

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE U SRBIJI

REGULATIVNI OKVIR, STANJE I MOGUĆNOSTI ZA RAZVOJ



UREDNICI
DANIJELA S. PETROVIĆ
TIJANA JOKIĆ



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE U SRBIJI

Izdavač

Centar za obrazovne politike
Carigradska 21/20
cep@cep.edu.rs
www.cep.edu.rs

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Urednici

Danijela S. Petrović
Tijana Jokić

Recenzenti

Biljana Stojanović – Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

Gordana Đigić – Univerzitet u Nišu

Slavica Kijevčanin – Pestaloci dečja fondacija

Lektura

Irena Popović Grigorov

Dizajn korica

Ivana Zoranović

Priprema za štampu

Zoran Grac

ISBN 978-86-87753-14-3

Tiraž

200 primeraka

Štampa

Dosije studio, Beograd

Centar za obrazovne politike

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE U SRBIJI

Regulativni okvir, stanje i
mogućnosti za razvoj

Urednici

Danijela S. Petrović i Tijana Jokić

Beograd, 2016.



FONDACIJA ZA OTVORENO DRUŠTVO, SRBIJA
OPEN SOCIETY FOUNDATION, SERBIA

*Ovaj projekat je finansiran sredstvima
Fondacije za otvoreno društvo, Srbija.*

SADRŽAJ

Predgovor <i>Danijela S. Petrović, Tijana Jokić</i>	7
Uvod <i>Tatjana Stojić</i>	13
I deo REGULATIVNI OKVIR	
Analiza zakonske i strateške regulative u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji <i>Danijela S. Petrović, Radmila Gošović, Jasminka Čekić Marković</i>	19
Analiza interkulturalnih kompetencija u Nacionalnom okviru kurikuluma Republike Srbije i poređenje sa nacionalnim okvirima kurikuluma referentnih zemalja <i>Saša Milić</i>	45
II deo INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I NJIHOVO JAČANJE	
Standardi za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja <i>Radmila Gošović, Danijela S. Petrović</i>	71
Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji <i>Blagica Zlatković, Danijela S. Petrović</i>	76
Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji <i>Danijela S. Petrović</i>	88
Projektne i programske aktivnosti organizacija civilnog društva u oblasti interkulturalnog obrazovanja <i>Radmila Gošović</i>	112
Osvrt na obuke „Interkulturalno obrazovanje i vaspitanje” koje su realizovane u projektu <i>Razvionica</i> – <i>viđenje nastavnika i trenera</i> <i>Jasminka Čekić Marković</i>	122
Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji <i>Tijana Jokić, Danijela S. Petrović</i>	128

III DEO
MOGUĆNOST ZA RAZVOJ

Zaključci i preporuke <i>Danijela S. Petrović, Tijana Jokić, Radmila Gošović, Jasminka Čekić Marković</i>	157
Predlog indikatora za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama u Srbiji <i>Radmila Gošović, Danijela S. Petrović, Jasminka Čekić Marković, Tijana Jokić</i>	165
Prilozi	173

Danijela S. Petrović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Tijana Jokić
Centar za obrazovne politike, Beograd

PREDGOVOR

Prilikom razmatranja interkulturalnog obrazovanja¹ u Srbiji fokusirali smo se na različite nivoe analize – od regulativnog okvira i obrazovnih politika, preko nivoa škola, do civilnog društva i lokalne zajednice, ne bismo li, s jedne strane, prikazali aktuelno stanje u pogledu interkulturalnosti u datim oblastima, a interkulturalno obrazovanje smestili u širi društveni i obrazovni kontekst i, s druge strane, dali preporuke za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja kod nas. U skladu sa tim, ova publikacija je namenjena različitim akterima obrazovnog sistema, kao i širem krugu potencijalnih korisnika, tj. svima onima koji smatraju da interkulturalno obrazovanje može da doprinese kvalitetnijem i pravednijem obrazovanju i socijalnoj inkluziji.

