мењам земље у којима живим, али врло лако због солидних примања могу да приуштим приватне курсеве и додатне обуке.
22. Имам 18 година и скоро сам се доселила из Украјине. Родитељи још увек немају сталан посао, па сам принуђена да после школе време углавном проводим код куће.
23. Запослена сам, немам довољно примања и често сам била мета предрасуда због свог ромског порекла.
24. Имам 22 године и једино сам дете у породици. Моји родитељи имају стабилне и добро плаћене послове. Имам своју собу, рачунар и све што ми је потребно за учење.
25. Делим собу са више чланова породице и тешко налазим мир за учење или за хобије/активности у слободно време које ме испуњавају.
26. Слепа сам, високошколована особа, која је запослена. Говорим седам светских језика и успешно користим компјутер. Имам проблема у самосталном кретању.

27. Ја сам успешан спортиста који често путује у иностранство. Факултет који сам завршио омогућиће ми посао када завршим спортску каријеру.
28. Скоро сам се преселила у другу земљу и добила посао у фирми где колектив тешко прихвата припаднике других националности.
29. Ја сам ученик ромске националности. Живим у ромском насељу без струје, у великој породици, која живи од социјалне помоћи.
30. Имам 12 година, избеглица сам из Украјине, похађам основну школу у којој нико не говори мој језик, укључујући и наставнике.
31. Повратник сам из избеглиштва. Вратио сам се на своје разрушено имање и за сада немам довољно средстава за свакодневни живот.

Направите корак напред за сваку тврдњу која важи за вас у датој улози:

1. Никада нисам морао/ла да одустанем од неке активности због недостатка новца.
2. Била сам прихваћена у свакој средини у којој сам дуже боравила.
3. Људи обично правилно изговарају моје име и не постављају питања о мом пореклу или специфичности која ме чини различитом.
4. Имам осећај да су моја различитост, култура и начин живота видљиви и уважени у друштву.
5. Могу без већих препрека да приступим јавним установама (пошта, банка, позориште), превозу и јавним просторима (базени, тргови, игралишта).
6. Могу без већих препрека да комуницирам и користим услуге јавних установа (пошта, банка, шалтери у разним установама).
7. Када ми је потребна помоћ, увек имам коме да се обратим.
8. Имам довољно простора и могућности за учење, одмор и комуникацију са људима у мом окружењем.
9. Као студент нисам морала да бринем о егзистенцијалним питањима.
10. Имам прилику да путујем и упознајем нова места и људе.
11. Људи попут мене често су позитивно представљени у медијима и на друштвеним мрежама.
12. Верујем да ће моје порекло или личне околности ретко представљати препреку приликом мог запошљавања и личног напредовања.
13. Осећам се безбедно када говорим својим матерњим језиком или испољавам своје културне обичаје.
14. Имам неограничене могућности да учествујем у свим културним, спортским или друштвеним активностима које ме занимају.
15. Људи ме обично посматрају као појединца, а не као представника групе којој припадам.
16. Имам добре шансе да наставим школовање и усавршавање ако то желим.
17. Већина људи претпоставља да ћу бити успешан/на у животу.
18. Моје здравствено стање не утиче значајно на моје свакодневне активности.
19. Могу лако да успоставим пријатељства и друштвене контакте у средини у којој живим.
20. Имам осећај да су ми врата већине прилика у животу отворена.

Након активности/игре, студенти и наставници заједно резимирају игру, откривају њену сврху и ефекте и заједно изводе закључке, ослањајући се на следећа питања:

- ☐ Како сте се осећали у својој улози?
- ☐ Које су разлике највише допринеле оваквом распореду у простору?
- ☐ Које су последице оваквих неједнаких полазних позиција у образовању?
- ☐ Како интеркултурално и инклузивно васпитање и образовање може одговорити на ове неједнакости?
- ☐ Шта можемо извести као закључак ове игре?

Активност 2: Интеркултуралност – ресурси у мојој средини

За ову активност студенти се самостално деле у мале групе или парове, према месту одакле долазе (на пример, Ужице, Бајина Башта, Пожега, Чачак, Вишеград, Бар, Бијело Поље). Задатак сваке групе/пара јесте да мапира све ресурсе у својој средини који могу помоћи у одговору на интеркултуралне и инклузивне изазове савременог васпитања и образовања. Осим формалне/институционалне подршке, важно је да студенти препознају шта је то што постоји у њиховом окружењу што, уз помоћ личних педагошких и методичких знања и вештина, могу искористити као ресурс (попут појединаца који говоре мањинске језике, успешних појединаца из социјално осетљивих група и слично). Након истраживачког рада (за који ће се користити подаци доступни на интернету и лично искуство и знање студената прикупљено кроз практичну наставу), свака група ће презентовати своје закључке и бележити их на паноу, а затим ће све групе, у координацији наставника, дискутовати о различитим препознатим ресурсима, као и о оним који евентуално нису препознали или у неким срединама не постоје. Као један од важнијих закључака ове активности треба извести потребу за развојем интеркултуралних компетенција које ће будућим васпитачима омогућити да трагају за различитим ресурсима у својој средини и да их педагошки и методички адекватно обликују и искористе.

ЗАВРШНИ ДЕО С ЕВАЛУАЦИЈОМ:

У завршном делу радионице, студенти имају задатак да препознају који од понуђена три фактора би се могао препознати као примарни у постизању циљева интеркултуралног образовања и васпитања и позиционирању појединаца у социјалном окружењу. Понуђени фактори су: индивидуалне карактеристике појединца, васпитно-образовне институције и социјално окружење. Поред тога, имали су могућност да истакну подједнак значај свих фактора. Своје одговоре обележаваће лепљењем стикера различитих боја на унапред припремљеном паноу. Сврха је да се студенти подстакну да процене и образложе који фактор сматрају кључним за постизање циљева интеркултуралног образовања и васпитања, као и да кроз размену мишљења уоче да се интеркултуралне компетенције развијају у интеракцији личних, институционалних и друштвених чинилаца. Завршни део подразумеваће и извођење закључака и кратку усмену евалуацију реализованих активности. Студенти ће се, по жељи, усмено изјашњавати о томе колико су активности биле занимљиве, ефикасне и корисне и шта би евентуално било ефикасније реализовати на другачији начин. Наставници ће, такође, изнети своје перспективе о радионици и дати студентима повратне информације о њиховом ангажовању и доприносу успешности самих активности.

РАДИОНИЦА 7:

Један свет и 99 балона

Студијски предмет: Васпитање за различитост и социјалну инклузију (ОАС Педагогија) и Активно учење (ОАС Педагогија)

Активност 1: Чујем, мислим претпостављам

Време: 25–30 минута

Материјали: рачунар, пројектор, звучници, табла / хамер папир, стикери у три боје, фломастери.

Инструкција:

1.1. Студенти се деле у мање групе (максимално 6 чланова).

- Водитељи радионице пуштају инструменталну верзију песме „99 Luftballons” немачког бенда Нена, у трајању од око 60 секунди.
- Сваки студент у групи на жути стикер записује:
 - *На коју земљу је прво помислио/ла када чује ову мелодију?*
 - *Из које земље мисли да потиче песма?*

Стикери се лепе на таблу.

ЦИЉ:

(а) Уочити и анализирати начине на који настају стереотипи и претпоставке о припадницима других култура;

(б) Развити код студената свест о утицају језика, музике, медија и претходних искустава на формирање ставова и закључака о другим народима и културама;

(в) Подстаћи код студената критичко преиспитивање националних стереотипа, предрасуда и првих утисака које формирамо о људима из различитих културних средина.

1.2. Затим се пушта око 60 секунди оригиналне песме на немачком језику.

- Студенти на други стикер (зелене боје) записују:
 - *Шта мисле да је тема песме?*
 - *О чему се, по њиховом мишљењу, говори у тексту?*
- Стикери се поново лепе на таблу.

1.3. Након тога студенти слушају исти део песме са преводом на енглеском језику. На трећи плави стикер записују неколико особина које најчешће повезују са Немцима. Стикери се лепе на таблу и групишу према сличним одговорима.

Дискусија се развија посредством следећих питања:

- ✚ На основу чега сте закључили из које земље песма долази?
- ✚ Како сте формирали претпоставке о садржају песме када нисте разумели језик?
- ✚ Колико су ваше претпоставке биле тачне?
- ✚ Шта вас је изненадило када сте видели превод?
- ✚ Које особине најчешће приписујемо Немцима и одакле потичу те представе?
- ✚ Како стереотипи утичу на наше прве утиске о људима из других култура?

Активност 2: Живот и школа између култура

Циљеви:

- Развити разумевање различитих образовних и културних система;
- Уочити предности и изазове интеркултуралног искуства за дете и породицу;
- Подстаћи емпатију и осетљивост код студената према породицама које се прилагођавају новим културама и образовним системима.

Време: 30-35 минута

Материјали: рачунар, пројектор, звучници, плакат са нацртаним дрветом, зелени и црвени стикери, фломастери

Кораци:

2.1. Водитељи радионице пуштају одабране делове подкаст епизоде *Живот и школа између култура* у којој гост (мајка) говори о свом богатом интеркултуралном искуству (Немачка) и школовању своје деце у два

различита образовна система (Аустралија, Србија). Овај подкаст је снимљен за потребе реализације пројекта.

