

ИМПЛИЦИТНА УВЕРЕЊА НАСТАВНИКА О УЧЕНИЦИМА РОМСКЕ И МАЂАРСКЕ КУЛТУРНЕ ГРУПЕ*

*Бојана М. Димитријевић***

Факултет педагошких наука, Универзитет у Крагујевцу, Србија

Данијела С. Петровић

Институт за психологију, Универзитет у Београду, Србија

Одељење за психологију, Филозофски факултет,

Универзитет у Београду, Србија

Бруно Леутвилер

Универзитет за образовање наставника, Цуг, Швајцарска

Апстракт. Истраживања указују на то да су уверења о културним, етничким или расним различитостима међу ученицима кључна за ефективан рад наставника. Због тога смо у овом раду настојали да утврдимо: (1) на који начин наставници сагледавају и интерпретирају школску ситуацију која укључује ученике из мањинске културне групе (ромске и мађарске), односно каква уверења испољавају у датој ситуацији; (2) да ли постоје разлике у начину на који наставници, у оквиру истог стадијума развоја интеркултуралне осетљивости, опажају наведену ситуацију. Узорак су сачињавали наставници разредне наставе чији скор на Инвентару интеркултуралног развоја указује на интеркултуралну осетљивост у складу са стадијумом минимизације (седамнаест наставника) и поларизације (шест наставника). У истраживању је примењена техника критичног инцидента (КИ) у две аналогне верзије: са мађарским и ромским учеником. Тематском анализом идентификовано је седам тема, од који се четири јављају само у КИ са ромским учеником: Непоштовање школе као институције; Злоупотреба мањинског статуса; Издвојеност из одељенске заједнице и Типични дечији мотиви. Поређење исказа наставника у зависности

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

** E-mail: bojana.dimitrijevic@pefja.kg.ac.rs

од верзије КИ и од развојног стадијума указују на то да специфичност културне групе о којој је реч утиче на испољена уверења о овој групи, независно од интеркултуралне осетљивости наставника.

Кључне речи: имплицитна уверења, наставници, интеркултурална осетљивост, мањинске групе, тематска анализа.

УВОД

У области наука о образовању релативно су ретка истраживања о уверењима наставника у вези са културним, етничким или расним различитостима у одељењима, мада постоји сагласност о њиховом значају (Kagan, 1992; Kane, Sandretto & Heath, 2002; Pajares, 1992). С друге стране, истраживања компетенција наставника указују на то да су уверења наставника кључна за њихово извршавање функција и задатака у процесу поучавања, односно за ефективан рад у хетерогеним учионицама (нпр., Klieme & Vieluf, 2009).

Пајарес (Pajares, 1992) указује на то да су наставничка уверења „хаотични конструкт” са следећим заједничким карактеристикама: заснована су на сопственом ученичком искуству; отпорна су на промену и делују као „филтер” тако што се она сазнања која су у складу са уверењима усвајају, а некомпатибилна одбацују; најчешће су имплицитна и тешко се артикулишу. У овом раду ослонићемо се на дефиницију уверења коју је дао Ричардсон, према коме су уверења „начини разумевања, премисе и пропозиције о свету за које особа осећа да су тачне” (Richardson, 1996: 103).

Разматрања имплицитних уверења у вези са културним групама и различитостима дотичу се појмова какви су предрасуде и стереотипи. Предрасуде и стереотипе сагледавамо као феномене који настају и одвијају се у интеракцији, у форми различитих комуникацијских пракси и дискурса о „другима”, а не као репрезентације „лоциране” у појединцима (Augustinos, Walker & Donaghue, 2006). Такође, у овом раду не претендујемо да прецизно одредимо појмове културе и културне разлике, с обзиром на отворене дискусије у вези са одређењем ових појмова у домену антропологије, социологије и психологије. Схватање аутора рада блиско је Коловом културно-историјском приступу који културу одређује као „динамичну и променљиву средину која је трансформисана артефактима који су креирани од стране претходних генерација” и који истовремено могу бити материјални и концептуални (Cole & Parker, 2011: 135, према: Jahoda, 2012).

Неки од налаза указују да се различитост од стране наставника перципира као дефицит и оваква перспектива укључује ниска очекивања у вези са образовним постигнућем ученика који су припадници мањинских група (нпр., Akkari, Loomis & Bauer, 2011; Buchori & Dobinson, 2012; Cochran-Smith, Davis & Fries, 2004; Nelson & Guerra, 2013). Слична уверења уочавају се и код студената, будућих наставника (Silverman,

2010). У случају ромских ученика разлози за школски неуспех налазе се у ромским породицама које опажају као мањкаве и као оне које не пружају деци прилику да усвоје одговарајуће ставове, способности и понашања која би олакшала интеграцију у школски систем (Bereményi, 2011). Наставници и студенти педагошких факултета из Србије неуспех ромских ученика доводе у везу са породичним околностима, њиховим животним стилем и невредновањем образовања, али и са „немотивисаношћу” ученика (Macura-Milovanović, 2006, према: Macura-Milovanović i Peček, 2012; Macura-Milovanović i Peček, 2012; Petrović, Vukičević i Kostović, 2010).

Интеркултурална теорија указује на то да су уверења о културним разликама обликована у зависности од нивоа интеркултуралне осетљивости наставника (Petrović, Leutwyler, Zlatković, Mantel & Dimitrijević, 2013), при чему постоје различити развојни модели који операционализују развој ове способности (McAllister & Irvine, 2000). Заједничка одлика ових модела је становиште да се развој интеркултуралне осетљивости одвија у правцу све истанчанијег уочавања културних разлика и опресивних структура у друштву (Banks, 2006; Bennett, 1986, 2011; Helms, 1994). Најпознатији је Бенетов модел који разликује шест стадијума у развоју интеркултуралне осетљивости од почетних, етноцентричних стадијума, до оних које бисмо могли окарактерисати као етнорелативистичке: (а) *порицање* које карактерише постојање грубих категорија за културне разлике; (б) *одбрана/поларизација* која подразумева постојање рудиментарних категорија различитости, али и склоност да се културне групе сагледавају као супериорне и инфериорне; (в) *минимизација*, као стадијум у коме се превазилази поларизован поглед на различитости и пренаглашавају сличности међу људима; (г) *прихватање*, први стадијум у етнорелативистичком делу спектра где су понашања и вредности опажене као релативне у односу на различите културне референтне оквире; (д) *адаптација* која укључује компетентно поступање у сусрету са културним различитостима и способност да се стварност сагледа из перспективе друге културне групе; (ђ) *интеграција* која подразумева вишеструки културни идентитет (Bennett, 1986, 2011). Основна претпоставка модела јесте да је развој интеркултуралне осетљивости повезан са прогресивним усложњавањем когнитивних категорија за културне разлике, те је стога развој, уз ретка назадовања, једносмеран, односно усмерен ка етнорелативистичким стадијумима (Bennett, 2004).