U skladu sa rastom raznolikosti društva obrazovni sistem postaje kontekst u kojem pojmovi etničkih i kulturoloških različitosti dobijaju sve veći značaj. Pitanja diskriminacije i ravnopravnosti počinju sve više da oblikuju nacionalne obrazovne politike, a nastavnici i drugi učesnici obrazovnog procesa bivaju suočeni sa novim izazovima i zahtevima koje pred njih postavlja kompleksnost savremenog društva. Jedno od gorućih pitanja obrazovnih politika jeste i kako „proizvesti” nastavnike koji su osetljivi za raznovrsnost kultura i koji poseduju interkulturalnu kompetentnost – sposobnost da prepoznaju i koriste kulturne razlike kao jedan od resursa za učenje (Berthoin-Anatal & Friedman, 2003). Dodatni problem u Srbiji je i to što studenti koji se obrazuju za profesiju nastavnika u svom inicijalnom obrazovanju uče da su učenici homogena kategorija i, shodno tome, tokom svoje nastavničke karijere često poistovećuju pojam „biti jednak” sa pojmom „biti isti” (Macura Milovanović, Gera, Kovačević, 2010). Posledično, obrazovni sistem u Srbiji još uvek nije zasnovan na interkulturalnom pristupu obrazovanju, a inicijative za uspostavljanje uslova za njegovu implementaciju su sporadične. Shodno tome, analize prikazane u ovoj publikaciji donosiocima odluka pružaju uvid u usklađenost strateškog, regulativnog i kurikularnog okvira sistema obrazovanja u

1 U ovoj publikaciji se vaspitna funkcija obrazovanja neće posebno naglašavati, već će se isključivo koristiti termin interkulturalno obrazovanje, podrazumevaajući da on pored obrazovne uključuje i vaspitnu funkciju tj. da se odnosi na obrazovanje i vaspitanje u domenu interkulturalnosti.

Srbiji sa interkulturalnim pristupom i predstavljaju osnovu za preduzimajne odgovarajućih mera obrazovnih politika.

Teme koje su istraživane i rezultati koji su prikazani u ovoj publikaciji mogu da budu inspiracija istraživačima za sprovođenje istraživanja u oblasti interkulturalnog obrazovanja. U srpskoj naučno-istraživačkoj zajednici istraživanja u ovoj oblasti su i dalje sporadična, naročito u domenu interkulturalnih kompetencija nastavnika i učenika. Pored toga, inkluzivno obrazovanje, kao strateška orijentacija sistema obrazovanja u Srbiji, i interkulturalno obrazovanje, jesu donekle različite konceptualizacije obrazovanja u društvu punom različitosti i obrazovanja za društvo puno različitosti. Ono što prožima i inkluzivno i interkulturalno obrazovanje, jesu pretpostavke na kojima se zasnivaju: poštovanje različitosti, jednakost, solidarnost, kooperacija, participacija i potencijalna uloga obrazovanja u procesu kreiranja i menjanja društvene realnosti (Vranješević, 2014). Na osnovu ovoga opravdano je očekivati da se niz preduslova, mehanizama sprovođenja i kompetencija za implementaciju ova dva pristupa u obrazovanju zapravo preklapaju. Posledično, otvara se još jedno, novo polje za istraživanje, a to su tačke ukrštanja ova dva pristupa.

Važna ciljna grupa ove publikacije su svakako i nastavnici (od predškolskih ustanova pa do univerziteta), kao ključna karika i nosilac obrazovne reforme i važan činilac u izgradnji celokupnog društva. Interkulturalno kompetentni nastavnici su efektivni i uspešni u radu sa svim učenicima jer umeju da sagledaju i odgovore na obrazovne potrebe učenika različitog kulturnog porekla, a takođe pomažu svojim učenicima u prevazilaženju barijera u interkulturalnoj komunikaciji. S obzirom na to da se nastavnici kontinuirano suočavaju sa mnogobrojnim zahtevima za promenom sopstvene prakse i osnove na kojoj ona počiva, ova publikacija može da bude podsticaj i vodič za uključivanje interkulturalnog pristupa u radu sa decom i učenicima i za profesionalni razvoj usmeren ka sticanju interkulturalnih kompetencija.