2.2. Након слушања одабраних делова подкаста студенти бележе запажања о разликама које примећују у оквиру образовних система, као и о утисцима прилагођавања породице и деце на различите културе. Студенти добијају задатак да размисле о предностима и изазовима живота у више држава и школовања у различитим образовним системима.

2.3. Дрво интеркултуралног искуства. На плакату је приказано дрво. У оквиру група студенти на стикере записују одговоре на питања:

- *Која је највећа предност школовања у другој земљи за дете/ученика?*
- *Који су највећи изазови са дете или породицу приликом доласка у нову земљу?*

Студенти на зелене стикере записују предности живота у више држава и интеркултуралног одрастања (нпр. учење језика, упознавање различитих култура, већа прилагодљивост, нова пријатељства). На плаве стикере записују изазове и недостатке са којима се могу суочити деца и породице (нпр. прилагођавање новој средини, учење новог језика, осећај припадања, губитак културног идентитета, вршњачка одбаченост, раздвајање од пријатеља). Зелене стикере студенти лепе на крошњу дрвета као *плодове* и *листо*ве, док се плави стикери лепе на стабло као препреке и изазови које је потребно превазићи.

Дискусија:

Групе заједно са водитељима анализирају заједничко дрво интеркултуралног искуства из подкаста.

Питања за студенте:

- ✚ Које разлике између два образовна система сте уочили?
- ✚ Шта је деци било најлакше, а шта најтеже приликом прилагођавања на нову школу и државу?
- ✚ Које предности живота у више држава сматрате најзначајнијим?
- ✚ Који изазови могу највише утицати на дете и породицу?
- ✚ Како културне разлике утичу на искуство ученика у школи?
- ✚ Које компетенције деца развијају кроз живот у различитим културама?
- ✚ Шта школе, а посебно наставници, могу учинити како би олакшале интеграцију ученика из других култура?
- ✚ На који начин интеркултурална искуства доприносе личном развоју и разумевању различитости?

Активност 3: Како је бити у већинској групи, а како део мањине?

Циљеви:

- Искусити како је то припадати већинској групи, а како бити део мањине;
- Анализирати стратегије које користимо да би били прихваћени од стране већинске групе;
- Освестити кад желимо да будемо део већинске групе, а када део мањине.

Време: 20 минута

Материјали: папир и оловке за посматраче, сат

Кораци:

- Подела на подгрупе од 6 до 8 људи
- Група бира посматрача и „спољњог играча”
- Остали чланови групе формирају круг, тако да стану раме уз раме, тако да не оставе простор између себе.
- „Спољњи играч” покушава ући у круг, док они који га формирају пружају отпор и то не дозвољавају.
- Посматрач прави белешке о стратегијама једних и других и мери време.

Дискусија:

Питања за играче: како сте се осећали као део круга, како се осећао „спољњи играч”.

Питања за посматрача: Које стратегије је користио „спољњи играч”, а које људи унутар круга.

Питања за све: У стварном животу када желите да будете део већинске групе, а када део мањине? Које стратегије користе мањинске групе да добију приступ већинској групи? Како већина чува свој статус?

3. активност – Живот је као домине

Циљеви:

- Подстицање студената да препознају и уважавају различитости међу људима, истовремено препознајући оно што их повезује.
- Развијање осетљивости за различите перспективе, искуства и начине живота других људи.
- Подизање свести да у групи постоји, поред разлика, и велики број ствари које су исте, тј. заједничке.

Време: 15 минута

Материјали: папир и оловке за посматраче, сат

Кораци:

- Један члан групе представи целој групи нека два своја обележја, на пример: Ја сам девојка и имам брата. Нека на моју леву страну стане неко ко је девојка, а на десну неко ко има брата.
- Излази један члан групе који је девојка и ставља руку на лево реме, неко ко има брата на десну страну и ставља руку на десно раме. Последњи у низу наводи своје две карактеристике и ланац се наставља док сви из групе не буду повезани као домине. Уколико неку особину не дели ни један члан групе онда играчи преговарају око заједничке особине.

Дискусија:

На први поглед видимо само нечије спољне карактеристике на основу којих често вршимо процене због којих имамо затварање круга као у активности број 1. Кроз интеракцију и заједничке активности сазнајемо шта нас спаја.

Активност 4: Мапирање проблема

Време: 40 минута

Материјали: папир и оловке

Кораци:

- Учеснике делимо на 6 група. По 3 групе раде на истом проблему, тако да имамо 2 задатка за 6 група.
- 1. задатак: *Овај задатак се може назвати „С другима је тешко, зато што...” Потребно је да наведете могуће разлоге зшто је то тако из позиције ученика који је дошао у ново окружење из друге културне средине.*
- 2. задатак: *Овај задатак се може назвати „Ау што је школа незгодна, зато што...” Потребно је да наведете могуће разлоге зшто је то тако из позиције ученика који је дошао у ново окружење из друге културне средине, из другог школског система. Нарочито се фокусирајте на проблеме у учењу.*
- Презентације група. 3 групе које су имале исти задатак, заједнички излажу тако што наизменично износе аргументацију.

Дискусија:

Након презентације група у дискусији фокусирамо проблеме (нема пријатеље, нико га не зове на рођендан, неприлагођено понашање, не зна добро језик, проблеми у школи са учењем, не види ништа лепо у новој средини....)

Активност 4: Решавање проблема

Време: 60 минута

Материјали: папир, оловке, штампани материјали за рад

Кораци:

Групе настављају да раде заједно на оним проблемима које су дефинисали. Сада траже могућа решења. Групе добијају штампани материјал који ће им помоћи у решавању проблема.

1 задатак: Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавља „Улоге наставника” и „Поступци активирања ученика”, стр. 68–78)

2 задатак: Материјали:

- шема „Врсте интелигенције” из Кландинст, А-К. Кораца, Л. (2018). *Илустровани кључ за дечје кризе*, 92-93;

- Ивић, И., Пешикан, А., и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Институт за психологију (поглавља „Улоге наставника” и „Поступци активирања ученика”, стр. 68–78, и „Берза идеја за извођење АУН”, стр. 94–98).

- Прво извештавају групе које су у фокусу имале односе са вршњацима, а потом групе које су се бавиле школом и учењем.

Дискусија:

*Водитељи покрећу дискусију на следеће теме: Да ли решење проблема зависи само од школе и других? Како наставник може мотивисати дете да жели да уђе у круг (повезати дискусију са игром у **Како је бити у већинској групи а како део мањине**)?*

*Које улоге наставника су доминантне за први, а које за други задатак? Питање повезаности улога наставника и њихово могуће преклапање. Какав је однос између улога наставника и положаја ученика у вршњачкој групи и школи? Какав је однос између улога наставника и природе активности ученика у школи? Како поступци активирања ученика утичу на међусобне односе и учење? Повезати дискусију са активношћу **Живот је као домине**.*

РАДИОНИЦА 8:

Како је исто различито?

Студијски предмет: Васпитање за различитост и социјалну инклузију (ОАС Педагогија)

Активност 1: Сусрет културних кодова

Време: 30 минута

Материјал:

картице за симулирање ситуација са описима правила понашања четири измишљене културе (Прилог 1), Прилог 2.

Инструкција:

Водитељ радионице пре почетка активности припрема картице у различитим бојама (Прилог 1). Свака боја представља једну измишљену културу и садржи кратак опис њених правила понашања и комуникације. На овај начин избегава се повезивање одређених образаца понашања са конкретним народима, културама и етничким групама, као и могућност потврђивања постојећих стереотипа.

ЦИЉ:

(а) Да студенти кроз непосредно искуство увиде да су правила понашања и комуникације у значајној мери условљена културним контекстом;

(б) Да препознају да исто понашање може имати различито значење за људе који припадају различитим културама, као и да освесте сопствене претпоставке и вредносне судове о понашању других;

(в) Да развију интеркултуралну осетљивост, толеранцију и способност да се понашање друге особе сагледа из њене перспективе.

Студенти се најпре поделе у парове тако што сваки студент извлачи једну картицу. Водитељ унапред одређује које се боје упарују. У сваком пару сусрећу се две културе које имају различита правила понашања у истој ситуацији. На пример, студенти који извуку жуту и плаву картицу чине један пар, док студенти који извуку црвену и зелену картицу чине други пар.

Након формирања парова, сваки студент треба пажљиво да прочита своју картицу и да запамти правила која су на њој наведена. Картицу не показује партнеру. Током симулације не треба да објашњава правила која је добио, нити да партнеру говори зашто се понаша на одређени начин, већ да се понаша као да су та правила потпуно уобичајена у његовом окружењу.