Мада су различити модели развоја важни за разумевање начина на које наставници доживљавају културне разлике, значајно је сагледати друштвени контекст који обликује уверења наставника и начине њиховог испољавања. На пример, Фајнберг негира могућност постојања културно неутралне јавне сфере каква је и школа, као и неутралног знања, јер су они обликовани већинском културном праксом (Feinberg, 2012). Полазећи од приступа заснованог на критичкој расној теорији, Ладсон-

Билингова указује на то да је школски курикулум у Сједињеним Америчким Државама остао културно специфични артефакт у циљу одржавања постојећих односа моћи; да се увођење нових стратегија поучавања своди на отклањање дефицита афроамеричких ученика, да тестови способности и образовног постигнућа имају сврху рационализовања и одржавања неједнакости у друштву и да десегрегиране школе не нуде једнак квалитет образовања ученицима (Ladson-Billings, 1998). Поједини аутори указују и на то како се начини на које се говори о културним групама и разликама мењају у друштвеном контексту који негативно вреднује испољавање предрасуда и стереотипа (Condor, 2000, према: Augoustinos, Walker & Donaghue, 2014; Van Dijk, 1992). У том смислу очекивано је да имплицитна уверења (која бивају конструисана у интеракцији) и различите „форме говорења о другим” групама у једном друштву могу бити обликоване вредностима какве су једнака права, забрана дискриминације и пружања подршке, уколико су ове вредности уграђене у правни и законски регулативни оквир (нпр. устав, законе и подзаконска акта). Дискурзивни приступ указује на значај разумевања различитих стратегија које се на флексибилне и контрадикторне начине примењују у усменој и писаној комуникацији у циљу порицања расизма, предрасуда и стереотипа, међу које се могу сврстати ограђивање од испољених ставова, ублажавање изреченог, окривљавања „других”, самооправдавање, приписивање предрасуда „другима” (Van Dijk, 1992) и позитивно самопредстављање у форми заузимања неутралне позиције (Augoustinos, 1999, према: Augoustinos, Walker & Donaghue, 2014).

Такође, поједини аутори указују на паралеле које се могу повући између статуса ромских ученика у европском контексту, са једне стране, са процесима „продукције хендикеп” у случају афроамеричких ученика у Сједињеним Америчким Државама, са друге стране (Miskovic, 2009). Тако су, на пример, показатељи ексклузије Рома у европском контексту евидентни и у високо развијеним земљама, а у контексту образовања одликује их усмеравање деце у специјално образовање, премештање из редовног у специјалан ток образовања, недовољно информисање родитеља и злоупотреба њихове сагласности (European Roma Rights Center, 2005). У Србији однос према Ромима карактерише већа социјална дистанца у односу на друге мањинске групе (Franceško, Mihić i Kajon, 2005; Miladinović, 2008), а ромски ученици се суочавају са ниским очекивањима запослених у школама у погледу образовног постигнућа, ниском стопом похађања предшколских установа, немогућношћу да се образују на матерњем језику, недовољним познавањем језика наставе, предрасудама и дискриминацијом од стране запослених (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2010), као и нижим квалитетом наставе (Baucal, 2006). За разлику од Рома друге мањинске групе у Србији су прихваћеније, на шта указује значајно нижа социјална дистанца (Franceško, Mihić i Kajon, 2005), а у Војводини традиционално остварују права на образовање на

матерњем језику и значајно већи степен социјалне и образовне инклузије, у чему се посебно издваја мађарска етничка мањина (Vujić, 2009).

Предмет и циљеви истраживања

Предмет овог истраживања представљају имплицитна уверења наставника у вези са ученицима ромске и мађарске културне групе. Основни циљеви истраживања били су да се установи: (1) на који начин наставници интерпретирају школску ситуацију која укључује ученика из мањинских културних група (ромска и мађарска), односно каква имплицитна уверења испољавају о овим групама у датој хипотетичкој ситуацији; (2) да ли постоје разлике у начину на који наставници у оквиру исте фазе интеркултуралне осетљивости опажају ситуације које укључују различите мањинске групе.

МЕТОД

Учесници у истраживању

Узорак је био пригодан и чинили су га наставници разредне наставе војвођанских школа које похађају и ученици из ромске и мађарске културне групе. Да бисмо реализовале други истраживачки циљ, избор наставника је базиран на њиховом скору на Инвентару интеркултуралног развоја¹ (Hammer, 2011). Међутим, у узорак су укључени само наставници чији скор на Инвентару указује на интеркултуралну осетљивост у складу са стадијумом минимизације (седамнаест наставника) и поларизације (шест наставника). Овакав избор је у складу са досадашњим налазима према којима се највећи број особа, па и наставника, налази управо на овим стадијумима развоја интеркултуралне осетљивости (Hammer, 2011; Jokić & Petrović, 2016). Остали стадијуми развоја интеркултуралне осетљивости, према Бенетовом моделу (Bennett, 1986), иако је првобитно планирано², нису укључени у узорак. С обзиром на то да је у истраживању идентификован један наставник чији скор одговара

¹ Инвентар Интеркултуралне осетљивости је конструисан на основу Развојног модела интеркултуралне осетљивости Милтона Бенета и садржи шест супскала: порицање, одбрана, обраћање у супротност, минимизација, прихватање, адаптација, као и додатну скалу која мери повезаност и однос појединца са сопственом културном групом. Метријске карактеристике инструмента провераване су у многобројним истраживањима која су указала на задовољавајуће одлике инструмента (Hammer, 2011; Zhang, 2014).

² Иницијално су селектоване школе које похађају ученици из различитих мањинских група, како би се идентификовали наставници који имају значајно искуство са културним разликама и тиме повећала вероватноћа обухвата наставника чија је интеркултурална осетљивост блиска етнорелативистичком сагледавању различитости (Bennett, 1986).