Uvođenje interkulturalnog obrazovanja postaje još teži zadatak u zemljama u kojima je poreklo nastavnika prilično homogeno i u sve većoj meri različito u odnosu na učeničku populaciju, koja je sve heterogenija. U takvim zemljama često se događa da pripadnici manjinskih kulturnih grupa bivaju diskriminirani, kako na individualnom (od pojedinaca pripadnika većinske kulture), tako i na institucionalnom nivou. Umesto da podržava institucionalizovanu diskriminaciju, obrazovanje bi trebalo da bude transformativno i da uključuje koncept socijalne pravde i perspektive različitih društvenih i kulturoloških grupa. Obrazovanje bi trebalo da bude nameran, kontinuiran i usmeren napor da se prevaziđu i dekonstruišu dominantni stereotipi i predrasude, kao i da se prepoznaju i spreče diskriminatorne prakse kako bi učenici različitog rasnog, etničkog i socijalnog porekla mogli da imaju kvalitetno obrazovanje (Banks, 1993,

2006). S obzirom na to, nije iznenađujuće da implementacija interkulturalnog obrazovanja vrlo često i poprima formu društvenog aktivizma u kontekstu rigidnih obrazovnih sistema (Puzić, 2007). Upravo iz ovih razloga publikacija je namenjena i civilnom sektoru, s obzirom na to da daje jasan pregled konteksta u kome organizacije civilnog društva sprovode svoje inicijative, a istovremeno prepoznaje i afirmiše doprinos civilnog sektora u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. Takođe, analize koje su prikazane u ovoj publikaciji mogu biti od pomoći međunarodnim organizacijama i fondacijama za planiranje i usmeravanje njihovih obrazovnih aktivnosti, kao i za povezivanje različitih programa i inicijativa usmerenih na unapređivanje interkulturalnog obrazovanja u Srbiji.

Publikacija je namenjena i široj publici, svima onima koji su zainteresovani za interkulturalno obrazovanje, s obzirom na to da daje celovit pregled strateških, teorijskih i empirijskih osnova interkulturalnog obrazovanja.

Takvo nastojanje reflektuje i struktura publikacije.

Uvod u publikaciju su razmatranja Tatjane Stojić o značaju interkulturalnog obrazovanja za razvoj demokratskog društva i prikaz strateških opredeljenja Fondacije za otvoreno društvo, Srbija (FOD, Srbija) koja je inicirala i podržala projekat „Interkulturalno obrazovanje u sistemu obrazovanja u Srbiji”, u okviru kojeg je i nastala ova publikacija.

U centru pažnje u prvom delu publikacije, u poglavljima *Analiza zakonske i strateške regulative u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji* i *Analiza interkulturalnih kompetencija u Nacionalnom okviru kurikuluma Republike Srbije i komparacija sa nacionalnim okvirima kurikuluma referentnih zemalja* jeste nivo obrazovnih politika u oblasti interkulturalnog obrazovanja. Autori tih poglavlja, Danijela Petrović, Radmila Gošović, Jasminka Čekić Marković i Saša Milić, analiziraju nacionalni regulativni okvir, porede ga sa međunarodnim okvirima i razmatraju koliko su preduslovi za uspešnu implementaciju interkulturalnog obrazovanja i razvijanje interkulturalnih kompetencija obezbeđeni u Srbiji.

U drugom delu publikacije, *Interkulturalne kompetencije nastavnika i njihovo jačanje*, analiziraju se podrška i prilike koje imaju nastavnici, i u obrazovnom sistemu i u lokalnoj zajednici, za profesionalni razvoj i usavršavanje u oblasti interkulturalnosti. U poglavlju *Standardi za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, Radmila Gošović i Danijela Petrović sprovode analizu standarda kompetencija za profesiju nastavnika sa ciljem da utvrde u kojoj meri ovaj dokument prepoznaje interkulturalne kompetencije kao neophodan deo korpusa kompetencija nastavnika, kao i značaj interkulturalnog obrazovanja za profesiju nastavnika i njihov profesionalni razvoj. Blagica Zlatković i Danijela Petrović u poglavlju *Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji* razmatraju zastupljenost interkulturalnog obrazovanja na fakultetima