Симулација улога – први пар

Студенти који су добили жуту и плаву картицу добијају следећу ситуацију:

Ситуација:

Први пут се сусрећете на свадби заједничког пријатеља. Седите за истим столом и треба да се представите једно другом и започнете кратак разговор. Један студент добија правило да се у његовој култури мушкарац приликом првог сусрета са женом не рукује са њом. Поштовање показује наклоном главе и вербалним поздравом. Други студент добија правило да се у његовој култури од мушкарца очекује да први пружи руку жени, а да јој приликом седања помери столицу, јер се такво понашање сматра знаком пажње и поштовања. Студенти започињу ситуацију и покушавају да се представе и кратко разговарају, придржавајући се правила која су добили.

Симулација улога – други пар

Студенти који су добили црвену и зелену картицу добијају другу ситуацију:

Ситуација:

Учествујете у Еразмус+ програму мобилности. Са студентом из друге земље треба да радите на заједничком истраживачком пројекту. Први пут разговарате и покушавате да се договорите о подели задатака. Један студент добија правило да се у његовој култури директно гледање у очи током разговора сматра непристојним и да се поглед повремено скреће као знак поштовања. Други студент добија правило да је директан контакт очима веома важан јер показује заинтересованост, искреност и поштовање према саговорнику. Студенти воде разговор и покушавају да се договоре око заједничког пројекта, без откривања правила која су добили.

Активност 2: Како сам доживео/ла понашање партнера/партнерке?

Време: 15 минута

Материјал: Прилог 2

Инструкција:

Након завршене симулације, студенти добијају задатак да размисле о својим првим реакцијама, мислима и осећањима током разговора и да одговоре на питања пре него што открију партнеру/партнерки правила која су добили на картици (Прилог 2). Након што одговоре на питања, потребно је да према упутству за бодовање одговора израчунају укупни скор и прочитају тумачење резултата.

Активност 3:

Време: 15 минута

Дискусија с целом групом студената се усмерава на следећа питања:

Шта можемо да урадимо када нам понашање особе из другог културног контекста буде необично или чудно, а да не донесемо прерано суд о њој?

У чему је разлика између онога што смо видели и онога што смо закључили о другом?

Водитељ радионице бележи одговоре групе на табли и заједнички сумирају закључке.

Прилог 1

ЖУТА КАРТИЦА

Ти си Урош. Имаш 22 године. Вечерас си на свадби свог пријатеља са факултета. Седиш за столом са људима које углавном не познајеш.

Твоја култура има следећа правила:

- Када се мушкарац први пут сусреће са женом, не пружа јој руку и не помера столицу приликом седења.
- Поштовање према другима се показује искључиво наклоном главе и вербалним поздравом.

Задатак: Први пут упознајеш девојку која седи за истим столом. Представи се, поздрави је и започни разговор о свадби или о заједничком пријатељу.

НАПОМЕНА: Понашај се природно, као да су ова правила потпуно уобичајена. Не показуј картицу и не објашњавај партнерки зашто се тако понашаш.

ПЛАВА КАРТИЦА

Ти си Милица. Имаш 22 године. Вечерас си на свадби свог пријатеља. Седиш за столом са људима које углавном не познајеш.

Твоја култура има следећа правила:

- Када се мушкарац и жена први пут упознају, очекује се да мушкарац први пружи руку жени.
- Руковање је знак учтивости и поштовања.
- Када жена треба да седне, мушкарац јој обавезно помера столицу.
- Померање столице сматра се знаком пажње и лепог васпитања.

Задатак: Први пут упознајеш мушкарца који седи за истим столом. Представи се, поздрави га и започни кратак разговор с њим.

НАПОМЕНА: Понашај се природно, као да су ова правила потпуно уобичајена. Не показуј картицу и не објашњавај партнеру зашто се тако понашаш.

ЦРВЕНА КАРТИЦА

Ти си Џон. Имаш 20 година. Студент си и учествујеш у Еразмус+ програму мобилности. Први пут се сусрећеш са студенткињом Кети, са којом ћеш радити на заједничком истраживачком пројекту.

Твоја култура има следећа правила:

- Није пристojно дуго директно гледати особу у очи током разговора.
- Повремено скретање погледа показује поштовање према саговорнику.
- Дуго директно гледање у очи може се доживети као наметљиво или непоштовање.
- Док разговараш, повремено настави да гледаш у неку неодређену тачку.

Задатак: Представи се новој студенткињи, разговарајте о теми истраживачког пројекта и договорите се о подели задатака.

НАПОМЕНА: Понашај се природно током играња улоге и не објашњавај правила своје културе, нити зашто се тако понашаш. Не показуј картицу партнерки.

ЗЕЛЕНА КАРТИЦА

Ти си Кети. Имаш 21 годину. Студенткиња си и учествујеш у Еразмус+ програму мобилности. Први пут се сусрећеш са студентом са којим ћеш радити на заједничком истраживачком пројекту.

Твоја култура има следећа правила:

- Током разговора важно је гледати саговорника директно у очи.
- Контакт очима показује заинтересованост, искреност и поштовање.
- Избегавање погледа тумачи се као незаинтересованост или недостатак поштовања.
- Док разговараш, труди се да одржаваш контакт очима са саговорником.

Задатак: Представи се студенту, разговарајте о истраживачком пројекту и договорите се о подели задатака.

НАПОМЕНА: Понашај се природно и не објашњавај правила своје културе, као ни то зашто се тако понашаш. Не показуј картицу партнеру.

Прилог 2

Пре него што откријете партнеру/партнерки правила која сте добили на картици и због којих сте се понашали на одређени начин самостално одговорите на следећа питања. Одговорите што искреније, тако што ћете чекирати један одговор, а на основу онога што сте током симулиране ситуације заиста прво помислили, осетили и урадили.

Питање	Да	Делимично	Не	Шта си прво помислио/ла?
Да ли сте понашање партнера/партнерке доживели као чудно ?				
Да ли сте понашање партнера/партнерке доживели као непристојно?				
Да ли сте понашање партнера/партнерке протумачили као незаинтересовано?				
Да ли сте током разговора осетили нелагодност?				
Да ли сте се током разговора осетили несигурно?				
Да ли сте покушавали да промените своје понашање како бисте се прилагодили партнеру/партнерки?				
Да ли сте партнерово/партнеркино понашање протумачили као агресивно?				
Да ли сте били изненађени када партнер/партнерка није реаговао/ла онако како сте очекивали?				
Да ли сте помислили да је проблем у вашем начину комуникације?				

Систем бодовања одговора и табела значења:

Да = 2 поена Делимично = 1 поен Не = 0 поена

БРОЈ ПОЕНА ШТА УКУПНИ РЕЗУЛТАТ ЗНАЧИ?

0–5	Током симулације углавном ниси показивао/ла много реакција заснованих на сопственим очекивањима. То може указивати на већу флексибилност, али не значи да поседујеш аутоматски висок ниво интеркултуралне компетентности.
6–11	Током симулације уочио/ла и доживео/ла си одређене тешкоће у комуникацији и делимично си користио/ла сопствене норме за тумачење понашања другог партнера.
12–18	Снажно си одреаговао/ла на различитост правила и понашање партнера тумачио/ла кроз сопствени културни оквир. Постоји простор да освешћујеш етноцентрична тумачења и стереотипизације значења понашања других.

РАДИОНИЦА 9:

„Како деца говоре, мисле и математизују свет у различитим културним контекстима”

Студијски предмет: Методика развоја почетних математичких појмова (ОАС Васпитач) и Методика развоја говора (ОАС Васпитач)

Сценарио за интегрисану радионицу је конципиран у складу са концепцијом програма „Године узлета”, са фокусом на развој интеркултуралних компетенција будућих васпитача кроз интеграцију садржаја из Методике развоја говора и Методике развоја почетних математичких појмова.

Трајање: 90 минута

Облик рада: Радионица

Методе рада: Дијалогска метода, метода показивања, кооперативно учење, анализа случаја, дискусија.

Облици рада: Фронтални рад, рад у малим групама.

Средства и материјали: Садржај презентације, фотографије, текстови....

ЦИЉ:

(а) Оснажити студенте да препознају како деца различитог културног и језичког порекла граде математичка значења и говорне стратегије;

(б) Развијају методичке приступе који укључују различитости као педагошки ресурс, а не као препреку.

(в) Упознавати културе, откривати вредности различитих заједница, разумети како се култура преноси кроз говор, ритам, обичаје и свакодневицу.

(г) Учити како се гради поштовање различитости у вртићу.

Циљ радионице: Оспособљавање студената да препознају и планирају подстицајне ситуације учења у којима се развијају интеркултуралне компетенције деце кроз интегрисано подстицање говорног развоја и формирања почетних математичких појмова.

Исходи учења: Студент ће бити у стању да објасни значај интеркултуралних компетенција у раду васпитача, креира интегрисану активност која подстиче говорни развој, математичко мишљење и уважавање различитости.

Компетенције које се развијају: Културолошка свест и изражавање, интеркултурална осетљивост, методичко планирање, рефлексивна пракса у непосредном раду са децом.

Културолошка свест и изражавање: Ова компетенција се подржава култивисањем дечје игре; развијањем културног, националног и идентитета „становника планете”; приближавањем деци културног наслеђа заједнице и човечанства, подстицањем стваралачког изражавања идеја, искустава и емоција деце кроз различита уметничка подручја (визуелна уметност, драма, музика, покрет и плес, књижевност); опремање простора којим се подстиче зачудност и естетски доживљај; подстицање деце на различите начине стваралачке прераде својих доживљаја и искустава кроз различите медије (*Основе програма рада, 2018*).