стадијуму порицања и један наставник чији скор одговара стадијуму прихватања било је онемогућено квалитативно поређење хипотетичких ситуација које укључују ромске и мађарске ученике у оквиру сваког од ова два стадијума. Због потенцијалне заступљености одлика два стадијума, у складу са претпоставкама Развојног модела интеркултуралне осетљивости, у узорак нису укључени ни наставници чији резултати на Инвентару представљају прелазне вредности између два стадијума.

Процедура и технике прикупљања података

Прикупљање података одвијало се у оквиру два сукцесивна корака: (1) вођење полуструктурисаног интервју са хипотетичким критичним инцидентом; (2) задавање Инвентара.

Први корак чинио је полуструктурисани интервју у оквиру кога је саговорницима, у завршном делу, представљена хипотетичка ситуација – критични инцидент. Интервјуи су трајали у просеку 45 минута, одвијали су се у адекватним условима у издвојеним просторијама школа, а водили су их аутор рада и обучени сарадник. Интервјуи су вођени индивидуално. Протокол за вођење интервјуа садржао је и информисање саговорника о предмету истраживања, тј. саговорницима је речено да се предмет истраживања тиче начина на који наставници размишљају у вези са појмом културе и културним разликама у одељењима и понуђено им је да добију повратну информацију у вези са резултатима истраживања и сопственим резултатима након завршетка анализе података.

У овом раду приказаћемо податке прикупљене техником критичног инцидента (у даљем тексту КИ) која се све више користи за проучавање уверења и мишљења испитаника и њихових искустава (Borgen, Amundson & Butterfield, 2003). Испитаницима у нашем истраживању је представљена једна од две аналогне верзије КИ: КИ са ромским учеником (у даљем тексту КИР) и КИ са мађарским учеником (у даљем тексту КИМ). Додељивање верзије КИ наставницима било је засновано на случајном принципу, тј. наизменично. Изузетак од овог правила је била ситуација када би испитаник током интервјуа који је претходио увођењу КИ наводио/ла да мађарску културну групу доживљава као сопствену.³ Тада је наставнику додељена верзија КИ са ромским учеником. Са следећим испитаником поново је примењивано правило о случајном додељивању КИ.

Сам КИ се састојао из два дела. Први део КИ чинила је хипотетичка ситуација у којој се различитост ученика, припадника мањинске културне групе, испољава путем његове одлуке да не учествује у представи

³ Испитаници су на различите начине говорили о томе да је њихов доживљај идентитета обликован идентификацијом са мађарском културном групом: породичним пореклом, по основу брака.

која се организује поводом Светог Саве – Дана духовности.⁴ Одабран је овај школски празник јер сматрамо да због своје повезаности са културно-историјским контекстом⁵ може потенцијално имати другачији образовни значај/функцију за различите културне групе.⁶

Ближи се прослава школске славе Светог Саве⁷ и са својим ученицима припремате представу поводом прославе. До приредбе је остало још неколико дана и Ви интензивно увежбавате програм и текст са децом. Дан пре приредбе, Ваш ученик Рамиз/Атила, Вам је пришао и рекао да неће моћи да учествује у прослави, јер ће са својим родитељима провести дан у Ромском/Мађарском културном центру.

Други део КИ чини наставак хипотетичке ситуације који доводи у питање разлог неучествовања ученика из мањинске групе у прослави:

На дан приредбе нешто раније сте изашли са пробе и у једној од суседних улица учили Рамиза/Атилу како се игра са још неколико старијих ромских/мађарских дечака, док он Вас није приметио.

Након сваког од два сегмента наставницима су постављена питања која се тичу: (а) перцепције ситуације – *Како видите ову ситуацију? Шта о ситуацији мислите?* (б) претпостављеног поступања у ситуацији – *Како бисте поступили у овој ситуацији?* (в) образложења за сопствене поступке – *Због чега бисте тако поступили? Шта Вам је циљ када тако поступате?* Оба сегмента хипотетичке ситуације су у довољној мери отворена за различите интерпретације наставника.

У другом кораку, шест месеци након интервјуа, наставници су индивидуално попуњавали електронску верзију Инвентара.

⁴ Правилником о календару образовног васпитног рада основне школе предвиђено је да се Свети Сава – Дан духовности празнује радно, без одржавања наставе („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 8/2016).

⁵ Историјска личност доводи се у везу са законодавством националне државе, аутокефалношћу цркве и развојем образовања.

⁶ Аутори не претпостављају да овај празник нужно има подједнак значај за све особе које свој идентитет повезују са већинском културном групом, нити да не може имати значаја за особе које се идентификују са осталим културним групама. Сматрају, међутим, да помињање празника може подстаћи саговорнике да размишљају о потенцијалним различитим значењима које овај празник може имати за ученике.

⁷ У самом тексту хипотетичке ситуације употребљена је синтагма *школска слава* која се, према сазнањима аутора, уобичајено употребљава у свакодневном говору у вези са овим празником у школском контексту.

Анализа података

Анализом су обухваћени транскрипти одговора наставника у вези са КИ. У складу са истраживачким питањем издвојене су четири подгрупе података: (1) минимизација – КИР (13 наставника); (2) минимизација – КИМ (4 наставника); (3) поларизација – КИР (4 наставника); (4) поларизација – КИМ (2 наставника).⁸

У процесу анализе података примењен је метод тематске анализе за идентификовање, анализу и извештавање у вези са темама које су селектовали истраживачи. Приступ тематској анализи био је заснован на препорукама Браунове и Кларкове (Braun & Clark, 2006) и подразумевао је: (а) упознавање са подацима и бележење првих запажања; (б) кодирање целог низа података, смислен исказ по смислен исказ; редефинисање иницијалних кодова путем поређења кодираних сегмената и рекодирање података у складу са новим дефиницијама; (в) обједињавање кодираних сегмената у оквиру тема; (г) проверавање дистинктивности тема у контексту сегмената који су кодирани и у контексту целог сета података; као и (д) финално одређење и именовање тема. Приступ анализи био је доминантно индуктиван и укључивао је процес кодирања података без претходно дефинисаног оквира (Braun & Clark, 2006). У овом истраживању тежило се идентификовању *латентних тема*, које одражавају имплицитне претпоставке испитаника. За јединице анализе узети су искази наставника у целини, односно сви одговори у оба дела који су се односили на изложену хипотетичку ситуацију. Приступ анализи података заснивао се на конструктивистичким онтолошким и епистемолошким схватањима (Braun & Clark, 2006; Vilig, 2016).