na kojima se realizuje profesionalna priprema budućih učitelja, u okviru studijskih planova i programa u prethodnoj (2007/08) i aktuelnoj akreditaciji (2014/15). U trećem poglavlju, *Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji*, Danijela Petrović prikazuje rezultate analize programa koji se nalaze u Katalogu za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu, koja je imala za cilj da utvrdi kakva ponuda programa stručnog usavršavanja iz oblasti interkulturalnosti postoji; sagleda specifične odlike postojećih programa, utvrdi stepen njihove realizacije u praksi i detektuje faktore koji su povezani sa njihovom realizacijom. U poglavlju *Projektna i programske aktivnosti organizacija civilnog društva u oblasti interkulturalnog obrazovanja* Radmila Gošović daje prikaz aktivnosti koje su nevladine organizacije realizovale u periodu od 2013. do 2015. godine, povrćući još jednom da nevladin sektor u Srbiji ima bogatu praksu realizacije programa i projekata koji se odnose na interkulturalno obrazovanje u osnovnim i srednjim školama. Jasminka Čekić Marković, u poglavlju *Osvrt na obuke „Interkulturalno obrazovanje i vaspitanje” koje su realizovane u projektu Razvionica – viđenje nastavnika i trenera*, pruža uvid u stavove nastavnika prema interkulturalnom obrazovanju nakon što su prošli obuku (nacionalnog nivoa) u toj oblasti. U poslednjem poglavlju drugog dela publikacije, *Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji*, Tijana Jokić i Danijela Petrović prikazuju rezultate istraživanja o nivou razvijenosti interkulturalne osetljivosti nastavnika iz Srbije i dobijene rezultate dovode u vezu sa uspešnim sprovođenjem interkulturalnog obrazovanja, kao i sa širim obrazovnim kontekstom.

Treći deo publikacije, kroz svoja dva poglavlja *Zaključci i preporuke* i *Predlog indikatora za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama u Srbiji*, postavlja temelje za unapređivanje postojećeg stanja interkulturalnog obrazovanja na školskom nivou. U prvom poglavlju ovog dela, Danijela Petrović, Tijana Jokić, Radmila Gošović i Jasminka Čekić Marković daju sumarni prikaz ključnih nalaza i zaključaka analiza koje su prikazane u prethodnim delovima knjige, kao i preporuke za obrazovne politike u domenu interkulturalnog obrazovanja i uvođenja interkulturalnog pristupa u obrazovni sistem u celini, naročito u profesionalnu pripremu i profesionalni razvoj nastavnika. U drugom poglavlju trećeg dela, ujedno i poslednjem poglavlju publikacije, autorke daje predlog indikatora za praćenje i poboljšanje interkulturalnosti na nivou škole.

Posebnu zahvalnost za iniciranje projekta „Interkulturalno obrazovanje u sistemu obrazovanja u Srbiji”, podršku tokom njegove realizacije i pripreme ove publikacije, dugujemo Tatjani Stojić iz Fondacije za otvoreno društvo, Srbija i zaposlenima u Centru za obrazovne politike Neveni Adžić, Milici Grahovac i Vitomiru Jovanoviću. Zahvaljujemo se Saši Miliću, profesoru Univerziteta u Crnoj Gori, što je svoj autorski angažman na

drugom projektu² učinio vidljivim za širu publiku u okviru ove publikacije, kao i Sanji Grbić, saradnici Centra za obrazovne politike, koja je doprinela procesu razvijanja upitnika primenjenog u istraživanju i procesu obrade podataka. Koristimo priliku da se zahvalimo i svim nastavnicima, stručnim saradnicima i direktorima škola koji su učestvovali u istraživanju i prepoznale Centar za obrazovne politike kao partnera u oblasti interkulturalnog obrazovanja. Veliku zahvalnost dugujemo i nevladinim organizacijama koje su nam, prepoznavši važnost ovog poduhvata, izašle u susret učešćem u mapiranju aktuelnih praksi u oblasti interkulturalnog obrazovanja. Shodno tome, smatramo da ova publikacija predstavlja ne samo rezultat saradnje između zainteresovanih strana u oblasti interkulturalnog obrazovanja, već i doprinos njenom jačanju.

Reference

- Berthoin-Anatal, A., Friedman, V. (2003). *Negotiating reality as an approach to intercultural competence* (No. SP III 2003-101). WZB Discussion Paper.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, Vol. 19, 3–49.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Macura Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in context of social and cultural diversity – Serbia country report*. European Training Foundation.
- Puzić, S. (2007). Intercultural education in the European context: Analysis of selected European curricula. *METODIKA: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8(15), 390-407.
- Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 473–485.

2 Projekat *Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanja – Opšte obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala – Razvionica*, finansiran je iz pretpristupnih (IPA) fondova, u okviru teme interkulturalnih kompetencija i razvoja modela interkulturalnog obrazovanja u obrazovnom sistemu, koja je inicirana putem dijaloga Fondacije za otvoreno društvo, Srbija (FOD, Srbija), Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i tima koji sprovodi IPA projekat.