Активност 1:

Приказати видео материјале који садрже интеркултуралне садржаје у којима је приказана дечја игра, дружење и сл.

[Diversity Video Lesson for Kids](#)

[Interkulturalna škola - što je to?](#)

[A MAGICAL INTERKULTURAL FRIENDSHIP](#)

Затим разговарати са студентима о приказаном садржају кроз питања:

1. Размотрите, на основу представљеног садржаја, на који начин деца из различитих култура комуницирају током игре?
2. У оваквим ситуацијама могу се развијати неке математичке идеје? Које?
3. Шта бисте одабрали за одређену културу као основу којом би се развијали математички појмови?
4. Како искористити говор да би се развила нека нова математичка идеја?
5. На који начин се математичке игре могу применити у процесу учења језика или развијања пожељних образаца понашања?

1. Шта у овим видео-записима значи „различитост“?

У овим видео-записима различитост не значи само да деца припадају различитим народима, говоре различитим језицима или долазе из различитих култура. Различитост се односи и на начин живота, породичне обичаје, изглед, одевање, начин игре, начин поздрављања, храну, музику, празнике, али и на различите начине изражавања осећања и комуникације. За дете предшколског узраста различитост је најразумљивија онда када се повеже са његовим непосредним искуством: „Неко код куће говори једним језиком, неко другим“, „Неко слави један празник, неко други“, „Неко воли једну игру, неко другу“, „Неко се поздравља руковањем, неко загрљајем, неко махањем“. Важно је да студенти разумеју да различитост није проблем који треба уклонити, већ педагошка вредност која може обогатити заједнички живот у групи.

2. Које ситуације из видеа могу бити блиске деци предшколског узраста?

Деци предшколског узраста могу бити блиске ситуације у којима се деца упознају, желе да се играју заједно, не разумеју одмах једни друге, али покушавају да пронађу начин да комуницирају. Блиске су им и ситуације у којима се јављају осећања као што су радозналост, несигурност, стид, страх од непознатог, али и радост када дете буде прихваћено. На пример, дете може разумети ситуацију у којој ново дете долази у групу, говори другачије, има другачије навике или се игра на другачији начин. Такође, блиска му је ситуација када деца откривају да, иако су различита, могу заједно да се играју, деле играчке, броје, певају, цртају или праве нешто заједно.

3. Како би дете у вртићу могло да разуме поруку да је „другачије“ истовремено и вредно, занимљиво и важно?

Дете ту поруку најбоље разуме кроз конкретно искуство, а не кроз дуго објашњавање. Ако васпитач покаже да га занима како неко дете говори, како се поздравља, шта воли да једе, коју песму зна или коју игру познаје, деца уче да различитост има вредност. На пример, ако дете зна да броји на другом језику, васпитач може да га позове да то покаже групи. Ако дете има другачији породични обичај, може се разговарати о томе шта је у том обичају лепо и занимљиво. Ако дете користи неку реч из свог матерњег језика, група може да је научи и употреби у игри.

4. Која је разлика између тога да дете само „види“ различитост и тога да учи да је прихвати, именује и поштује?

Дете може да види различитост на површном нивоу: да примети да неко говори другачије, изгледа другачије, има другачију боју коже, носи другачију

одећу или се другачије понаша. Међутим, само уочавање различитости није довољно. Ако се различитост не објасни и педагошки не усмери, дете може да је доживи као нешто чудно, смешно или мање вредно. Другим речима, циљ није само да дете каже: „Он је другачији”, већ да може да каже: „Он говори другим језиком, али можемо да се играмо заједно”, или: „Његов обичај је другачији од мог, али је важан његовој породици”.

5. Како васпитач може да спречи да разговор о културама постане само набрајање „егзотичних” разлика?

Васпитач то може да спречи тако што другачије културе не представља као нешто удаљено, необично и „чудно”, већ као део стварног живота људи и деце. Разговор не треба да остане на нивоу: „Они једу ову храну, носе ову одећу, имају овакву музику“, јер то може довести до стереотипа. Уместо тога, васпитач треба да поставља питања која воде ка разумевању заједничког живота:

„Шта сва деца воле да раде?”

„Како показујемо да желимо да се играмо?”

„Како можемо да помогнемо детету које не разуме наш језик?”

„Шта је код нас слично, а шта различито?”

„Како можемо да направимо игру у којој свако може да учествује?”

Активност 2:

Поделити студенте у мање групе (4-5 студената), где ће свака група студената добити једну културну заједницу са кратким културолошким објашњењем.

Свака група има задатак да, користећи се материјалима које могу пронаћи на интернету а везане су за културу коју добију као задатак, осмисли како би одређени садржај представила деци у вртићу. У оквиру тога потребно је креирати говорне и математичке игре или задатке, као и предложити активности које подстичу активно учешће деце у процесу развијања математичких појмова и развијања говора и језика.

КУЛТУРНИ ПРЕДМЕТ ИЛИ СИМБОЛ – ВИЗУЕЛНИ ПРЕДЛОЖАК (орнамент)

Орнаменти, фризови, шаре, традиционални мотиви, фотографија породице, музички ритам, празнична трпеза су идеални јер носе културни

идентитет, имају математичку структуру, подстичу описивање, именовање и поређење.

ГРУПЕ

- 1 Ромска култура.
- 2 Руска/украјинска култура.
- 3 Бошњачка/муслиманска традиција.
- 4 Грчка култура.

СВАКА ГРУПА ДОБИЈА:

1. Кратак текст о култури
2. Задатке према областима:

Говор – Које речи, описе и разговор можете подстаћи?

Математика – Утврдити који математички појмови могу бити развијани и пример математичке игре за неки од математичких садржаја.

Интеркултуралност – Шта деца уче о тој култури?

Полазни материјал за рад у групама

Задатак за студенте: Свака група има задатак да осмисли како би одређени културни садржај представила деци у вртићу. У оквиру тога потребно је креирати говорне и математичке игре или задатке, као и предложити активности које подстичу активно учешће деце у процесу развијања говора и језика и формирања почетних математичких појмова

Посебно треба обратити пажњу на то:

- које речи, поздраве или изразе деца могу да усвоје;
- које облике, боје, шаре, бројеве или односе могу да уочавају;
- како ће деца говором описивати оно што виде, праве, броје, упоређују или разврставају;
- како активност подстиче сарадњу, уважавање различитости и заједничку игру.

1. група – Ромска култура

Ромска култура је веома разноврсна, јер Роми живе у различитим европским земљама и у различитим друштвеним срединама. Због тога не постоји само један начин живота, један облик традиције или један говорни облик који би представљао све РOME. У ромској култури посебно се могу уочити значај породице, усменог приповедања, музике, игре, ритма, заједништва и преношења искуства кроз причу и свакодневни живот.

У раду са децом важно је избегавати стереотипе и ромску културу не представљати површно, само кроз музику или игру. Пожељно је указати на богатство језика, различите облике комуникације, значај породичне блискости, као и на могућност да се кроз боје, ритам, покрет и причу развијају и говор и математичко мишљење. Ова култура је погодна за активности у којима деца броје, певају, праве ритмичке низове, разговарају о пријатељству и уочавају да различити језици могу бити мост за упознавање.

Језик: ромски језик има више варијанти. За децу се могу користити бројеви: **јек, дуј, трин, штар, пандж, шов, ифта, охто, иња, деш.**

Орнаменти и облици: кругови, таласасте линије, шаре на тканинама, мотив пута/кретања, низови боја, ритмичко понављање.

Математички појмови: бројање, низ, круг, линија, релације: веће–мање, исто–различито, класификација.

2. група – Руска култура

Руска култура припада словенском културном простору и има богату традицију у области језика, књижевности, бајки, музике, игре, народне уметности, породичних и празничних обичаја. За децу предшколског узраста ова култура може бити занимљива кроз бајке, песме, поздраве, бројеве, дрвене играчке, бабушке (матрјошке), народне украсе, цветне шаре и осликане предмете.

У раду са децом посебно је погодно полазити од онога што им је блиско и визуелно привлачно: шарене дрвене лутке, цветни орнаменти, кружни облици, украси на тканинама и предметима, као и једноставне речи које могу да упореде са српским језиком. Руска култура може бити добар подстицај за разговор о томе како се људи поздрављају, како броје, како изгледају различита писма и како се у украсима понављају боје, облици и линије.

Језик: руски језик користи ћирилично писмо. Нека слова и речи деци могу бити слични српском, док су неки изрази другачији.

Примери:

здравствуйте — добар дан;

привет — здраво;

спасибо — хвала;

один, два, три — један, два, три.

Орнаменти и облици: цветови, листови, кругови, лукови, таласасте линије, осликани дрвени предмети, бабушке, симетрични украси, понављање мотива и боја.

Математички појмови: круг, линија, симетрија, низ, образац, релације: велико–мало, више–мање, лево–десно, горе–доле, парови, серијација.