Резултати

Након фазе кодирања података идентификовано је 46 кодова који су груписани у категорије које се односе на: (1) перцепцију манифестације (прославе Светог Саве), (2) перцепцију родитеља, (3) перцепцију детета и (4) перцепцију хипотетичких поступака самог наставника. Анализом је издвојено седам латентних тема које су довољно дистинктивне и одражавају имплицитне претпоставке наставника. У оквиру сваког интервјуа била је заступљена бар једна од наведених тема, а у већини интервјуа заступљено је више тема. Издвојене теме су: (1) Однос мањинске према већинској културној групи (КИМ: два испитаника – поларизација, два испитаника – минимизација; КИР: три испитаника – минимизација); (2) Амбиваленција у вези са припадношћу културној групи и

⁸ Током реализације истраживања, КИР је приказан већем броју наставника него што је то првобитно планирано јер се испоставило да поједини наставници доживљавају припадност мађарској културној групи као аспект свог идентитета услед сродничких или супружничких односа са особама из ове културе.

одељенској заједници (КИМ: два испитаника – минимизација; КИР: три испитаника – минимизација); (3) Наметнутост већинске културне праксе (КИМ: један испитаник – минимизација; КИР: један испитаник – минимизација); (4) Непоштовање школе као институције (КИР: један испитаник – поларизација, три испитаника – минимизација); (5) Злоупотреба мањинског статуса (КИР: један испитаник – поларизација, два испитаника – минимизација); (6) Издвојеност из одељенске заједнице (КИР: три испитаника – минимизација); (7) Типични дечији мотиви (КИР: два испитаника – минимизација, један испитаник – поларизација).

У наредном сегменту описаћемо наведене теме и изложити примере. Најпре ће бити приказане теме које се јављају у случају обе верзије КИ, а потом и оне које су заступљене само у случају КИР.

Имплицитна уверења наставника у вези са припадницима обе културне групе

(1) *Однос (мањинске) према већинској културној групи.* Ова тема одражава уверења наставника да је основни покретач понашања свих актера начин на који се припадници мањинске групе (најчешће родитељи ученика) односе према већинској културној групи и њеним претпостављеним одликама (према празницима, традицији и вредностима). Прослава Светог Саве је доживљена као неутрална манифестација универзалног значаја која, од стране наставника, није доведена у питање ни у једном смислу.

Па разочарало би ме то што, мислим да је Свети Сава, његов значај је толико велики не само за, добро хајде сад за српски народ, али уопште да је то школска слава, био је просветитељ, архиепископ, мислим да треба то да се поштује. МР⁹ (КИМ, поларизација).

„Други” су они који не поштују (*мислим да треба то да се поштује*), оно што је важно за сопствену културну групу и стога доживљено као универзално важно и вредно. Такође, „други” испољавају „екстремне” те стога и неуравнотежене ставове и понашања, чему се имплицитно супротставља говорење о „праву на бивање екстремним” путем чега особа себе представља као толерантну.

Значи, претпоставила бих да је то нешто, неки отпор према школи, према приредби... А кажем кад би већ дошло до те ситуације, значи неко има право да то не жели или има право да буде можда екстреман у неким својим стварима, ја то просто не могу да мењам. ВН (КИМ, минимизација)

⁹ Ознаке не одражавају идентитет испитаника ни на који начин.

То је историја наша показала да смо ми велики доброчинитељи и да смо отворени. ЈК (КИР, минимизација)

У погледу перцепције поступака самог наставника, ова тема се јавља у форми изражавања бриге у вези са издвајањем детета из одељенске заједнице, чиме се, између осталог, указује на то да би заједнички, ученички идентитет требало да превазилази партикуларне идентитете. Поступци наставника одражавају склоност да се тема не коментарише, што имплицира постојање латентног сукоба или могућности за сукоб који се избегава.

Ништа, ја избегавам да коментаришем, поготово не пред децом, не јавно. Мислим да није у реду, али једноставно то је њихова ствар. МР (КИМ, поларизација)

(2) *Амбиваленција у вези са припадношћу мањинској групи и одељенској заједници.* Наведена тема се односи на уверење наставника да хипотетичка ситуација ученика ставља у позицију опредељивања између припадања мањинској културној групи и припадања одељенској групи, из чега произлази нелагодност ученика. Начин на који се користи говор указује на представљање наставника као некога ко саосећа са учеником и у стању је да се стави у позицију ученика који осећа да не припада одељенској заједници (*није део тога*), а желео би да припада, чему је супротстављена родитељска воља и моћ. Родитељи се својим претпостављеним очекивањима постављени су насупрот жељи ученика и очекивањима наставника/школе.

Мислим да је њему онда најтеже, да је он између две ватре. Мислим да су те ситуације обично најтеже и најстресније. Изборити се за оно што жели и што очекују од њега, а опет друго је родитељска ситуација, родитељска моћ у ствари. АБ (КИР, минимизација)

Па можда је он желео све то, али на крају схватио да не припада ту, да није срећан, да није део тога. ЈК (КИМ, минимизација)

Поступци наставника усмерени су ка олакшавању амбиваленције ученика који је опажен као растрзан између школског и породичног контекста, а у појединим случајевима овим се разрешава и амбиваленција наставника у вези са тим где ученик припада – одељенској заједници/школи или сопственој културној групи.

Можда бих га питала који су разлози, а можда чак и не. Можда бих га пратила кроз целе те припреме, можда бих сама приметила да он то не жели. Можда би и мени било олакшање када би он рекао ја сам већ одлучио да идем са мамом и татом. ЈК (КИМ, минимизација)

(3) *Наметање већинске културне праксе.* У оквиру ове теме поједини наставници говоре о прослави Светог Саве као о „наметању” или „фаворизовању” у форми укључивања у школски контекст конкретне културне праксе. Пожељна супротност овом наметању у оквиру исказа наставника је залагање за секуларизам (*никаквој религији није место у школи*).

Можда је он хтео да избегне све то јер је тај Свети Сава онако неко наметање православља и те вере и не знам. Мени, мени рецимо лично то смета, што се уопште то слави и што је светосавска награда нешто највеће што постоји у просвети. Значи, по мени, никаквој религији нема места у школи...Чак, чак ми је онако супер, што је тај дечак имао храбрости да не дође на то и да се игра. ЈД (КИР, минимизација)

Довођење у везу укључивања аспеката религије у школски контекст са наметањем и фаворизовањем већинске културне праксе са једне стране, супротстављено је пожељном потпуном искључивању назнака религије из институције. Са друге стране, ово би подразумевало да је и мањинска пракса непожељна у школском контексту, односно да је пожељан заједнички идентитет који би био ослобођен од појединачних аспеката идентитета. Са становишта наставника понашање ученика и родитеља из мањинских група обликовано је отпором према обележавању школског празника. Такође, и понашање самог наставника је обликовано оваквом перцепцијом – наставник одобрава настојање ученика да не учествује у таквој манифестацији.

