

ПРИСТУПИ И СТРАТЕГИЈЕ ЗА МУЛТИКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА – ИСКУСТВА СЈЕДИЊЕНИХ АМЕРИЧКИХ ДРЖАВА*

Бојана М. Димитријевић** и Данијела С. Петровић
Одељење за психологију, Филозофски факултет,
Универзитет у Београду

Апстракт. У раду се разматрају различити приступи и стратегије образовања наставника у Сједињеним Америчким Државама за рад у мултикултуралним школама имајући у виду ефикасност наставника. У првом делу рада изложена су теоријска разматрања у вези са основним компетенцијама наставника за мултикултурално образовање, дат је преглед кључних питања на која је неопходно одговорити приликом конципирања мултикултуралног образовања наставника и приказани су ефекти програма мултикултуралног образовања усмерених на смањивање предрасуда и успостављање педагогије једнакости. У другом делу рада приказане су стратегије за мултикултурално образовање наставника који су припадници већинске популације, а разматрани су и образовни ефекти ових стратегија. У трећем делу рада, приказани су приступи засновани на моделима кроскултурног развоја наставника, који олакшавају разумевање понашања наставника и њиховог отпора променама, као и прилагођавање и секвенционирање курсева за будуће наставнике. У завршном делу рада изнете су препоруке за побољшање мултикултуралног образовања наставника.

Кључне речи: Сједињене Америчке Државе, наставници, мултикултурално образовање, компетенције, мултикултуралне школе.

Један од најзначајнијих принципа мултикултуралног образовања представља обезбеђивање квалитетног образовања за све ученике без обзира на разлике у погледу њихове културне, религијске и етничке припад-

*Напомена. Рад је део пројекта број 179018 који подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Републике Србије.

**E-mail: bojana.dim@gmail.com

ности, матерњег језика, социоекономског статуса или других одлика (Gorski, 2009, Nieto, 2000). Овај носећи принцип инкорпориран је у Србији у Закон о основама система образовања и васпитања (2009) кроз идеје о праву на образовање и доступност квалитетног образовања за све ученике. Остваривање овог принципа образовања односи се, између осталог, и на уклањање диспаратитета у постигнућу ученика, припадника мањинских заједница у друштву, у односу на ученике припаднике већинске заједнице. Улога наставника у погледу остваривања овог принципа образовања је кључна и због тога је неопходно радити на систематској обуци будућих наставника и јачању њихових компетенција како би овај принцип и био остварен.

Основни циљеви овог рада јесу да: (а) представи релевантна теоријска разматрања и резултате емпиријских истраживања која се односе на принципе и циљеве мултикултуралног образовања наставника; (б) представи ефекте различитих стратегија и приступа у припреми студентата, будућих наставника за рад у мултикултуралним школама у Сједињеним Америчким Државама; (в) прикаже поједине моделе кроскултуралног развоја и потенцијални допринос њиховог инкорпорирања у програме за образовање будућих наставника; (г) укаже на могућности и ограничења у погледу примене доступних сазнања у контексту образовања у Србији.

Сједињене Америчке Државе су средина која има дугу традицију мултикултуралног образовања која датира од раних седамдесетих година прошлог века, као и растућу заступљеност припадника мањинских етничких и расних група у ученичкој популацији (Nieto, 2000). Истовремено, последњих деценија све више пажње усмерава се на проблем диспаратитета у погледу постигнућа ученика припадника мањинских етничких и расних група (Латиноамериканаца, Афроамериканаца и староседелачког становништва) у односу на ученике англоамеричког порекла који је посебно изражен у групи ученика ниског социоекономског статуса (Gay & Howard, 2000).

Искуства из Сједињених Америчких Држава су драгоцене у контексту разматрања мултикултуралног образовања у Србији, с обзиром на мултикултуралност појединих делова Србије, пре свега Војводине, и постојећу инклузивну праксу која резултира све већом заступљеношћу ученика припадника мањинских група, нарочито Рома, као и ученика ниског социоекономског статуса у редовном образовању у нашој земљи. Мада је са усвајањем новог Закона, као и других правних аката створен законски оквир за образовну инклузију деце из маргинализованих група, резултати истраживања указују да неке од ових група, најпре ромска мањина, нису укључене у пуној мери. Поједини аутори наглашавају да су додатне препреке за образовну инклузију Рома: (а) ниска очекивања наставног особља у погледу остваривања високих образовних постигнућа ученика, (б) ниска стопа укључености у предшколско образовање,

(в) недовљно познавање српског језика и немогућност да се образују на ромском језику и (г) примена традиционалних наставних метода и облика наставе и наставни програм који је оријентисан на садржај и строго дефинисан (Macura-Milovanović i sar., 2010).

Образовање наставника у Србији, посебно предметних наставника, углавном је оријентисано на стицање знања из одговарајуће научне области, уз минималан удео методичких, педагошких и психолошких предмета (Ivić i Pešikan, 2012; Kovač-Cerović, 2006; Macura-Milovanović i sar., 2010). Поред тога, програми за основно образовање наставника у недовољној мери укључују мултикултуралну и интеркултуралну перспективу, а ретки су и појединачни курсеви из ове области. Већина студената наставничких факултета или смерова уопште нема, или има ограничене могућности за стицање искуства у раду са ученицима током студија. Међутим, када се оваква пракса и организује кроз неформалне договоре са школама, није обезбеђено праћење напредовања студента (Macura-Milovanović i sar., 2010).

Диспарат у погледу постигнућа ученика из мањинских група у односу на ученике који припадају већинској популацији и недовољана осетљивост наставника за рад са ученицима из маргинализованих група присутни су и у Србији. Тако, на пример, резултати националне студије читалачке и математичке писмености указују на то да преко половине ученика ромске националности не досеже до најнижег нивоа знања из оба предмета, као и да наставници имају нижа очекивања од ромске деце и успостављају блаже критеријуме када је у питању оцењивање ових ученика (Vausal, 2006). Поред тога, резултати истраживања показују да су студенти учитељског факултета и наставници у недовољној мери свесни неповољног друштвеног и образовног положаја Рома (Petrović, 2010; Petrović i sar., 2010).