3. група – Бошњачка/муслиманска традиција

Бошњачка култура повезана је са породицом, гостопримством, празницима, заједништвом, поштовањем, храном, музиком, рукотворинама и усменом традицијом. У васпитно-образовном раду са децом ова култура може се представити кроз теме блиске децем искуству: како дочекујемо госте, како показујемо поштовање, шта значи даривање, како се људи поздрављају, како се породица окупља и како се украшава простор за празнике или свечане прилике.

У делу муслиманске традиције посебно су занимљиви украси, ћилими, геометријске шаре, арабеске и симетрични мотиви. Ови елементи су веома погодни за развијање почетних математичких појмова, јер деца могу да уочавају облике, понављања, средину, ивицу, лево и десно, исто и различито. При томе је важно да се верски и културни елементи представљају пажљиво, примерено узрасту и без поједностављивања. Нагласак треба да буде на уважавању, заједништву, лепоти украса, култури поздрава и сарадњи.

Језик: бошњачки (босански) језик је деци углавном разумљив, али се могу уочити посебне речи и изрази. Примери: **селама, хвала, бајрам, гост, дар, мир.**

Орнаменти и облици: геометријски украси, звезде, троуглови, квадрати, кругови, арабеске, симетрија, понављајући мотиви.

Математички појмови: круг, троугао, квадрат, звезда, низ, средина, ивица, веће–мање.

4. група – Грчка култура

Грчка култура има богату традицију која обухвата античку уметност, митове, архитектуру, море, маслину, вазе, мозаике, стубове, музику и породичне обичаје. За децу предшколског узраста није потребно улазити у сложену историју античке Грчке, већ је боље користити визуелно блиске и искуствено разумљиве мотиве: море, таласе, каменчиће, плаво-беле боје, вазе, мозаике, маслинову гранчицу и једноставне геометријске украсе.

Грчка култура је посебно погодна за повезивање са математиком, јер се у њеној уметности и архитектури често јављају ред, ритам, понављање, симетрија, линије, углови и геометријски облици. Најпознатији мотив је меандар – украсна трака састављена од линије која се ломи под правим углом и понавља у правилном ритму. Кроз овај мотив деца могу да прате смер кретања линије, настављају низ, уочавају углове и говором описују шта виде: „линија иде право, затим скреће, па се понавља“. Тако се истовремено подстичу говор, посматрање и почетно математичко мишљење.

Језик: грчки користи грчко писмо. Деци се може показати да људи различито говоре и пишу.

Примери:

јасу – здраво;

калимера – добар дан;

ефхаристо – хвала;

ена, дио, триа – један, два, три.

Орнаменти и облици: меандар, таласи, спирале, кругови, вазе, стубови, мозаици, квадрати, правоугаоници, троуглови, плаво-бели низови.

Математички појмови: линија, угао, квадрат, правоугаоник, круг, спирала, низ, релације: лево–десно, горе–доле, дуже–краће.

Активност 3:

Питања за све групе

1. *Како ћете деци представити културу без стереотипа?*
2. *Које речи, поздраве или бројеве деца могу да науче?*
3. *Које боје, облике, шаре или орнаменте могу да уоче?*
4. *Које математичке појмове можете развити кроз активност?*
5. *Како активност показује да различитост није препрека за игру и сарадњу?*

ПРИЛОЗИ

Прилог 1.

ВОДИЧ ЗА СПРОВОЂЕЊЕ SWOT АНАЛИЗЕ

Циљ активности: кроз систематску SWOT анализу (енгл. *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), мапирати кључне препреке и ресурсе, тј. унутрашње и спољашње факторе који утичу на развој интеркултуралне компетенције едукатора будућих наставника на Педагошком факултету у Ужицу и предложити мере и активности за унапређење.

SWOT анализа је усмерена на систематско сагледавање унутрашњих ресурса и предности Факултета (S), унутрашњих слабости и ограничења (W), спољашњих шанси и трендова који се могу искористити (O), као и спољашњих препрека и ризика (T).

I. SWOT АНАЛИЗА

Предности	Слабости
• Које постојеће праксе на ПФУ подржавају развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника? • Који ресурси, људи, или искуства представљају вредност? • Постојећи ресурси, стручност наставног кадра, примери добре праксе, сарадња са школама, институционална подршка, студијски програми... • Скривени курикулум јер силабуси не покривају увек експлицитно садржаје о интеркултуралности • Реализовани развојни пројекти • Реализоване хуманитарне и ваннаставне активности које подржава ПФУ • Правилник о подршци студентима из осетљивих друштвених група	• Где постоје празнине у знањима и компетенцијама наставног кадра или у студијским програмима? • Шта отежава примену интеркултуралног приступа у настави? • Који су недостаци у студијским програмима, обуци или искуству наставника? • Да ли су у довољној мери интегрисани интеркултурални садржаји у силабусе студијских предмета? • Да ли су успостављени модели сарадње са школама у различитим културним срединама који подржавају развој интеркултуралне компетенције? • Упознатост наставника са Правилником о подршци студентима из осетљивих друштвених група и могућностима примене истог

Могућности	Опасности
• Које спољашње промене или ресурси (пројекти, законске иницијативе, међународна сарадња) могу подржати развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника? • Постоје ли партнери или трендови који могу помоћи (нпр. образовне политике, домаћи и међународни пројекти, доступност ресурса, дигитални алати за интеркултурално учење, потенцијал за умрежавање са другим институцијама)?	Који су потенцијални ризици у институционалном, друштвеном или политичком окружењу за развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника? Да ли постоје културолошке баријере, отпори или неразвијена свест наставника о важности интеркултуралности у иницијалном образовању наставника? Да ли постоји недостатак финансијске или логистичке подршке? Уредбе о истраживачком и наставном раду

II. ПРЕДЛОГ МЕРА И АКТИВНОСТИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ

2.1. Мере за унапређење

2.2. Активности за унапређење

2.3. Индикатори за евалуацију остварености

У водичу за SWOT анализу издвојена су следећа питања као релевантна:

1. Које постојеће праксе и активности на Факултету доприносе развоју интеркултуралне компетенције едукатора наставника?
2. Који људски, институционални и материјални ресурси (наставници, пројекти, партнерства, наставни материјали, искуства) представљају значајну подршку развоју интеркултуралне компетенције у иницијалном образовању наставника?
3. У којој мери студенти током студија имају прилику да стичу искуства рада у културно разноликим образовним срединама?
4. Да ли постоје успостављени модели сарадње са школама у различитим културним и социјалним срединама који подржавају развој интеркултуралне компетенције будућих наставника?
5. У којим областима постоје празнине у знањима и компетенцијама наставног кадра у вези са интеркултуралним образовањем?
6. Који су главни недостаци у студијским програмима у погледу развоја интеркултуралне компетенције будућих наставника?
7. У којој мери су интеркултурални садржаји систематски интегрисани у силабусе студијских предмета?
8. Да ли постоје довољне могућности за стручно усавршавање наставника у области интеркултуралног образовања?
9. У којој мери су наставници упознати са Правилником о подршци студентима и могућностима његове примене у раду са студентима из осетљивих друштвених група, као и различитих културних и социјалних средина?
10. Које спољашње иницијативе и ресурси (пројекти, законске и образовне политике, међународна сарадња) могу подржати развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника?
11. Постоје ли потенцијални партнери, мреже или трендови (домаћи и међународни пројекти, дигитални алати за интеркултурално учење, сарадња са другим институцијама) који могу допринети даљем развоју ове области?
12. Који фактори у институционалном, друштвеном или политичком окружењу могу представљати ризик или ограничење за развој интеркултуралне компетенције едукатора наставника?
13. Да ли постоје културолошке баријере, отпори или недовољно развијена свест наставника о значају интеркултуралности у иницијалном образовању наставника?
14. У којој мери недостатак финансијске, организационе или логистичке подршке отежава примену интеркултуралног приступа у настави?

Прилог 2.

ПРОТОКОЛ ЗА ИНТЕРВЈУ

Поштована/и,

Ваше искуство и ставови у вези са интеркултуралном наставом и образовањем будућих наставника веома су драгоцени и представљају значајан допринос пројекту под називом: **„Изградња капацитета у образовању наставника – Приступ усмерен на интеркултуралну наставну компетенцију (TeachEdu-ITC)”**.

Ово истраживање представља прву фазу пројекта, у којој је фокус на *мапирању ресурса и баријера на Педагошком факултету у Ужицу* у циљу унапређења интеркултуралне компетенције едукатора наставника у оквиру програма иницијалног образовања. Активност коју данас спроводимо представља важан корак у разумевању тренутног стања у процесу учења и укључивања студената различитог културног, етничког, религијског порекла, као и социо-економског и здравственог статуса.

Циљ интервјуа је да: (а) сагледамо како едукатори будућих наставника разумеју и примењују концепт интеркултуралне компетенције у настави; (б) идентификујемо које методе, приступе и стратегије користе у раду са студентима; и (в) препознамо изазове, потребе и могућности за даљи развој интеркултуралне наставне праксе.