Па добро, ту бих ја имала, вероватно, неки свој закључак да нису желели да на таквој једној манифестацији учествују. Што ми уопште није то за осуду. Пошто је то иначе фаворизовање нечега што није за фаворизовање у школи. МД (КИМ, минимизација)

Имплицитна уверења наставника у вези са ромском културном групом

(1) *Непоштовање школе као институције.* Ова тема јавља се у форми перципирања хипотетичке ситуације као оне у којој је *основни покретач понашања свих актера однос припадника мањинске групе према школи као институцији*. Школа и школске активности би требало да буду значајне ученику и родитељу, а избегавање учешћа у манифестацији, интерпретирано је као невредновање школе и њене образовне и васпитне функције. „Други”, у овом случају и родитељи и ученици, поступају несагласно са сржним вредностима рада и образовања, а појединачни догађај се уопштава на однос према институцији, али и шире

од тога (осталих институција, државе у целини, времена и простора). Стратегија окривљавања „другога” овде је такође изражена путем коришћења формулација које се односе на неодговорност и непоштовање, док је имплицитно уважавање и поштовање одлика „сопствене” групе или самог наставника (*уважавање и са њихове стране*).

На тај начин, уважавање времена и простора у ком живе, школе, државе, општих правила, реда школе... И са њихове стране. Значи, уважавање и са њихове стране. Колико год да се то можда разликује и да они то не уважавају на начин на који би требало. ДТ (КИР, поларизација)

Можда су ето само довољно неодговорни, ништа друго до неодговорност, непоштовање довољно саме школе као институције. Под број један можда бих то ставила. И онда самим тим и школска слава, да то не представља ништа битно у њиховом животу, па да га ето нису пустили. СШ (КИР, минимизација)

Поступци наставника се иницијално односе на покушај да ученик ипак присуствује прослави Светог Саве, док у другом делу КИ преовладава избегавање коментарисања, у чему је уочљива антиципација сукоба и избегавање истог, кориговање понашања родитеља у циљу већег уважавања, али и кориговање понашања ученика наглашавањем значаја искренности.

(2) *Злоупотреба мањинског статуса.* Статус ромске групе као посебне и мањинске културне групе са једне стране се прихвата и уважава се право да Роми обележавају сопствене празнике, аналогно наставниковом праву да обележава сопствене. Са друге стране, помињање мањинског статуса је угрожавајуће по наставника због антиципирања злоупотребе тог статуса: путем тражења „већих права” него што их имају остали или путем покушаја да се умање обавезе. Позитивно представљање самог себе, као некога ко се залаже за једнака права и пружање подршке, удружено је са негативним представљањем „других” који „намећу своја правила”, „почињу да фантазирају”, а разговор се одвија у аргументативном оквиру.

Ја не могу да утичем на неке ствари, ја могу да обликујем дете у неком образовном смислу и донекле релативно у васпитном смислу. Али ја не могу да утичем на оно што он носи из куће. Роми, значи то, чим више причаш да хоћеш да их снимаш, да им цакаш, наравно да ће почети да фантазирају. СМ (КИР, поларизација)

Да није ни повлашћен, није ни неповлашћен, како се каже, на нижем. Значи не може, не могу да они намећу нека своја правила без обзира ко су одакле су, подршка је једно, а прихватање правила је нешто сасвим друго. ЈС (КИР, минимизација)

У погледу поступака наставника у хипотетичкој ситуацији наглашено је уздржавање од реаговања и коментарисања ситуације што одражава наставничку антиципацију сукоба који се избегава. Други вид понашања наставника усмерен је на активно кориговање понашања родитеља и детета у смислу уважавања обавеза и поштовања правила. Може се уочити да наставници разумеју да су једнака права и пружање подршке принципи који су уграђени у законска и подзаконска акта која регулишу област образовања и друге области, тако да ове и сличне принципе помињу као начин да се дистанцирају од паралелно израженог негативног вредновања мањинске групе.

(3) *Издвојеност из одељенске заједнице.* Понашање ромског ученика описано у хипотетичкој ситуацији се доживљава као потенцијално мотивисано сукобом са осталим ученицима, док су поступци самог наставника усмерени на покушај да утврди и разуме оно што се догодило, али и да реагује у ситуацији коју опажа као „дечији неспоразум”. Начин на који наставници говоре указује на примену умањивања путем свођења на неспоразум уз контрадикторне недоречености у вези са тим шта би могао бити повод неспоразума (*пошто је Ром*). Редослед у излагању такође указује на недореченост – „пошто је рекао да то није његова слава” праћено је враћањем на претходну констатацију да је ученик Ром. Одговорност за потенцијалну издвојеност ученика, макар делимично је на самом ученику (*ако је он рекао нешто лоше*), те се стога и одговорност за решавање ситуација смешта у ученика коме ће наставник помоћи „да превазиђе ситуацију” и „да се суочи”.

Па можда му се неко ругао пошто је Ром, пошто је рекао да то није његова слава. Можда у том смислу што је Ром. Па ја бих се потрудила ако је он рекао нешто лоше, да му помогнем да превазиђе ту ситуацију и да може да се суочи са другарима. Па да видимо, обично је неки неспоразум између деце. ДП (КИР, минимизација)

(4) *Типични дечији мотиви.* Уверења наставника односе се на то да понашање ромског ученика није повезано са културним разликама, манифестацијом или мотивима родитеља, већ да се ученик понаша као дете. У оквиру ове теме издвајају се они кодови који се односе на досаду ученика у школи, приоритетност игре или другова и према овим облицима понашања наставник нема негативан однос.

Ништа, како се дете раздрагало и то је то. Не видим ту нешто необично нити чудно. Па играо се са децом, има слободно време и игра се са децом. Треба да се дружи, време је компјутера када деца немају комуникацију, то је лепо да се деца друже на улици да се играју. ВР (КИР, минимизација)

Ова интерпретација омогућава наставнику да хипотетичку ситуацију представи као непроблематичну, свакодневну школску ситуацију. На овај начин се практично избегава суочавање са догађајем на било који начин, али и коментарисање догађаја пред интервјуером. Наставници који су на овај начин говорили о хипотетичкој ситуацији уобичајено су то чинили не улазећи у друге интерпретације и занемарујући њихове могућности. У складу са таквом интерпретацијом хипотетичке ситуације, наставник показује прихватање понашања ученика.