Улога наставника у мултикултуралном образовању

Образовни системи одговарају на мултикултуралност заступљену у друштву кроз образовање које би морало да допринесе не само прихватању и бољем разумевању међу културама, већ и једнаким образовним могућностима и образовном постигнућу свих ученика. Квалитет рада наставника сматра се једним од најзначајнијих фактора који утичу на образовне исходе ученика из различитих популација. Сандерс и Хорн су утврдили да квалитет рада наставника који процењују независни и обучени процењивачи има већу предиктивну моћ када је у питању постигнуће ученика од двадесет других фактора, међу којима су и величина и хетерогеност разреда, па и социоекономски статус ученика (Sanders & Horn, 1998).

У контексту спровођења мултикултуралног образовања, амерички аутори указују на различите категорије и области компетенција наставника. С једне стране, Бенкс издваја четири *основне категорије компетенција наставника* за мултикултурално образовање (Banks, 2006a). То су: (1) познавање карактеристика ученика и прилагођавање стилевима учења ученика; (2) познавање садржаја који предаје, што би подразумевало детаљност и флексибилност; (3) вештине управљања одељењем кроз подстицање сарадње, одговорног понашања ученика, као и управљање културним обрасцима понашања у групи ученика и (4) свест о етичким питањима везаним за професију која укључује преиспитивање постојеће праксе и увођење новина у настави и организацији рада школе. С друге стране, Геј и Ховард (Gay & Howard, 2000) указују на неопходност развијања *шест основних области компетенција наставника*: (а) познавање начина на који ученици из различитих етничких група организују своје мисли у писаној и усменој форми (усмереност на једну тему или променљивост теме у излагању), како би наставници могли да подучавају ученике да користе једну или другу стратегију у различитим околностима; (б) познавање принципа и идеологије мултикултуралног образовања – историјска, филозофска, социолошка, психолошка, политичка, културна и економска анализа; (в) опште и специфичне мултикултуралне педагошке вештине, што подразумева и усклађеност стила подучавања и стила учења; (г) процењивање постигнућа ученика уз помоћ адекватних и аутентичних мера постигнућа, тако да индивидуални, стандардизовани тестови постигнућа у писаној форми не могу бити једини начин процењивања знања за ученике из различитих културних група; (д) успостављање односа и сарадње са културно различитим групама, породицама и заједницама; (ђ) деловање наставника као агенса промене.

Мултикултурално образовање наставника у Сједињеним Америчким Државама

Поставља се питање у којој мери иницијално образовање припрема наставнике у Сједињеним Америчким Државама за рад са различитим групама ученика како би они остварили своје пуне потенцијале. Последњих неколико деценија универзитети широм света покушали су да одговоре на потребе савременог друштва, које се убрзано мења и постаје све хетерогеније, на тај начин што су иновирали курикулуме за иницијално образовање наставника, уводили курсеве из мултикултуралног образовања и организовали практично искуство за будуће наставнике у овом домену и сл. Чињеница је да се у Сједињеним Америчким Државама од седамдесетих година прошлог века спроводи мултикултурална реформа, али преглед истраживања која се баве образовањем наставника показују да је мало тога суштински измењено и у програмима и у начи-

ну припреме наставника. Поједини програми за образовање наставника и даље су засновани на ставу да је различитост дефицит, као и да су за академски неуспех одговорни искључиво ученици и њихове породице, без критичког преиспитивања улоге школе (Grant & Secada, 1990; Ladson-Billings, 1995; Zeichner & Hoelt, 1996, prema: Cochran-Smith, 2003).

Да би се ови проблеми превазишли, неопходно је предузети одговарајуће образовне мере. На пример, Соња Њето (Nieto, 2000) сугерише да је у Сједињеним Америчким Државама неопходно праведност образовања за све ученике поставити у први план и као централни део образовања наставника, тако што ће се образовне институције у својим програмима експлицитно заложити за остваривање социјалне правде и различитости и инкорпорирати ове идеје у образовање наставника, промовишући подучавање као доживотно учење и трансформацију самих наставника. С друге стране, Мерилин Кохран Смит сумира становишта различитих аутора и издваја осам основних питања која се морају разматрати када говоримо о различитим стратегијама и приступима мултикултуралног образовања наставника (Cochran-Smith, 2003).

(1) *Одређење разлике као дефицита или прилике.* Ладсон-Билингсова (Ladson-Billings, 1999) „перверзношћу различитости“ у образовању наставника назива становиште према коме је нормативно оно што важи за већинску популацију, а различитост се изједначава са депривацијом или дефицитом. Схватање разлика као дефицита имплицира да је неизбежно образовно решење асимилација мањинских група, а приступ курикулуму, процењивању знања и настави, такав је да се сматра да је један модел адекватан за све.

(2) *Идеологија образовања, односно питање социјалне правде.* Мада су многи програми за образовање наставника декларативно посвећени социјалној правди, кроз њих се и даље провлачи идеја да је неуспех за поједине групе очекиван, као и да је сврха образовања превасходно да обезбеђује „радну снагу“ за тржиште рада (Cochran-Smith, 2003; Gorski, 2009). Супротност томе представља сагледавање улоге наставника као агенса промене у погледу остваривања бољег академског постигнућа свих ученика, па и припадника мањинских етничких или културних група, а последично и остваривања социјалне правде за све ученике (Gay & Howard, 2000).

(3) *Знање, веровања и ставови које желимо да пренесемо наставницима.* Овде спадају знања о култури као појму, утицају културе на учење и образовање, затим, веровања да је учионица „култура“ за себе, ставови према етничким, расним и урбаним културама које су другачије од сопствене културе, схватања о улози културе у социјализацији, интеракцији и комуникацији (Cochran-Smith, 2003; Banks *et al.*, 2005). У ову групу спада и развијање свести о себи као о културном бићу (Banks *et al.*, 2005), односно критичке културне свести (Gay & Howard, 2000).

(4) *Како се одвија припрема наставника за инклузивну праксу?* Неки од програма за образовање наставника и даље виде одговор на ово питање кроз учење на основу покушаја и погрешака и експлицитно одбацују могућност супервизије и курсева из психологије, педагогије и мултикултуралног образовања. Поједини програми се заснивају на концепцији „учења за праксу“ што подразумева усвајање базе академских знања, док се други ослањају на концепцију „учења у пракси“ које подразумева стицање знања кроз рад у учионици и способност експлицирања и рефлексije у погледу ових знања. У оба случаја, циљ образовања и усавршавања наставника односи се на досезање статуса експерта. Алтернативну могућност представља програм заснован на истраживању у оквиру заједнице оних који уче, као један од начина да се наставници припреме за целоживотно учење и рад у различитим срединама (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

(5) *Компетенције и педагошке вештине.* Поред компетенција о којима говоре Бенкс, Гејева и Ховард (Banks, 2006a; Gay & Howard, 2000), компетенције за рад са породицама и локалном заједницом као ресурсима, спремност да се учи о културама из којих потичу ученици, као и конструкција културно респонзивног курикулума и педагогије, издвајају се као пожељне компетенције и вештине у мултикултуралном образовању (Villegas & Lucas, 2002, 2007).