Истраживање је засновано на ITC моделу интеркултурне наставне компетенције, који обухвата три кључне димензије: основне интеркултуралне компетенције (свест о себи и моделовању вредности), фацилитаторске компетенције (комуникација и управљање различитостима), и компетенције за развој курикулума (прилагођавање и иновирање садржаја, укључивање тема правде и социјалне инклузије).

Интервју траје око 45 минута, биће аудио снимљен уз Вашу сагласност искључиво ради прецизније анализе и обрађен у складу са етичким стандардима. Сви подаци биће анонимни и поверљиви, и користиће се искључиво у научно-истраживачке сврхе.

Ваше учешће је потпуно добровољно, и у сваком тренутку можете одлучити да не одговорите на неко питање или да прекинете интервју, без икаквих последица. Уколико имате било каква питања или недоумице, слободно их изнесите пре или током разговора.

Хвала Вам на издвојеном времену и вредном доприносу овом истраживању.

I. РАЗУМЕВАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

1. Шта за Вас лично представља интеркултурална компетенција у контексту иницијалног образовања наставника?
2. Како бисте дефинисали интеркултуралну компетенцију у светлу сопствене наставне праксе?
3. Која знања, вештине и ставови сматрате кључним за развој интеркултуралне компетенције код будућих наставника?
4. Наведите неку асоцијацију на овај појам?

II. ОСНОВНЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

(Свест о себи, лични пример, моделовање вредности)

5. Како видите своју улогу у подучавању интеркултуралних вредности у оквиру наставног процеса?
6. Да ли и на који начин у свом раду подстичете студенте да критички преиспитују сопствени културни идентитет, уверења и могуће предрасуде?
7. У којој мери и на који начин својим поступањем у настави представљате модел за развој интеркултуралне компетенције? Можете ли навести неки конкретан пример?

III. ФАЦИЛИТАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

(Интеракција, комуникација, управљање различитостима у настави)

8. Које технике или стратегије користите како бисте подстакли комуникацију и сарадњу међу студентима из различитих социјалних, етничких и културних средина, као и студената различитог социо-економског и здравственог статуса?
9. Како реагујете на ситуације у којима долази до културних неспоразума, тензија или изражавања стереотипа у учионици? Можете ли навести неки пример?
10. Како бисте одреаговали на хипотетичку ситуацију у пракси где постоје предрасуде према моделу наставника са инвалидитетом ?
11. Да ли и на који начин подстичете међусобно учење, дијалог и размену искустава између студената различитих животних перспектива? Можете ли навести неки пример?

IV. КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА РАЗВОЈ КУРИКУЛУМА

(Прилагођавање и иновирање садржаја, глобалне теме, правда и инклузија)

10. Да ли у наставу укључујете теме попут глобалног образовања, друштвене правде, културне разноликости или људских права? Како те садржаје повезујете са образовањем наставника?
11. На који начин прилагођавате наставне садржаје студентима различитих академских, културних или социоекономских позадина?
12. У којој мери и како укључујете интеркултуралне циљеве у планирање, реализацију и вредновање наставе? Можете ли навести конкретан пример?

V. ПОДРШКА, ИЗАЗОВИ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ

13. Са којим препрекама и изазовима се најчешће сусрећете приликом примене интеркултуралних и инклузивних приступа у настави са студентима?
14. Које видове подршке или ресурсе бисте сматрали корисним за даљи развој Ваших интеркултуралних компетенција? (нпр. обуке, заједнице учења, тј. праксе, подршка факултета, наставни материјали итд.)

Прилог 3. а, б., в.

ПРОТОКОЛ ЗА ФОКУС ГРУПНИ ИНТЕРВЈУ

Назив: Фокус група о изазовима и могућностима развоја интеркултуралне компетенције у настави и образовању наставника

Циљ студије: Разговор и размена искустава међу наставницима, менторима и доносиоцима одлука о подршци, препрекама и потенцијалима унапређења интеркултуралне компетенције у образовању наставника.

Поштовани,

Хвала вам што сте прихватили позив да учествујете у овој фокус групи и што сте издвојили своје време. Ваше искуство и ставови у вези са интеркултуралним образовањем и радом са студентима/ученицима различитих културних, етничких, религијских и социјалних карактеристика изузетно су драгоцени за нас и представљају важан допринос истраживању у оквиру пројекта *„Израдња капацитета у образовању наставника – Приступ усмерен на интеркултуралну наставну компетенцију (TeachEdu-ITS)”*.

Ово истраживање је део прве фазе пројекта, у којој желимо да мапирамо постојеће ресурсе, праксе, изазове и потребе на Педагошком факултету у Ужицу, али и у школама са којима сарађујемо, са циљем унапређења интеркултуралне компетенције едукатора наставника и ментора у оквиру програма иницијалног образовања.

Фокус група коју данас реализујемо представља важан корак у разумевању тренутног стања, посебно у контексту укључивања студената и ученика различитог порекла и статуса – културног, етничког, религијског, социо-економског или здравственог. Циљ нашег разговора је да заједно преиспитамо које су препреке, али и потенцијали и ресурси за даљи развој интеркултуралне праксе у локалном окружењу.

Разговор ће трајати приближно 60 минута, и уз вашу сагласност, биће снимљен аудио запис, -----искључиво ради прецизније анализе. Сви подаци ће бити анонимни и обрађени у складу са етичким стандардима. Ваше учешће је потпуно добровољно, и у било ком тренутку можете одлучити да не одговорите на неко питање или да напустите фокус групу.

Хвала Вам на издвојеном времену и вредном доприносу овом истраживању.

I. ФОКУС ГРУПА 1

(наставници и сарадници на Педагошком факултету у Ужицу)

1. Каква су ваша досадашња искуства у раду са студентима из различитих културних, етничких или социјалних средина на факултету?
2. Које су, по вашем мишљењу, највеће препреке/баријере у укључивању интеркултуралних компетенција у студијске програме и наставу?
3. Како подстичете студенте да развијају интеркултуралну свест и компетенције током студија?
4. Које наставне стратегије, ресурсе или методе сматрате најделотворнијим у развоју интеркултуралних компетенција у оквиру високог образовања?
5. На који начин би се постојећи студијски програми на факултету могли унапредити ради бољег одговора на различитост студената и потребе савременог друштва?
6. Где видите могућности за унапређење сарадње између факултета, васпитнообразовних установа (школа, центара за обуку) и доносиоца образовних мера у области интеркултуралног образовања?
7. Сматрате ли да постоје институционалне или структурне препреке у високом образовању које отежавају развој интеркултуралног приступа?
8. Каква врста обука, подршке или ресурса би вам помогла у унапређењу ваше професионалне праксе у овој области?
9. Који су, по вашем мишљењу, конкретни кораци које би требало предузети на нивоу факултета у циљу развоја интеркултуралних компетенција едукатора наставника?
10. Да ли постоји нешто додатно што желите да поделите у вези са овом темом?

II. ФОКУС ГРУПА 2

(наставници ментори у основним школама у Ужицу)

1. Која су ваша искуства у раду са ученицима различитих културних, етничких или социјалних средина?
2. Са каквим изазовима се сусрећете у примени интеркултуралног приступа у настави и ваннаставним активностима?
3. Како као ментори подржавате младе наставнике или студенте на пракси у развоју интеркултуралних компетенција?
4. Које методе или наставне праксе сте препознали као најефикасније у раду са ученицима из различитих културних средина, а које у раду са студентима током праксе?
5. Да ли актуелни програми наставе и учења и студијски програми на педагошким факултетима пружају довољно простора за интеркултурални приступ?

6. Како видите сарадњу са педагошким факултетима и школском управом у циљу бољег повезивања теорије и праксе у интеркултуралном образовању?
7. Које административне или организационе баријере уочавате као препреку за ефикасну примену интеркултуралних стратегија у школи?
8. Шта вам је потребно (обуке, материјали, подршка) да бисте се оснажили у овој области и додатно подржали студенте током праксе?
9. Који би били приоритетни кораци за подстицање интеркултуралне свести код наставника и ученика у вашој школи?
10. Желите ли да додате нешто из перспективе ментора који ради са студентима на пракси?

III. ФОКУС ГРУПА 3

(представници Школске управе у Ужицу)

1. Каква су ваша сазнања и искуства о потребама ученика из различитих културних, етничких или социјалних средина у школама које припадају Школској управи Ужице?
2. Који су највећи изазови и баријере у спровођењу интеркултуралних политика у оквиру школа које припадају Школској управи Ужице?
3. Да ли и на које све начине подржавате наставнике у развоју интеркултуралних компетенција?
4. Које програме, ресурсе или стратегије сматрате најефикаснијим у промоцији интеркултуралног образовања на нивоу Школске управе Ужице?
5. Да ли сматрате да тренутни наставни програми у школама и студијски програми на факултетима омогућавају довољно флексибилности за прилагођавање потребама различитих ученика, односно студената?
6. Како унапређивати сарадњу са педагошким факултетима и другим институцијама ради оснаживања интеркултуралног образовања будућих наставника?
7. Које мере и видове подршке видите као приоритетне за унапређење интеркултуралне праксе у установама које припадају Школској управи Ужице?
8. Да ли желите да додате нешто у вези са институционалним приступом у развоју интеркултуралном образовању?