Дискусија и закључци

Резултати ове студије указују на то да наставници интерпретирају хипотетичку ситуацију, у КИ са мађарским учеником, као ону која укључује опирање (неоправданом) наметању већинске културне праксе (родитељи и ученик), растрзаност између две припадности (ученик), или као (неоправдан) негативан однос према већинској културној групи (родитељи). Наведене интерпретације хипотетичке ситуације заступљене су и у КИ са ромским учеником уз јављање додатних интерпретација у вези са злоупотребљавањем мањинског статуса у циљу остваривања привилегија и избегавања обавеза (родитељи и ученик), непоштовањем институције школе (родитељи и ученик), бивањем искљученим из одељенске заједнице због припадања ромској културној групи (ученик), односно практиковањем уобичајених понашања карактеристичних за децу (ученик). У наредном сегменту дискутоваћемо о наведеним начинима интерпретирања хипотетичке ситуације.

Однос (мањинске) према већинској културној групи као тема јавља се у случају обе мањинске групе и кореспондира са дискурзивном стратегијом окривљавања (Van Dijk, 1992). Између осталог, ова стратегија може подразумевати коришћење различитих начина говорења о „другима” тако да им се приписује одговорност и кривица (*неуважавање, екстремност*) и истовремено омогућава представљање самога себе као неутралног и толерантног, у овом случају путем признавање права. Ове стратегије порицања стереотипа испољене су у „суптилној” форми (Van Dijk, 1992).

Наметање већинске културне праксе подразумева интерпретирање поступања родитеља и ученика из обе културне групе као исказивања оправданог отпора „фаворизовању” и „наметању” културне праксе која је изједначена са религијском, док је пожељна алтернатива искључивање ових елемената из школског контекста.

Интерпретирање ситуације као оне у којој се јавља *амбиваленција (ученика) у вези са припадношћу мањинској групи и одељенској заједници* у случају обе културне групе јавља се у фази минимизације и указује на то да наставник опажа позицију ученика као деликатну и ону коју карактерише растрзаност између културне групе коју репрезентује

породица и одељенске заједнице, тј. онога што Бенкс назива заједничком културом (Banks, 2006). Начин на који се користи говор указује на представљање наставника као некога ко саосећа са учеником и у стању је да се стави у позицију ученика. Ученик није у пуној мери доживљен као неко ко већ припада „другој” културној групи, већ као онај који се налази између већинске и „друге” културне групе. Родитељи су, са друге стране, опажени као „други” који имплицитно или експлицитно сноси одговорност за нелагодност ученика/детета спроводећи родитељску моћ, што као и у случају претходне теме указује на стратегије окривљавања (Van Dijk, 1992).

Злоупотреба мањинског статуса и Непоштовање школе као институције подразумевају отворено негативно конотирање поступака оних који су опажени као припадници ромске мањинске групе путем примене стратегија обртања у првом случају, односно стратегија отвореног окривљавања у другом које су праћене позитивним самопредстављањем (Van Dijk, 1992). Искази наставника који се тичу прве теме могу се на другачији начин исказати као изражавање става да није истинито да су Роми обесправљени у друштву и дискриминисани, што се постиже обртањем у форму „они тврде да желе једнака права, али заправо очекују привилегованост”. У другом случају, окривљавање је отвореније и изражено је у форми исказа у вези са неадекватним вредностима, „они не поштују школу и образовање, које представља адекватну вредност”. Указивање на вредности Рома као неадекватне у складу је са резултатима досадашњих истраживања (Bereményi, 2011, Macura-Milovanović i Peček, 2012).

Тема *издвојеност из школске заједнице* указује на статус ромског ученика као „другог” што је интерпретирано као фактичко стање „јер је ученик Ром”, али и на то да је на ученику да тај проблем превазиђе уз извесну помоћ наставника. Другим речима, наставници уважавају могућност потенцијалних тешкоћа које би ромски ученици могли имати у погледу укључивања у одељење, али је свођење на дечији неспоразум оквир из кога ово сагледавају, уз освртање на могућност потенцијалног доприноса самог ученика. Ова интерпретација омогућава наставнику да хипотетичку ситуацију представи као непроблематичну, свакодневну школску ситуацију у којој нису заступљене културне специфичности. Сличне тенденције могу се уочити и у случају теме *типични дечији мотиви* чиме се ситуација своди на понашање ученика „као детета” жељу да се ситуација „нормализује” и буде доживљена као уобичајена ситуација у школи која нема никаквих културних специфичности.

Резултати поређења имплицитних уверења наставника и начина интерпретације у оквирима једне развојне фазе указују да постоје извесне разлике када су у питању различите културне групе.

У оквиру фазе поларизације наставници интерпретирају ситуацију која укључује ромске ученике тако што претпостављају да Роми

не вреднују школу и образовање или им приписују тражење повлашћеног статуса и привилегија. Форма изражавања указује на поступке оптуживања и приписивања оних примедби које се уобичајено односе на већинску групу (уживање привилегија) ромској групи, што је у складу са приписивањем негативних својстава припадницима друге културне групе и опажањем њихових вредности као неадекватних у оквиру поларизације/одбране како је одређена Развојним моделом интеркултуралне осетљивости (Bennett, 1986). У случају мађарске културне групе ситуација је интерпретирана кроз сагледавање односа две културне групе, односно као она у којој припадници мањинске групе имају негативан однос према већинској. Мада наставници могу бити незадовољни ситуацијом и одлуком родитеља, не испољавају склоност да интерпретирају одлуку као последицу недостатка у погледу вредности мађарске културне групе. Перспектива наставника јесте поларизована, с обзиром на ослањање на поделу „они” и „ми” (Bennett, 1986), али је форма у којој се ово испољава значајно суптилнија него што је то случај када је реч о ромској групи.