(6) *Жељени исход образовња.* Експлицитно истицање неопходности постављања високих очекивања и стандарда, као и захтева за високим постигнућима свих ученика одражава промену у начину сагледавања улоге наставника и наглашава дугорочни утицај наставника. Међутим, постоји опасност да се овај захтев интерпретира искључиво као висок резултат на тестовима постигнућа што може имати негативан утицај на културни идентитет и мотивацију ученика. Програми за образовање наставника требало би да се заснивају на идеји о наставницима као агенсима промене и о неопходности преиспитивања разлога неуспеха школа да одговоре на потребе ученика из различитих култура (Cochran-Smith, 1991; Ladson-Billings, 1995; Oakes & Lipton, 1999).

(7) *Кога треба регрутовати за наставу?* Један од одговора јесте став да је потребно увести у наставу наставнике који су и сами припадници мањинских, етничких и расних група, како би деци из тих група представљали адекватан модел, а такође и обогатили искуство ученика из већинске популације. Поред овог разлога, као значајан аргумент за повећање броја наставника из мањинских популација, истиче се и њихово добро познавање и разумевање контекста у коме ученици из мањинских група живе (Villegas & Lucas, 2004). Друга могућност је припремање за наставничку професију особа које поседују одговарајући ниво зрелости и/или претходног искуства, међу којима су и „парапрофесионалци“, као и припадници мањинских заједница (Villegas & Clewell, 1998). Често иза ове стратегије стоји гледиште да успешност наставника у раду са

ученицима у мултикултуралним одељењима више зависи од њиховог претходног искуства, него од самог програма за образовање наставника (Haberman, 1995, према: Sleeter, 2001). Многи програми за образовање наставника и даље селекују будуће наставнике уз претпоставку да је њихово лично искуство незначајно, а да је познавање материје која се предаје оно што ће изнад свега допринети квалитету наставе.

(8) *Кохерентност свих претходних аспеката образовне политике и праксе.* Ово питање се односи на то у којој мери је мултикултурално образовање свеобухватно, односно, у којој мери је обавезно или изборно, централно или периферно у курикулуму за образовање наставника, реализовано кроз више курсева и теренских искустава или реализовано само у оквиру једног курса (Nieto, 2000; Villegas & Lucas, 2002).

Смањивање предрасуда и успостављање педагогије праведности

Један од начина да се сагледају природа и ефекти различитих приступа мултикултуралном образовању наставника представља анализа циљева који се постављају у оквиру ових приступа. На основу прегледа литературе и истраживања доступних у области мултикултуралног образовања наставника у Сједињеним Америчким Државама може се констатовати да се као два најзаступљенија циља издвајају *смањивање предрасуда према припаданицима других култура* и *успостављање педагогије праведности*. Ови циљеви уједно представљају две од пет димензија мултикултуралног образовања о којима говори Бенкс (Banks, 2006а).

Смањивање предрасуда укључено је у припрему будућих наставника кроз различите активности које би требало да им помогну да развију позитивније ставове према групама које се разликују од сопствене групе. У већини истраживачких студија установљено је да постоји позитиван, краткотрајан ефекат поменутих активности на смањивање предрасуда и мењање ставова и уверења студената, при чему су као показатељи промене коришћене мере самопроцене ставова и израженост социјалне дистанце према припадницима мањинских група (Hollins & Torres Guzman, 2002). Међутим, ограничења ових закључака односе се на то што није било лонгитудиналних истраживања, нити напредних студија које би пратиле трајност ефеката. Позитиван ефекат уочен је када су примењиване размене ставова међу студентима при чему је студентима додељен задатак да представе позицију (промултикултуралну или антимултикултуралну), која је у супротности са њиховом реалном позицијом (Marshall, 1998, према: Hollins & Torres Guzman, 2002), када су коришћени рад на терену, групне дискусије, посматрање часова искуских наставника и саморефлексија учесника (Marshall, 1998; Garmon, 1998, према: Hollins & Torres Guzman, 2002) и приликом коришћења уџбеника које су писали припадници других култура (Nathenson-Me-

ја & Escamilla, 2003, према: Hollins & Torres Guzman, 2002). Изазивање когнитивне дисонанце код будућих наставника кроз читање чланка у вези са привилегованим положајем припадника беле расе у америчком друштву, писање сопственог одговора на чланак, групна дискусија (McFalls & Cobb-Roberts, 2001), као и увођење наставне јединице о култури, стереотипима, расизму, предрасудама, ставовима и уверењима, уз нагласак на примени знања уз коришћење мултимедијалних технологија у настави (Anderson, 1998, према: Hollins & Torres Guzman, 2002), такође су дали позитивне резултате. У оквиру појединих курсева са успехом су коришћене вишеструке стратегије за смањивање предрасуда: читање, дискусије, филмови, пројекти, писање есеја, вежбе, размена мејлова, дебате, индивидуални састанци са инструктором (Lawtence & Bumche, 1996; Obidah, 2000, према: Hollins & Torres Guzman, 2002).

Као диспозициони фактори који доприносе ефективности програма за образовање наставника, у погледу смањивања предрасуда, издвајају се отвореност за нова искуства, посвећеност социјалној правди кроз сталну потрагу за начинима отклањања неправедности у друштву (Garmon, 2004), као и самосвест и склоност ка критичком промишљању о сопственим уверењима (Causey *et al.*, 2000; Garmon, 2004).

Истраживачке студије које су показале да ставови будућих наставника нису промењени обично су се односиле на курсеве који су трајали мање од годину дана и/или су подразумевали прекиде у раду, па се вероватно због тога овде нису показали ефикасним начини рада са студентима који у осталим студијама дају добре резултате. Постоје и студије које указују на то да се ефекат интервенције губи након одређеног времена, или да зависи од степена у коме су будући наставници претходно осветили расно питање (Hennington, 1981, према: Sleeter, 2001).