Прилог 4.

УПИТНИК О ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА Ia

Драги студенти,

Пред вама је упитник о интеркултуралним компетенцијама. Тврдње се односе на ваша знања, ставове, вештине и поступање у ситуацијама културне и језичке различитости. Молимо вас да објективно процените понуђене тврдње.

Хвала на сарадњи!

5 – у потпуности се слажем; 4 – слажем се; 3- неодлучан сам; 2 – не слажем се; 1 – уопште се не слажем.

ТВРДЊЕ:	5	4	3	2	1
Могу да препознам могуће неспоразуме који произилазе из културних различитости.	5	4	3	2	1
Имам довољно знања о различитим религијама (православље, католицизам, ислам и друго).	5	4	3	2	1
Упознат сам са тешкоћама са којима се суочавају деца припадници мањинске друштвене групе у мултикултуралном окружењу.	5	4	3	2	1
Препознајем одлике и специфичност култура које су различите од културе којој припадам.	5	4	3	2	1
Упознат сам са процесом укључивања деце из различитих културно-језичких група у образовно-васпитни процес.	5	4	3	2	1
Умем да препознам и пронађем ресурсе за подршку деци која припадају различитим културама.	5	4	3	2	1
Свестан/на сам да стереотипи које поседујем могу утицати на мој однос и понашање према људима различитог културно-језичког порекла.	5	4	3	2	1
На моје поступке не утиче чињеница да је неко припадник културно-језичке групе различите од моје.	5	4	3	2	1
Разумем да се исто понашање може различито тумачити у оквиру различитих културних група.	5	4	3	2	1
Културне различитости чине вредност по себи и значајан су ресурс за учење.	5	4	3	2	1
Осећам се пријатно када комуницирам са особама других култура.	5	4	3	2	1
Волим да упознајем људе различитих култура.	5	4	3	2	1
Нисам сигуран/на да у свакој ситуацији могу успешно комуницирати са припадницима различитих култура.	5	4	3	2	1

ТВРДЊЕ:	5	4	3	2	1
Отворен /на сам да чујем о вредностима и специфичностима других култура.	5	4	3	2	1
Трудим се да прилагодим начин комуницирања саговорнику који је друге културе.	5	4	3	2	1
У конфликтним ситуацијама покушавам да разумем перспективу особе која је припадник друге културе.	5	4	3	2	1
Трудим се да у комуникацији са особама других култура не показујем ни позитивне ни негативне предрасуде.	5	4	3	2	1
Није ми проблем да користим невербалну комуникацију у ситуацијама када треба да се споразумем са особама из других културно-језичких средина.	5	4	3	2	1
Спреман/на сам да овладам различитим начинима алтернативне комуникације са особама које припадају различитим културно-језичким групама (дигитални уређаји који синтетишу говор, специјални софтвери за превођење и слично).	5	4	3	2	1
Сматрам да поседујем довољно вештина за рад са децом различитих култура.	5	4	3	2	1
Сматрам да бих успешно реализовао/ла активности са децом различитих култура.	5	4	3	2	1

Прилог 5.

УПИТНИК О ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА 16

Драги студенти,

Пред вама је упитник о интеркултуралним компетенцијама. Тврдње се односе на ваша знања, ставове, вештине и поступање у ситуацијама културне и језичке различитости након одржаних радионица. Молимо вас да објективно процените понуђене тврдње.

Хвала на сарадњи!

5 – у потпуности се слажем; 4 – слажем се; 3- неодлучан сам; 2 – не слажем се; 1 – уопште се не слажем.

ТВРДЊЕ:	5	4	3	2	1
Свестан/на сам да стеротипи које поседујем могу утицати на мој однос и понашање према људима различитог културно-језичког порекла.	5	4	3	2	1
Могу да препознам могуће неспоразуме који произилазе из културних различитости.	5	4	3	2	1
Могу да препознам и пронађем ресурсе за подршку деци која припадају различитим културама.	5	4	3	2	1
Поседујем довољно знања о различитим религијама (православље, католицизам, ислам и друго).	5	4	3	2	1
Поседујем свест о томе да се исто понашање може различито тумачити у оквиру различитих културних група.	5	4	3	2	1
Није ми проблем да користим невербалну комуникацију у ситуацијама када треба да се споразумем са особама из других културно-језичких средина.	5	4	3	2	1
Моји поступци не зависе од чињенице да је неко припадник културно језичке групе различите од оне којој ја припадам.	5	4	3	2	1
Занимљиво ми је да упознајем људе различитих култура.	5	4	3	2	1
Упознат/а сам са тешкоћама са којима се суочавају деца која су припадници мањинске друштвене групе у мултикултуралном окружењу.	5	4	3	2	1
Када комуницирам са особама других култура осећам се пријатно.	5	4	3	2	1

ТВРДЊЕ:	5	4	3	2	1
Прилагођавам начин комуницирања саговорнику који је друге културе од оне којој ја припадам.	5	4	3	2	1
Поседујем довољно вештина за рад са децом различитих култура.	5	4	3	2	1
Могу да препознам одлике и специфичност култура које су различите од културе којој припадам.	5	4	3	2	1
Уверен/а сам да културне различитости чине вредност по себи и значајан су ресурс за учење.	5	4	3	2	1
Нисам сигуран/на да у свакој ситуацији могу успешно комуницирати са припадницима различитих култура.	5	4	3	2	1
Упознат сам са процесом укључивања деце из различитих културно-језичких група у образовно-васпитни процес.	5	4	3	2	1
Радознао/ла сам да чујем о вредностима и специфичностима других култура.	5	4	3	2	1
У ситуацијама неспоразума покушавам да разумем перспективу особе која је припадник друге културе.	5	4	3	2	1
Трудим се да у комуникацији са особама других култура не показујем ни позитивне ни негативне предрасуде.	5	4	3	2	1
Спреман/а сам да овладам и користим алтернативне начине комуникације са особама које припадају различитим културно-језичким групама (дигитални уређаји који синтетишу говор, специјални софтвери за превођење и слично).	5	4	3	2	1
Сматрам да бих успешно реализовао/ла активности са децом различитих култура.	5	4	3	2	1

Прилог 6.

УПИТНИК ЗА ЕВАЛУАЦИЈУ ЕФЕКТА РАДИОНИЦЕ НА РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ СТУДЕНАТА

Драги студенти,

Пред вама је упитник о реализованим часовима и радионицама. Овај упитник има за циљ да испита у којој мери је учешће у радионици допринело развоју ваших знања, ставова и вештина значајних за интеркултурално компетентно поступање у васпитно-образовном раду са децом/ученицима. Молимо вас да објективно процените понуђене тврдње.

Хвала на сарадњи!

5 – у потпуности се слажем; 4 – слажем се; 3- неодлучан сам; 2 – не слажем се; 1 – уопште се не слажем.

ТВРДЊЕ:	5	4	3	2	1
Након данашњих одржаних радионица боље препознајем сопствене стереотипе према људима других култура.					
Након одржане радионице боље разумем значај културних различитости за рад са децом/ученицима.					
Након ове радионице спренији/ја сам за непосредан васпитно-образовни рад са децом различитих култура.					
Садржаји ове радионице корисни су за моје даље образовање и професионални развој.					
Начин организације и рада на овој радионици су допринели развоју мојих интеркултуралних вештина.					
На радионици сам се осећао/ла уважено.					
На радионици сам могао/ла слободно да изразим своје мишљење.					
Активности су ми помогле да разумем другачије перспективе.					
На радионици су се чуле различите перспективе.					

Прилог 7.

РЕФЛЕКСИВНИ ДНЕВНИК НАСТАВНИКА

Овај инструмент наставник попуњава непосредно након одржаног часа или радионице, а може се и адаптирати и за поребе групне рефлексije.

I Планирани циљеви и исходи часа/радионице

- Који су били циљеви часа/радионице?
- Да ли сам остварио/ла планиране исходе часа/радионице?
- Које интеркултуралне компетенције сам желео/ла да развијам код студената?
- Које наставне стратегије и методе учења сам применио/ла?

II Реализација часа/радионице

- Шта је протекло онако како сам планирао/ла?
- Шта ме је изненадило?
- Који елементи радионице су били најуспешнији?
- Који елементи часа/радионице су били најмање успешни?

III Учење и учешће студената

- Ко је био најактивнији на радионици?
- Ко се није укључивао у активности радионице?
- Да ли сам креирао/ла безбедну атмосферу за учешће свих студената?
- Да ли су сви студенти имали прилику да изнесу своје мишљење?
- Да ли су сви студенти имали прилику да се осете уважено?

IV Интеркултурална перспектива

- Да ли сам уважавао/ла различите перспективе студената?
- Да ли сам несвесно фаворизовао/ла одређене ставове?
- Да ли су студенти показали поштовање према различитим мишљењима?

V План за следећи час/радионицу

- Шта бих задржао/ла и за следећу радионицу/час?
- Шта бих следећи пут урадио/ла другачије?
- Које компетенције желим даље да развијам?