У фази минимизације наставници су ситуацију која укључује ромске ученике интерпретирали на веома различите начине који одговарају свакој од идентификованих тема. У складу са одликама фазе минимизације коју карактерише трансцендентни универзализам односно претпостављање изражених сличности међу људима, постулирање заједничких вредности и занемаривање разлика (Bennett, 1986) испољавају се тенденције да се ромски ученици сагледавају као деца са идентичним потребама као и сва друга без освртања на разлике, да се претпостави да они желе да буду део одељенске заједнице и учествују у свим активностима, али су растрзани између два контекста. У овој фази у случају критичног инцидента са ромским ученицима уочавају се и они начини интерпретације који одговарају претходно описаним стратегијама оптуживања и обртања у оквиру тема које су јединствене за КИР (Злоупотреба мањинског статуса и Непоштовање школе као институције) које се иначе могу довести у везу са одликама одбране/поларизације у оквиру Развојног модела интеркултуралне осетљивости. Овај модел претпоставља могућност „назадовања” у фази минимизације (особа почиње да опажа ситуацију на начин карактеристичан за ранију фазу), када је особа суочена са изазовном интеракцијом која доводи у питање претпоставке о сличностима (Bennett, 1986). Наши резултати указују на то да су стратегије оптуживања и обртања (Van Dijk, 1992) неретко присутне у фази минимизације у случају хипотетичке ситуације у КИ са ромским учеником (јављају се у пет од 13 интервјуа) и испољавају се у отворенијој форми у односу на хипотетичку ситуацију са мађарским учеником.

У фази минимизације наставници ситуацију са мађарским ученицима интерпретирају у највећој мери у складу са претпоставкама Развојног модела интеркултуралне осетљивости у вези са овом фазом (универзал-

ност вредности и занемарљивост разлика), кроз указивање на растрзаност ученика између жеље да припада и учествује у школским активностима и породичног контекста, као и на неоправданост укључивања религијске праксе у оквиру школског контекста који би требало да буде неутралан. Поједини наставници интерпретирају ситуацију као ону у којој родитељи мађарског ученика не показују поштовање према већинској културној групи и празнику, што је у неким случајевима изражено у форми окривљавања и негативног карактерисања културне групе, али је оно, као што је поменуто, изражено у суптилнијој форми него што је то случај са критичним инцидентом са ромским учеником.

Налази упућују на то да имплицитна уверења наставника у вези са културним разликама нису у потпуности одређена стадијумом интеркултуралне осетљивости наставника, односно да зависе и од културне групе, њеног друштвеног статуса и карактеристика које јој се приписују. Развојни модел интеркултуралне осетљивости, насупрот томе, имплицирао би да фаза/стадијум детерминише уверења наставника и његов поглед на свет (Bennett, 1986, 2004). Наши налази, са друге стране, указују на то да се имплицитна уверења флексибилно испољавају у интеракцији у форми различитих стратегија које варирају у зависности од културне групе, тако да су отвореније форме негативног карактерисања мањинске групе и позитивног самоприказивања заступљене у случају мањинске групе која има неповољнији друштвени положај, односно ромске групе, у оквиру једног стадијума и на нивоу целог узорка. Испољавање имплицитних уверења кроз стратегије отвореног негативног представљања и позитивног самопредстављања у ситуацији са ромским учеником у оквиру обе развојне фазе вероватно је могуће објаснити потребом наставника да рационализују постојеће, неправедне односе у друштву (Ladson-Billing, 1998), усвајајући објашњења која им омогућавају да одрже сопствену привилегованост (Delgado, 1995).

Резултати сагледани у светлу чињенице да учесници истраживања имају значајно искуство са подучавањем у културно хетерогеној средини указују на то да сама прилика да се дође у контакт са ученицима различитог културног порекла није нужно довољан услов за развијање потребних компетенција за рад у овом контексту. Уколико наведена искуства нису праћена приликом и обучавањем за рефлексiju и саморефлексiju, односно развијањем критичке културне свести (Gay & Howard, 2000), мало је вероватно да ће наставници спонтано искорачити из оквира доступних дискурзивних стратегија порицања стереотипа и предрасуда. Фајнберг указује на важност прилике да се у образовном контексту чују различити начини сагледавања у вези са истим појавама, догађајима и личностима из перспективе представника мањинских група, али и из перспективе већинске групе, представљени у форми сценарија. То су прилике да се различита виђења „вреднују, оспоравају, усклађују и преобликују” (Feinberg, 2012: 194), а не одабирања истинитог/једног

исправног сценарија. У односу на наведену хипотетичку ситуацију из КИ, то би подразумевало обезбеђивање прилика да ученици говоре о значењима самог празника (Свети Сава – Дан духовности), материјала и садржаја које се користе у функцији обележавања, значају или одсуству значаја у контексту личног, породичног искуства и искустава група са којима се ученици идентификују. Такође, било би потребно да се идентитет сваког појединца посматра као вишеструк и динамичан, онај који укључује различите аспекте (међу осталим и идентификацију са културним групама и са „заједничком” групом) (Feinberg, 2012), али и као онај који подразумева „унутрашњи дијалог” између различитих аспеката идентитета у вези са оним што се уобичајено сматра социјалним и „спољашњим” процесима: питања доминације/субординације различитих аспеката (Hermans, 2001). Другим речима било би потребно да сами наставници буду у прилици да освесте и екстернализују сопствене унутрашње дијалоге у вези са питањима идентитета и разлика и пружи прилику ученицима да на сличан начин поступе.

При креирању и реализовању програма намењених развијању интеркултуралне осетљивости требало би започињати рад уводећи теме и садржаје који се односе на мањинске културне групе повољнијег друштвеног статуса, накнадно и постепено уводећи оне који се односе на маргинализоване мањинске групе. Како би наставници били у прилици да на другачије начине сагледају позицију ученика из мањинских популација, а посебно оних чији је друштвени статус низак, било би потребно да буду изложени другачијим сагледавањима из перспективе припадника мањинских група, у непосредној интеракцији са њима или у интеракцији са колегама који имају другачије ставове. Ефекти оваквих програма били би ограничени уколико их не би пратила промена друштвеног контекста у ширем смислу (нпр. медијско извештавање и приказивање мањинских група у оквиру писаних садржаја које би омогућавало разумевање процеса у основи стереотипа и предрасуда и вишеструкост перспектива), али и у ужем смислу, на нивоу школске климе и интеракције између различитих актера.

Коришћена литература

- Akkari, A., Loomis, C. & Bauer, S. (2011). From accomodating to using diversity by teachers in Switzerland. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1–11.
- Augoustinos, M., Walker, I. & Donaghue, N. (2014). *Social cognition: An Integrated introduction*. Los Angeles: Sage.
- Banks, A. J. (2006). *Cultural diversity and education, foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson Education.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196.