Отпор студената према промени ставова повезан је са њиховим ограниченим личним искуством са различитошћу, са индивидуалистичким погледом на свет и монокултуралним пореклом (Cockrel *et al.*, 1999). Претходна уверења играју значајну улогу у виду „филтера“ информација до којих будући наставници долазе током обуке. Они чија су уверења негативна, након курса успевају да на бољи начин артикулишу и аргументују своје раније становиште, односно уверења служе као филтер од кога зависи шта ће се научити (Kagan, 1992). Многи будући наставници (Causey *et al.*, 2000) долазе на универзитете са уверењима оптимистичног идеализма (што подразумева веровање да индивидуални труд и упорност превазилази све препреке), са уверењем у апсолутну демократију („деца су деца“ и једна добра педагогија је адекватна за све), као и са наивним егалитаризмом (сви су створени једнаки и имају доступност једнаким могућностима, што доводи до порицања расних и других привилегија у друштву).

Бенк сматра да је *педагогија праведности* заступљена онда када наставници користе методе и материјале који подстичу академско пос-

тигнуће ученика из група различитих од сопствене или мањинских група (Banks, 2006a). Одређени број курсева за образовање наставника у САД-у, усмерен је на оспособљавање и охрабривање будућих наставника да примењују стратегије рада са ученицима које су прилагођене припадницима свих култура и уважавају различитости.

Резултати истраживања показују да су позитивне ефекте у обуци наставника у оквиру предмета методике природних наука дали писање забелешки о рефлексiji, интервјуисање ученика у вези са науком, планирање наставних јединица коришћењем конструктивистичког погледа на искуство у физичком свету. Такође, обучавање наставника да се ослањају на претходно искуство и знање ученика, као и да уваже утицај културних искустава на социјалну интеракцију, али и на то како појединци разумеју науку, показали су се као приступи који омогућавају да се измене уверења наставника. Ово се најпре односи на уверења да су способности ученика непроменљиве и на схватања да су научна знања и чињенице универзалне истине које се усвајају у готовом облику (Southerland & Gess-Newsome, 1998). Обучавање за извођење, као и само извођење групних истраживања са ученицима, проблематизовање знања, самосталан одабир литературе која одсликава вишеструкост перспектива, показали су се ефикасним методама које доприносе развоју критичког мишљења студената, као и разумевања како контекст утиче на процес конструкције знања (Clark & Medina, 2000).

Позитивистичка перспектива и ослањање на ауторитете били су извори отпора промени код студената. Као основне баријере, које отежавају флексибилност у мишљењу будућих наставника, издвајају се веровање у то да у науци постоји један прави одговор и метод, као и веровање да је ученичка различитост тешкоћа у настави (Greenleaf *et al.*, 1994).

Стратегије за припремање будућих наставника из већинске популације

На основу прегледа литературе и истраживања доступних у области мултикултуралног образовања наставника у Сједињеним Америчким Државама, може се извести закључак да постоји велика хетерогеност у погледу жељених исхода (мењање ставова и уверења наставника о припадницима различитих група, продубљивање разумевања културе и/или стицање знања о специфичним културама, оспособљавање наставника да користе различите методе и технике рада у хетерогеним одељењима, развијање интеркултуралне компетентности итд.), као и у погледу опсежности интервенција, стратегија рада са будућим наставницима, али и ефикасности ових програма. У даљем разматрању усредсредићемо се на стратегије за припремање наставника из већинске популације.

Стратегије оријентисане на то да будуће наставнике, припаднике већинске групе, оспособе за рад у мултикултуралним одељењима укљу-

чују три модалитета (Sleeter, 2001): (1) универзитетски курсеви мултикултуралног образовања; (2) урањање у културу другачију од сопствене кроз искуство рада и живота у локалној заједници и (3) интервенције на нивоу курикулума за образовање наставника.

Универзитетски курсеви мултикултуралног образовања. Већина универзитета је припреми будућих наставника додала курс мултикултуралног образовања, курсеве који се односе на подучавања деце из урбаних средина или деце чији језик на коме похађају наставу није матерњи, а неки од ових курсева укључују теренско искуство. Сви универзитетски курсеви намењени су мењању ставова и формирању базе знања у вези са појмом културе, етницитета и културних разлика код будућих наставника из већинске популације (Sleeter, 2001), али и обучавању у коришћењу материјала и метода прилагођених ученицима из различитих популација (Hollins & Torres Guzman, 2002).

У универзитетским курсевима који не садрже теренско искуство користе се техника писања аутобиографских текстова или читања аутобиографских текстова које су написали други студенти, размене електронске поште са припадницима других култура, симулације неједнаких могућности где се наставник из већинске популације смешта у улогу некога ко нема једнаке могућности као и сви остали, предавања о привилегији припадника доминантно беле популације у друштву, организовање дебата међу кандидатима и сл.

За универзитетске курсеве који укључују практично искуство карактеристично је да поред похађања курса мултикултуралног образовања, студенти имају прилику да се опробају у улози наставника у мултикултуралном разреду или у локалној заједници. Ови курсеви подразумевају различите облике рада (на пример, обука и учествовање у етнографском истраживачком пројекту, улога татора деци из других култура и сл.). Резултати истраживања (Burant & Kirby, 2002) показују да су студенати који су похађали овакве курсеве развили концепт културе, да су исказали већу спремности за рад са ученицима из других култура, као и да су развили свест о стереотипима које имају (нпр. о незаинтересованости родитеља за академско постигнуће деце). Бурант и Кирби извештавају о томе да су релокације студената током дужег времена код групе студената која је била високо мотивисана за рад у мултикултуралним срединама довеле до продубљивања знања и јачања спремности за рад. Код једног броја студената оваква искуства су допринела и мењању ставова према раду у оваквој средини, односно оваква искуства су трансформисуће деловала на њих (Burant & Kirby, 2002). Обе групе биле су активно укључене у низ активности мимо учионице које су повезивале припаднике заједнице, ученике и родитеље са будућим наставницима.