ЛИТЕРАТУРА

- Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510–526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>
- Arstorp, A. T., Olofsson, A. D., & Lindberg, J. O. (2024). Professional digital competence in teacher education – where are we, where are we headed and how to get there? *Teachers and Teaching*, 30(4), 395–399. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2379845>
- Bathurst, L. & La Brack, B. (2012). Shifting the locus of intercultural learning. Intervention Prior to and After Student Experiences Abroad. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About it* (pp. 261–283). Hendon: Stylus Publisher.
- Beljanski, M., & Dedić Bukvić, E. (2020). Comparative Overview of the Presence of Intercultural Education of Teacher Trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(3), 1–16. <https://doi.org/10.29333/ejecs/412>
- Benediktsson, A. I. (2024). Teacher educators' endeavours to enhance students' cultural competence: A qualitative study within Danish teacher education. *In Education*, 29(2), 78–97. <https://doi.org/10.37119/ojs2024.v29i2.754>
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In: J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62–77). Intercultural Resource Corporation.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bishop, R. (2010). Diversity and educational disparities: The role of teacher education. In T. Burns & V. Shadoian-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 117–136). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-8-en>
- Burns, T., & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In T. Burns & V. Shadoian-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 19–40). OECD Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

- CARNet. (2018). *e-Škole: Digital competence framework for teachers*. Croatian Academic and Research Network.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27–39.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44–58.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education: Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints. U D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304–320). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n17>
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2010). *Council of Europe charter on education for democratic citizenship and human rights education*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. [EUR-Lex – Council Recommendation](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018R1890)
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE Publications.
- Deters, P., Xiong, T., & Huang, Y. (Eds.). (2015). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application*. Palgrave Macmillan.
- Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K. C., & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 86–103. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i3.186040>
- Dimitrov, N. & Haque, A. (2016a). Intercultural Teaching Competence: A Multidisciplinary Framework for Instructor Reflection. *Intercultural Education: Learning at Intercultural Intersections*, 27(5), 437–456. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>

- Dimitrov, N. & Haque, A. (2016b). Intercultural Teaching Competence in the Disciplines. In Pérez, G. M. G. & Rojas-Primus, C. (Eds.) *Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education* (pp. 89-119). IGI Global: Hershey, PA. <https://ir.lib.uwo.ca/ctlpub/16/>
- Dimitrijević, B., & D. Petrović (2014). Approaches and Strategies for Multicultural Teacher Education—Experiences from the United States of America. *Zbornik Instituta za Pedagoska istrazivanja*, 46(1), 69–90.
- Dzerviniks, J., Ušča, S., Tarune, I., & Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*, 14(8), 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
- Đorđević, I., Šantić, D., i Živković, Lj. (2018). Deca migranti u školama u Srbiji – barijera ili izazov za novi početak. *Demografija*, 15, 73-92. <https://10.5937/demografija1815073D>
- Engle, L., & Engle, J. (2012). Beyond immersion: The American University Center of Provence experiment in holistic intervention. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 284–307). Stylus Publishing.
- European Commission (2008). *Green paper: Migration and mobility: Challenges and opportunities for EU education systems* (COM(2008) 423 final). European Commission.
- Fantini, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Papers Series (1). School for International Training.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence* (World Learning Publications, Paper 1). World Learning Publications.
- Gay, A. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers' College Press.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Hammer, M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory. A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About it* (pp. 115–136). Hendon: Stylus Publisher.
- Hrastinski, S. (2021). *What do we mean by blended learning?* *TechTrends*, 65(4), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00575-4>
- Karanikola, Z., Panagiotopoulos, G., Giaki, S., & Arvanitis, E. (2025). Intercultural Teacher Education in International Policy Context: Challenges and Opportunities. *Education Sciences*, 15(10), 1351. <https://doi.org/10.3390/educsci15101351>
- Kavenuke, P. S., & Kihwele, G. E. (2025). Intercultural Competence, A Necessity in 21st Century Classrooms: Are Teacher Educators in Tanzania Interculturally Competent?. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(1), 201–224. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1524>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koukoulidis, N. M., Kotluk, N., & Brown, J. C. (2024). The status of culturally relevant teacher education in the European context: A systematic review of research. *Review of Education*, 12, e70002. <https://doi.org/10.1002/rev3.70002>
- Krulj, J. R., Marković, E. I., & Vidosavljević, S. T. (2019). Formiranje kompetencija za interkulturalnu komunikaciju u procesu obrazovanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 13, 97–107. <https://doi.org/10.5937/zrufpl1913097K>
- Krulj, J. (2026). *Multikulturalnost i vaspitanje i obrazovanje*. Univerzitet u Prištini – Kosovska Mitrovica, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić.
- Lou, K. H. & Bosley, G. W. (2012). Facilitating intercultural learning abroad: The Intentional, Targeted Intervention Model. In Vande Berg, M., Paige, R. M., & K. H. Lou (Eds.) *Student learning abroad: what our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 335-359) Sterling, VA: Stylus.
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- 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*. European Training Foundation. <https://doi.org/10.25656/01:8477>
- Maksimović, J., Semiz, M., Stamatović, J., Maričić, S., Marinković, S., Milinković, N. (2026). Initial Teacher Education and the Development of Intercultural Competence: The Mentors' Perspective. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments 2026* (Vol. 2, pp. 709–713). inScience Press.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3–24. <https://doi.org/10.3102/00346543070001003>
- McAuliffe, M., & Oucho, L. A. (Eds.). (2024). *World migration report 2024*. International Organization for Migration. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*. „Službeni glasnik Republike Srbije“, br. 63/2021.
- OECD (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2010/02/educating-teachers-for-diversity_g1ghc11b/9789264079731-en.pdf
- OECD (2024). *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>.
- Pantić, N. (Ed.). (2008). *Tuning Teacher Education Curricula in the Western Balkans*. Centre for Education Policy.
- Pantic, N., Closs, A., & Ivosevic, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. European Training Foundation.

- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Popović, D., Anđelković, A., & Đurić, I. (2026). Education for life in diversity: Intercultural sensitivity of students in Serbia. *Research in Pedagogy*, 16(1), 72–84. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2601072P>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K. A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5). <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>
- Semiz, M. (2024). Study Programs of Pedagogical and Teacher Education Faculties and Students' Attitudes Towards the Importance and Challenges of Educational Inclusion of Immigrant Students. *Naša škola*, 30(1), 9-27. <https://doi.org/10.7251/NSK2401009S>
- Semiz, M. (2025). Students' Attitudes towards the Inclusion of Migrant and Asylum Seeker Students in the Education System of Serbia. *Book of 3rd International scientific conference Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference – Contemporary Themes in Education – CTE4*. Zagreb, 26-27 September: University of Zagreb, Faculty of Teacher Education.
- Semiz, M., Zlatić, L., Maričić, S., Marinković, S., & Arsović, B. (2026, in press). Intercultural competence in initial teacher education: A qualitative case study. In J. Stamatović (Ed.), *Vaspitanje i obrazovanje: Izazovi, mogućnosti i perspektive*. Pedagoški fakultet, Univerzitet u Kragujevcu.
- Scartezini, R. A., & Monereo, C. (2018). The development of university teachers' professional identity: A dialogical study. *Research Papers in Education*, 33(1), 42–58.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Shuali Trachtenberg, T., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Prieto Egido, M., Tenreiro Rodríguez, V., Serrat Roozen, I., & Centeno, C. (2020). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity . Volume 1, Teachers' intercultural competence: working definition and implications for teacher education*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/533558>
- Shuali Trachtenberg, T., Tenreiro Rodríguez, V., Carmona Rodríguez, C., Simó Sánchez, M., Aneas, A., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Neubauer, A., & Casino, A. (2023). *Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity—Volume 4: Towards intercultural and democratic competent teachers in the EU: Key findings from literature and*

- practice and recommendations for policy*. Joint Research Centre. (JRC135644). [JRC Research Report JRC135644](#)
- Shonfeld, M., Shapira, N., Falah, J., & Friedman, A. (2025). Looking for an agreed-upon definition of teachers' intercultural competence in a divided society. *Educational Research*. Advance online publication.
- Thakral, P. (2015). Role of ICT in professional development of teachers. *Learning Community*, 6(2), 127–133.
- Torres-Zaragoza, L. & Llorent-Bedmar, V. (2024). Barriers to inclusion of Muslim migrant students in western schools. A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 125, 102363. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102363>
- UNESCO (2005). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO Publishing.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301–326. <https://doi.org/10.1080/09650790300200211>
- Vande Berg, M., Paige, R. M. & Lou, K. H. (Eds.) (2012). *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About it*. Stylus Publisher.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2018). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Walters, L. M., Garii, M. & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(1–2), 151-158.
- Wiggins, R. A., Follo, E. J. & Eberly, M. B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 653–663.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 505–517.
- Wikan, G., Klein, J. (2017). Can international practicum foster intercultural competence among teacher students? *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 95-104.
- Wolff, R., Severiens, S., & Meeuwisse, M. (2010). *Attracting and retaining diverse student teachers*. In T. Burns & V. Shadoian-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 137–158). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-9-en>