- 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.
- Bennett, M. J. (2011). *A developmental models of intercultural sensitivity*. Hillsboro and Milano: Intercultural development research institute.
- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: The Roma in catalonian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369.
- Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Butterfield, L. D. (2003). Critical incident technique. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 158–159). Los Angeles: SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Buchori, S. & Dobinson, T. (2012). Cultural diversity in the early childhood classroom in Australia: Educators' perspectives and practices. *IJE4D Journal*, 1, 41–56.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 931–975). San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado, R. (1995). Storytelling for oppositionists and others: A plea for narrative. In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.), *Critical race theory: The cutting edge* (pp. 60–70). Philadelphia: Temple University Press.
- European Roma Rights Center (2005). Stigmata: Segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe: Survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia. Retrieved December 15, 2016 from the World Wide Web <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1892>
- Feinberg, W. (2012). *Zajedničke škole/različiti identiteti*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Franceško, M., Mihić, V. i Kajon, J. (2005). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija*, 39(2), 167–182.
- Gay, G. & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36, 1–16.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 474–487.
- 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.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of 'culture'. *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303, DOI: 10.1177/1354067X12446229
- Jokić, T. & Petrović, D. (2016). Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U Petrović, D. & Jokić, T. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 128–154). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228.
- Klieme, E. & Vieluf, S. (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. In OECD (Ed.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS* (pp. 87–135). Paris: OECD.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7–24.

- 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.
- Macura-Milovanović, S. & Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. DOI:10.1080/13603116.2012.703247
- McAllister, G. & Irvine, J. J. (2000). Cross-cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3–24.
- Miladinović, S. (2008). Etnička i socijalna distanca prema Romima. *Sociološki pregled*, 17(3), 417–437.
- Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: In support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201–220. DOI: 10.1080/14681360902934442
- Nelson, S. W. & Guerra, P. L. (2013). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67–94. DOI: 10.1177/0013161X13488595
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Petrović, D., Vukićević, J. & Kostović, M. (2010). Kako budući učitelji vide položaj Roma u sistemu obrazovanja. In S. Macura-Milovanović (ur.), *Socijalna pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (pp. 209–230). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Petrović, D., Leutwyler, B., Zlatković, B., Mantel, C. & Dimitrijević, B. (2013). *Teachers' intercultural sensitivity. An approach for teacher education*. Vranje: Plutos.
- Pravilnik o kalendaru obrazovno-vaspitnog rada osnovne škole za školsku 2016/2017. (2016). Službenom glasniku RS – Prosvetni glasnik, br. 8/2016.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329.
- Van Dijk, T.A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3, 87–118.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Vujić, A. (2009). Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini od 1974. do 2004. godine, *Pedagoška stvarnost*, 55(7), 700–712.
- Zhang, J. (2014). The review: The intercultural development inventory manual. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(2), 178–183.

Примљено 18.2.2017; прихваћено за штампу 29.5.2017.

TEACHERS' IMPLICIT BELIEFS ABOUT THE STUDENTS OF THE ROMA AND THE HUNGARIAN CULTURAL GROUP

Bojana M. Dimitrijević

University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina, Serbia

Danijela S. Petrović

Institute for Psychology, University of Belgrade, Serbia

Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Bruno Leutwyler

The University of Teacher Education Zug, Switzerland

Abstract

Research has shown that the beliefs about cultural, ethnic or racial diversities among students are vital for the effective work of teachers. Hence, in this paper, we aim at determining: (1) in what ways the teachers perceive and interpret the school situation that includes the students from a minority cultural group (Roma and Hungarian), i.e. what kinds of beliefs they express in the given situation; (2) whether there are any differences in the way in which teachers, within the same stadium of development of intercultural sensitivity, perceive the given situation. The sample included class teachers whose score on the Intercultural Development Inventory pointed to intercultural sensitivity in accordance with the stadium of minimisation (seventeen teachers) and polarisation (six teachers). The Critical Incident Technique (CI) was applied in the study, in two parallel forms: with a Hungarian and a Roma student. Thematic analysis yielded seven topics, four of which occurred only in the CI with a Roma student: Disrespecting school as an institution, Abuse of minority status, Separation from the class and Typical children's motives. The comparison of teachers' statements depending on the CI version and the developmental phase indicate that the specificity of a cultural group in question affects the expressed beliefs about this group, regardless of teachers' intercultural sensitivity.

Key words: implicit beliefs, teachers, intercultural sensitivity, minority groups, thematic analysis.

ИМПЛИЦИТНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ УЧИТЕЛЕЙ ОБ УЧАЩИХСЯ ЦЫГАНСКОЙ И ВЕНГЕРСКОЙ КУЛЬТУРНЫХ ГРУПП

Бояна М. Димитриевич

Университет в Крагуеваце, Факультет педагогических наук
Университета в Крагуеваце, Сербия

Даниелла С. Петрович

Институт психологии, Университет в Белграде, Сербия
Отделение психологии, Философский факультет Университета в Белграде,
Сербия

Бруно Леутвиллер

Университет образования учителей, Цуг, Швейцария

Аннотация

Исследования указывают на то, что стереотипы о культурных, этнических или расовых различиях между учащимися имеют ключевую роль для эффективной работы учителя. Поэтому в предполагаемой работе мы попытались выявить: (1) каким образом учителя воспринимают и интерпретируют школьную ситуацию, включающую учащихся из культурной группы, принадлежащей национальному меньшинству (цыганскому и венгерскому), в частности, какие стереотипы они обнаруживают в данной ситуации; (2) существуют ли различия в способе восприятия данной ситуации учителями, в рамках определенной стадии развития межкультурной чуткости. Корпус испытуемых составили учителя младших классов, скор которых в Инвентаре межкультурного развития указывает на межкультурную чуткость в соответствии со стадией минимизации (семнадцать учителей) и поляризации (шесть учителей). В исследовании применяется техника критического инцидента (КИ) в двух аналогичных версиях: с учащимся венгерской и цыганской национальности. На основании тематического анализа было выявлено семь тем, четыре из которых появляются только в КИ с учащимся цыганской национальности: неуважение школы как учреждения; злоупотребление статуса национального меньшинства; изолированность из класса и типичные детские мотивы. Сопоставление высказываний учителей в зависимости от версии КИ и от возрастной стадии указывают на факт, что специфика каждой культурной группы в отдельности влияет на имеющиеся стереотипы, независимо от межкультурной чуткости учителя.

Ключевые слова: стереотипы, учителя, межкультурная чуткость, национальные меньшинства, тематический анализ.