Међутим, поједине студије нису показале недвосмислено позитивне резултате. У истраживању Бондија и сарадника (Bondy *et al.*, 1993, према: Sleeter, 2001), претходно похађан курс мултикултуралног обра-

зовања уз искуство у улози татора имао је значајан ефекат, док курс или теренско искуство понаособ, нису довели до напретка. Слитерова (Sleeter, 1989) у својој студији показује да ефикасност курса зависи и од броја кредита који курс носи (броја сати и оптерећења студената) и да они студенти који су завршили курсеве који носе преко четири кредита извештавају о томе да користе мултикултурне стратегије подучавања чешће него остали студенти. Поред тога, Слитерова је утврдила да наставници културне садржаје укључују у своја предавања углавном када имају ученике из друге културе или ученике ниског социоекономског статуса у својим одељењима, а знатно ређе када су у питању одељења у којима су ученици из већинске популације и средње класе, што указује на ограничавајуће ефекте курса (Sleeter, 1989).

Постоје и резултати који указују на то да су студенти учврстили своје пређашње схватање након теренског искуства. Мада су стекли више самопоуздања у своју вештину као наставника, појавила се тенденција негативног карактерисања ученика (Haberman & Post, 1992, preta: Sleeter, 2001). Овакав негативни ефекат може се објаснити тиме да су се студенти на пракси суочили са захтевношћу рада са хетерогеном ученичком популацијом и да су нижа постигнућа ученика из маргинализованих група оправдавали карактеристикама самих ученика, уместо да преиспитују квалитет и прилагођеност наставе потребама ових ученика.

На основу доступних истраживања у вези са ефектима универзитетских курсева мултикултуралног образовања који укључују теренско искуство, као и анализе Слитерове у вези са ефектима курсева који не укључују теренско искуство, можемо извести закључак да је у домену припреме наставника за рад са хетерогеним ученичким популацијама од кључног значаја да они похађају курсеве мултикултуралног образовања и то курсеве који носе већи број кредита, јер оваква врста теоријске обуке доприноси сензибилизацији студената, наводи их да преиспитују своје ставове и представља потпору за њихов практични рад у школама.

Урањање у културу другачију од сопствене. У овој групи налазе се програми који подразумевају да студент неко време живи у средини која се културно разликује од оне из које потиче. Стога се студенти из етнички хомогених средина премештају у мултикултуралне средине, или се организују размене студената у друге земље. Њихов ангажман у новој средини подразумева широк распон активности, од улоге татора деци у школском раду, интервјуера у оквиру истраживања у локалној заједници, до рада у одељењу у сарадњи са локалним наставницима. Истраживања указују на то да су искуства живљења у средини културно различитој од сопствене имала снажан утицај на ставове будућих наставника, што се обично приписује чињеници да су били у прилици да се суоче са искуством бивања припадником мањинске популације, неизвесношћу и несигурношћу у то како је најбоље поступити, али и немогућношћу да

се врате у познато окружење (Sleeter, 2001). Такође, накнадне студије након искуства боравка у резервату, урбаној школи и прекоокенској земљи показују да су ова искуства имала позитиван утицај на ставове, знање о културама, самоефикасност и степен запошљавања у мултикултуралним срединама (Mahan, 1982; Mahan & Stachowski, 1990, preма: Sleeter, 2001), као и да су ови наставници улагали труд да у наставу укључе искуства и вредности које заједница дели (Zeichner, 1996, preма: Sleeter, 2001). У поређењу са студентима који су своју праксу обављали у оближњим школама, ова група студената показивала је већу спремност да дискутује о питањима расе и етничитета, да посете породице ученика и упознају се са њиховим животним условима, а имали су и већа очекивања од својих ученика (Cooper *et al.*, 1990, preма: Sleeter, 2001). Већина студија указује на то да је, код студената који су имали искуство „урањања у културу другачију од сопствене“, главни напредак остварен у погледу отворености у мишљењу и у развијању оријентације ка социјалној правди (Hollins & Torres Guzman, 2002).

Са друге стране, поједина истраживања указују на то да су будући наставници у улози татора имали тешкоћа да успоставе однос са својим ученицима. Наиме, неки од ових студената (будућих наставника) избегавали су да буду укључени у активности са припадницима локалне заједнице и својим ученицима које су им биле препоручене као додатне активности мимо наставе. Такође, Бурант и Кирби наглашавају да су неки од студената само декларативно изменили ставове о раду у мултикултуралним срединама (Burant & Kirby, 2002). Поједини студенти су након искуства на терену имали осећај да су недовољно припремљени за рад у урбаној средини, а били су и изненађени негативним ставовима искусних наставника (Sconyert, Lazzetto & Purkey, 2000, preма: Hollins & Torres Guzman, 2002).

Интервенције на нивоу програма. Уколико је програм за образовање наставника традиционално структуриран, мултикултурални курсеви у склопу оваквих програма имају ограничене ефекте (Sleeter, 2001). Сами студенти извештавају о томе да су се током студија суочавали са различитим и често опречним дискурсима, као што су њихова претходна уверења, теоријске перспективе садржане у програму (бихејвиоризам и критичка теорија), веровања наставника са којима су сарађивали у самим школама (Burnstein & Cabello, 1989, preма: Sleeter, 2001). Програми који укључују сарадњу школе и универзитета представљају вид реструктурисања програма који омогућава боље повезивање теорије и праксе. У случају оваквих програма веома је важно обратити пажњу на то да они садрже и обуку у вези са практичним вештинама, као што су давање инструкција и њихово прилагођавање ученицима. Такође, налази сугеришу да је неопходно пажљиво бирати школе у које би студенти били распоређени, као и наставнике са којима би сарађивали, у погледу отворености према идејама мултикултуралног образовања (Sleeter, 2001).

Марш (March, 1975, 1979, према: Sleeter, 2001) налази да је програм „Teacher Corps“ довео до тога да су студенти у већој мери развијали културно релевантан курикулум, користили ресурсе локалне заједнице и иницирали контакте са родитељима, као и да су имали већа очекивања када су у питању могућности ученика да развију писменост. Са друге стране, они се нису разликовали од осталих наставника по томе које су наставне методе користили, како су управљали понашањем ученика, нити су у већој мери иницирали промене у школи. Ученици којима су предавали наставници из овог програма нису се од осталих разликовали у погледу постигнућа, нити редовности похађања наставе, али су у већој мери развили позитивну слику о себи. Аутор студије закључује да постоји потенцијал овог програма, али да је програм углавном оријентисан на подизање културне свести, а мање на вештине рада са овим ученицима и наставне методе. Сталингс и Квин (Stallings & Quinn, 1991) извештавају о томе да су наставници, који су учествовали у програму Houston Teaching Academy ефикасније користили различите методе рада са ученицима, за које су били посебно обучавани у оквиру програма, па су ученици постигли статистички значајно боље резултате у домену математике, читања и писања. Програм се заснивао на сарадњи универзитетских наставника са локалном школом коју је похађала хетерогена ученичка популација, тако што је одређени број студената (будућих наставника) сваког семестра у сарадњи са наставницима-менторима у самој школи обучаван у погледу различитих вештина какве су управљање одељењем или наставне методе. Овај програм је карактерисала блиска сарадња едукатора наставника, наставника-ментора, као и самих студената у оквиру „тријадних семинара“ који су се одржавали једном недељно и на којима су заједно разматрали припреме за часове и тешкоће са којима су се студенти суочавали у наставној пракси.

Може се закључити да се програми сарадње школе и универзитета показују ефикасним, али да захтевају и да одабране школе буду и саме високо респонзивне када су у питању културне разлике, како би искуство будућих наставника у овим школама било адекватно да их припреми за такав рад.

Приступи засновани на моделима кроскултуралног развоја

Поред наведених приступа и стратегија који су најчешће оријентисани на мењање ставова, редуковање предрасуда, обучавање у извођењу наставе прилагођене различитим групама и др., значајно је размотрити и приступе који су засновани на моделима кроскултуралног развоја. Наиме, чини се оправданим поставити питање у којој мери су курсеви мултикултуралног образовања прилагођени образовним и развојним потребама студената који се укључују у рад на овим курсевима. Одговор на

ово питање могу да пруже поједини модели кроскултуралног развоја, као што су Хелмсова теорија расног идентитета, Бенксова типологија етничитета и Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости.

Хелмсов *Модел расног идентитета* настао је у контексту психолошког саветовања, а односи се на развој идентитета код припадника беле расе (Helms, 1990, 1994). Овај модел подразумева постојање два аспекта у развоју расног идентитета, од којих се један односи на напуштање расизма, а други на развијање позитивног идентитета беле особе. Фазу *контакта* карактерише успостављање првог контакта са припадницима друге расе и обележава га одсуство уочавања јасних разлика међу културама. У фази *дезинтеграције* карактеристично је осећање узнемирености због освешћивања чињенице да беле особе имају привилегован положај у америчком друштву, што често производи осећај кривице или страха. У фази *реинтеграције* емоције страха и кривице замењује бес према припадницима црне расе и доживљај сопствене супериорности. Следи фаза *псеудонезависности* када су особе спремније да ступају у контакт са припадницима друге расе, али притом заузимају покровитељски однос и ослањају се на значења доступна у сопственој култури. *Урањање/израњање* јесте фаза у којој особе делимично напуштају своју покровитељску позицију, спремније су да признају своју улогу у друштву које врши опресију, као и да утичу на друге припаднике беле расе. У фази *аутономије* особа усваја позитиван доживљај сопственог идентитета и спремна је да ступа у интеракцију са особама црне расе, али и да се бори против опресивних друштвених механизма (Helms, 1990, 1994).

Специфичност Бенксове *Типологије етничког идентитета* огледа се у томе што није оријентисана на припаднике једне етничке групе или расе, већ може бити универзално примењена, као и у чињеници да је настала у образовном контексту (Banks, 2006b). Обухвата шест развојних фаза – идеалних типова. Прва фаза назива се *психолошка заробљеност у култури* и односи се на особе које су интернализовале негативне идеологије и веровања о сопственој културној групи, па из тог разлога осећају стид. До конфликта може доћи када доминантна културна група не дозвољава пуну асимилацију. У фази *културне инкапсулације* припадници одређене културне групе постају изоловани од других група, уверени у своју супериорност, односно инфериорност мањинских група, од којих се истовремено осећају угроженима. У фази *појашњења културног идентитета* особа има балансиранiji однос према сопственој културној групи али и према другим групама и постаје спремнија да прихвати сопствену позицију. *Бикултурализам* подразумева да особа може да развија компетенције потребне за успешну интеракцију са припадницима других култура, као и балансиран однос према сопственом културном идентитету. У фази *мултикултурализма и рефлексивног национализма* особа развија јасан и рефлексивији подложен лични, културни

и национални идентитет, а може да функционише на успешан начин са припадницима других култура. Фазу *глобализма и компетенција за глобално друштво* од претходних разликује аспект интернализације универзалних вредности и принципа заједничких за човечанство (Banks, 2006b).

Бенетов *Развојни модел интеркултуралне осетљивости* укључује промену у квалитету искуства, односно прелазак са етноцентризма на етнорелативизам (Bennett, 2004). Етноцентризам се односи на појаву да се она уверења и понашања која долазе кроз примарну социјализацију не преиспитују и доживљавају као природно стање ствари, а подразумева и различите начине да се избегне културна различитост. У случају етнорелативизма особа увиђа да су њена веровања и понашања само неки од могућих начина да се организује стварност, а постоји и тенденција уочавања културних разлика у различитим ситуацијама. Бенет разликује шест дисктинктивних искустава дуж континуума. Продукт типичне монокултурне социјализације представља *порицање*, које подразумева незинтересованост за културне разлике и немогућност да се уоче и основне разлике (Bennett, 2004). Фазу *одбране* карактерише доживљај да је сопствена култура једина вредна, представља врхунац цивилизацијског развоја или једини начин да се живи квалитетним животом. У фази *минимизације* елементи сопствене културе доживљавају се као универзални, а уочене разлике неутрализују подвођењем под познате категорије из перспективе сопствене културе. *Прихватање културних разлика* јесте гледиште у коме се сопствена култура доживљава као само један од једнако сложених погледа на свет, а питање које треба разрешити јесте како да се у светлу релативитета вредности одржи посвећеност етичким питањима (Bennet, 2011). *Адаптација* подразумева фазу у којој је поглед особе на свет проширен тако да укључује релевантне конструкте из других култура. У овој фази је наглашена емпатија, односно способност да се промени когнитивни оквир у контакту са другим културама, али и да се организује понашање и осећање на другачији начин, што је основа бикултуралности или мултикултуралности. *Интеграција* културних разлика је завршна фаза када се доживљај селфа проширује да укључи различите погледе на културу. Основне претпоставке овог модела односе се на идеју да је искуство конструисано, али и да су људи, у зависности од когнитивне комплексности, у мањој или већој мери у стању да уоче културне разлике. Измене знања, ставова и понашања само су манифестације сржних промена, па све интервенције које су усмерене искључиво на стицање знања, редукцију предрасуда или стицање вештина не доводе до промена *погледа на свет* (Bennet, 2011).

Према Мекалистеру и Ирвину, приказани модели доприносе бољем разумевању развоја културног идентитета људи, као такви могу помоћи едукаторима наставника у три основне области – разумевању понашања наставника и њиховог отпора промени, планирању и организовању кур-

сева, али и стварању подстицајног окружења за учење кроз формулисање различитих стратегија за учење (McAllister & Irvine, 2000). Сматрамо да приказани модели посебно могу бити сврсисходни приликом креирања одговарајућих курсева мултикултуралног образовања за будуће наставнике, као и приликом извођења самих курсева, првенствено за прилагођавање и секвенционирање курса у односу на актуелни ниво кроскултуралног развоја и разумевања студената.

Препоруке за побољшање мултикултуралног образовања наставника

Преглед истраживања Холинса и Торес-Гузман (Hollins & Torres Guzman, 2002) у области мултикултуралног образовања наставника у Сједињеним Америчким Државама показује да постоји обимна база истраживања, али да има и много недостатака, као што су мали узорци, непостојање праћења наставника у њиховом раду, заснованост на самоизвештавању, одсуство података о томе шта заиста доводи до промене у начину размишљања и начину рада будућих наставника и др.

Узимајући у обзир наведена ограничења постојећих истраживања, могу се извести следеће препоруке у вези са мултикултуралним образовањем наставника.

(1) Екстензивно искуство урањања у културу локалне заједнице уз похађање курсева мултикултуралног образовања који подразумевају значајније оптерећење студената, тј. већи број кредита, као и мењање програма за образовање наставника у правцу успостављања сарадње између школа и универзитета представљају приступе за мултикултурално образовање наставника који највише обећавају.

(2) Неопходно је да будући наставници значајно више времена проведу у школама и локалној заједници, у сарадњи са искусним и културно респонзивним наставницима.

(3) Да би искуства у заједници могла позитивно да делују на наставнике, неопходно је обезбедити прилику за вођену рефлексију, али и прилагођавати задатке студената њиховом тренутном нивоу културне осетљивости (Bennett, 2004).

(4) Будући наставници би требало да уче о културним разликама, као и о појму културе уопште, потом о себи као културним бићима, о пореклу својих ставова и уверења и култури која их је обликовала (Gay & Howard, 2000), али и о томе како да се развијају и уче кроз искуство подучавања (Nieto, 2000).

(5) Када је у питању учење о себи како би се упознало и открило порекло уверења и ставова самог наставника, препоручује се коришћење аутобиографија, савремених и историјских наратива, као и писање сопствене животне историје, при чему је нагласак на томе како је култура утицала на настанак уверења и животне могућности особе.

(6) Будући наставници би требало да науче како да уче из сопственог искуства подучавања, с обзиром на то да наставничка професија не може да се заснива на једном, коначном фонду знања.

(7) Једна од значајних могућности за стицање бољег увида у то шта све треба да садржи програм мултикултуралног образовања наставника подразумева истраживање мултикултуралних школа у којима ученици имају високо академско постигнуће, као и проучавање начина на који поступају практичари који су успешни у раду са мултикултуралним одељењима.

(8) Било би пожељно организовати истраживања која би у већој мери довела у везу образовање наставника (различите активности у оквиру предмета или практично искуство) и поступање наставника у настави у оваквим одељењима.

(9) Како су студије које истражују ефекте урањања у нову културу најчешће малог обима, засноване на самопроцени кандидата и не пружају одговор на питање колико је времена потребно да кандидат проведе у новој средини и каква је средина неопходна да би дошло до позитивних ефеката, неопходно је да се ови фактори подробније испитају.

И поред разлика у културном, историјском и образовном контексту између Сједињених Америчких Држава и Србије, сматрамо да би већина наведених препорука у вези са мултикултуралним образовањем наставника могла и требало би да се имплементира у оквиру иницијалног образовања наставника у Србији. Увођење курсева мултикултуралног образовања као посебног предмета, као и укључивање мултикултуралне и интеркултуралне перспективе у постојеће програме за образовање наставника представљало би први корак у овом смеру. С обзиром на то да у многим деловима Србије постоје школе које похађају етничке и верске мањине, почевши од изразито мултикултуралне средине у Војводини, преко школа у свим деловима Србије у којима је ромска популација бројна, неопходно је да се будући наставници оспособе за рад са ученицима који имају различито културно порекло. Бољој припреми будућих наставника допринела би и реализација праксе (или барем дела праксе) у мултикултуралним школама и одељењима која би омогућила стицање релевантних знања о културама заступљеним на датом подручју, рефлексације о пореклу сопствених ставова и уверења, као и о начинима на које је култура утицала на њихово обликовање.

Коришћена литература

- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H. & McDonald, M. (2005). Teaching Diverse Learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for Changing the World: What Teachers should Learn and be able to do* (pp. 232–275). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, A. J. (2006a). *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, A. J. (2006b). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Baucal, A. (2006). Development of Mathematical and Language Literacy among Roma Students. *Psihologija*, Vol. 39, No. 2, 207–227.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennet, M. J. (2011). *A Developmental Models of Intercultural Sensitivity*. Hillsboro & Milano: Intercultural Development Research Institute.
- Burant, T. J. & Kirby, D. (2002). Beyond Classroom-based Early Field Experiences: Understanding an „Educative Practicum“ in an Urban School and Community. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, 561–575.
- Causey, E. V., Thomas, D. C. & Armento, J. B. (2000). Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to me: the Challenges of Diversity for Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, 33–45.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to Teach Against the Grain. *Harvard Educational Review*, Vol. 61, No. 3, 279–311.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 249–305.
- Cochran-Smith, M. (2003). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 7–26.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H. & Middleton, J. N. (1999). Coming to Terms with „Diversity“ and „Multiculturalism“ in Teacher Education: Learning about our Students, Changing our Practice. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15, 351–366.
- Clark, C. & Medina, C. (2000). How Reading and Writing Literacy Narratives Affect Preservice Teachers’ Understanding of Literacy, Pedagogy, and Multiculturalism. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 1, 63–76.
- Garmon, M. A. (2004). Changing Preservice Teachers Attitudes/Beliefs about Diversity: What are the Critical Factors. *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 3, 201–213.
- Gay, G. & Howard, T. C. (2000). Multicultural Teacher Education for the 21st Century. *The Teacher Educator*, Vol. 36, 1–16.
- Gorski, P. C. (2009). What we’re Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, 309–318.
- Greenleaf, C., Hull, G. & Reilly, B. (1994). Learning from our Diverse Students: Helping Teachers Rethink Problematic Teaching and Learning Situations. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10, No. 5, 521–541.
- Hollins, E. R. & M. Torres Guzman (2002). Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studing Teacher Education, The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477–549). Washington: American Educational Research Assosiation.
- Helms, J. E. (1990). *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice*. New York: Greenwood.

- Helms, J. E. (1994). The Conceptualization of Racial Identity and other 'Racial' Constructs. In E. Trickett, R. Watts & D. Birman (Eds.), *Human Diversity: Perspectives on People in Context* (pp. 285–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 3, 465–491.
- Ladson-Billings, G. J. (1999). Preparing Teachers for Diverse Student Populations: A Critical Race Theory Perspective. *Review of Research in Education*, Vol. 24, 211–247.
- Ivić, I. & Pešikan, A. (2012). Education System Reforms in an Unstable Political Situation: The Case of Serbia in the First Decade of the 21st Century. *CEPS Journal*, Vol. 2, No. 2, 31–53.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, Vol. 27, No. 1, 65–90.
- Kovač-Cerović, T. (2006). National Report-Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe* (pp. 487–525). Ljubljana: Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies.
- Macura-Milovanović, S., Gera, E. & Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.
- McAllister, G. & Irvine, J. J. (2000). Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research*, Vol. 70, No. 1, 3–24.
- McFalls, E. L. & Cobb-Roberts, D. (2001). Reducing Resistance to Diversity through Cognitive Dissonance Instruction: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 2, 164–172.
- Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 3, 180–187.
- Oakes, J. & Lipton, M. (1999). *Teaching to Change the World*. Boston: McGraw-Hill College.
- Petrović, D. (2010). To What Extent do Teachers Perceive Roma Discrimination in Serbian Educational System. In M. Patricia (Ed.), *Intercultural Education as Project for Social Transformation – Linking Theory and Practice Towards Equity and Social Justice* (pp. 156–172). Malta.
- Petrović, D., Vukićević, J. i Kostović, M. (2010). Kako budući učitelji vide položaj Roma u sistemu obrazovanja. U S. Macura-Milovanović (ur.), *Socijalna Pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (str. 209–230). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 12, No. 3, 247–256.
- Sleeter, C. E. (1989). Doing Multicultural Education Across the Grade Levels and Subject Areas: A Case Study of Wisconsin. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 5, No. 3, 189–203.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 2, 94–106.
- Southerland, S. A. & Gess-Newsome, J. (1998). Preservice Teachers' Views of Inclusive Science Teaching as Shaped by Images of Teaching, Learning, and Knowledge. *Science Education*, Vol. 83, 131–150.
- Stallings, J. A. & Quinn, L. F. (1991). Learning how to Teach in the Inner City. *Educational Leadership*, Vol. 49, 25–27.
- Villegas, A. M. & Clewell, B. C. (1998). Increasing Teacher Diversity By Tapping the Paraprofessional Pool. *Theory into Practice*, Vol. 37, No. 2, 121–130.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1, 20–32.

- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2004). Diversifying the Teacher Workforce: A Retrospective and Prospective Analysis. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 103, 70–104.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2007). The Culturally Responsive Teacher. *Educational Leadership*, Vol. 64, No. 6, 28–33.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik RS*, Br. 12/72/2009.

Примљено 19.11.2013; прихваћено за штампу 17.04.2014.

Bojana M. Dimitrijević and Danijela S. Petrović

APPROACHES AND STRATEGIES FOR MULTICULTURAL TEACHER
EDUCATION – EXPERIENCES FROM THE UNITED STATES OF AMERICA

Abstract

The paper discusses different approaches and strategies for educating teachers in the United States of America for work in multicultural schools, bearing in mind teacher efficiency. The first part of the paper contains theoretical considerations on the basic competences of teachers for multicultural education, provides an overview of the key questions that need to be answered in the process of developing multicultural teacher education and presents the effects of multicultural education programmes aimed at eliminating prejudice and establishing the pedagogy of equality. The second part of the paper lists strategies for the multicultural education of teachers who are members of the majority population and discusses the educational effects of these strategies. The third part of the paper discusses the approaches based on the model of cross-cultural teacher development that facilitate the understanding of teacher behaviour and their resistance to change, as well as the adapting and sequencing of courses for future teachers. The concluding part of the paper offers recommendations for enhancing multicultural teacher education.

Key words: the United States of America, teachers, multicultural education, competences, multicultural schools.

Бояна М. Димитриевич и Даниэлла С. Петрович
ПОДХОДЫ И СТРАТЕГИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УЧИТЕЛЕЙ – ОПЫТ СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ АМЕРИКИ

Резюме

В работе рассматриваются различные подходы и стратегии образования учителей в Соединенных Штатах Америки для работы в мультикультурных школах с особым рассмотрением эффективности учителей. В первой части статьи излагаются теоретические положения в связи с базовыми компетенциями учителей, рассчитанными на мультикультурное образование, дается обзор ключевых вопросов, на которые следует ответить при осмыслении концепции мультикультурного образования учителей и рассматриваются эффекты программ мультикультурного образования, направленных на минимизацию предрасудков и на установление педагогики равенства. Во второй части статьи обосновываются стратегии мультикультурного образования учителей, происходящих из подавляющего большинства населения, и рассматриваются образовательные эффекты данных стратегий. В третьей части представлены подходы, базирующиеся на моделях кросс-культурного развития учителей, которые облегчают понимание поведения учителей и их сопротивлений любым изменениям, а также приспособление курсов для будущих учителей и их поэтапную организацию. В заключительной части статьи излагаются рекомендации для улучшения мультикультурного образования учителей.

Ключевые слова: Соединенные Штаты Америки, преподаватели, мультикультурное образование, компетенции, мультикультурные школы.