Tatjana Stojić,
Fondacija za otvoreno društvo, Srbija

UVOD

UNESCO-va definicija kulture kao „...skupa distinktivnih duhovnih, materijalnih, intelektualnih i emocionalnih obrazaca nekog društva ili grupe ljudi, zajedno sa njihovom umetnošću, književnošću, životnim stilovima, načinima zajedničkog života, sistema vrednosti, tradicija i verovanja” (UNESCO, 2001) podstiče na razmišljanje o raznolikosti, višeznačnosti, višedimenzionalnosti kulturnih razlika u savremenom društvu.

Zaista, govoreći o današnjem društvu nemoguće je ne upotrebiti pridev multikulturalno s obzirom na to da sada, više nego ikada, vrlo različite etno-kulturalne grupe žive jedne uz druge. Ove grupe, bilo da žive dugo na istom prostoru, ili su doseljene kroz nove migracione procese, imaju svoje kulturne identitete, osećanje pripadnosti i lojalnosti, a svako priznavanje ovih grupa podrazumeva i priznavanje njihovih prava i potreba. Da li, međutim, društvo koje sebe naziva multikulturalnim zaista zadovoljava ove potrebe ili, pod plaštom priznavanja prava svima samo „trpi” različitosti? Da li time možda prikriva isključivanje ili čak neprijateljstvo prema nekim grupama? Da li je multikulturalizam, zapravo multinacionalizam (termin: Jovanović, 2012)? Da li, možda, postoji neki „treći prostor” u kome se sklapaju savezi na novim osnovama (Feinberg, 2012)?

Upravo u traganju za takvim trećim prostorom, uočava se vrednost koncepta interkulturalnosti. Za razliku od koncepta multikulturalnosti, koji podrazumeva etnički, jezički, religiozni, rasni, itd. pluralizam jedne sredine i ukazuje na to da ljudi različitih kultura žive jedni pored drugih, interkulturalnost je dinamičan koncept i odnosi se na interakciju, uzajamno razumevanje i prihvatanje grupa ljudi koje pripadaju različitim kulturama. Takođe, interkulturalnost predstavlja okvir iz koga možemo da objasnimo (ne)razumevanje među pripadnicima različitih kultura, njihove različite stilove ponašanja i poglede na svet, kao i da kreiramo mehanizme uspostavljanja njihovog međusobnog dijaloga i razumevanja.

UNESCO-va Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek, kao glavne preporuke za interkulturalno obrazovanje, navodi da obrazovanje treba da poštuje kulturni identitet učenika kroz pružanje kulturalno odgovarajućeg i kvalitetnog obrazovanja za sve, treba da pruži svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama (Delors *et al.*, 1996). Čak i „univerzalni obrazovni ciljevi” određeni su različitim identitetima i

tumačenjima principa kao što su jednake šanse, sloboda udruživanja i lični razvoj. Uloga obrazovanja i glavnog nosioca ove javne funkcije, škole, kao „... instrumenta za preoblikovanje marginalnih identiteta u nacionalnu konfiguraciju” može da bude ključna. Ona može da postane „instrument koji daje veštine za pripadanje zajednici” i da bude glavni instrument individualnog i kulturnog razvoja (Feinberg, 2012). U skladu sa tim, otvara se pitanje kakvo bi obrazovanje trebalo da bude da bi se formirali takvi stavovi i uverenja koji će omogućiti pojedincima kvalitetan život i aktivno učešće u kulturno raznovrsnom društvu. Odgovor na takvo pitanje jeste interkulturalno obrazovanje. Tolerisanje i pasivna koegzistencija u multikulturalizmu, u interkulturalnom obrazovanju postaju razumevanje, uzajamno poštovanje, dijalog, spremnost na različite vrste interakcija među pripadnicima različitih kultura.

Interkulturalno obrazovanje je obrazovanje koje podržava raznolikost kultura, promovise ravnopravnost, ljudska prava, obezbeđuje jednake šanse, razvija interkulturalne kompetencije, omogućava interakcije između različitih kultura uz zadržavanje identiteta, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene, manjinske ili većinske grupe (Gošović i sar., 2012). Ovo obrazovanje predstavlja kvalitetno obrazovanje za sve učenike bez obzira na to kojoj etničkoj, klasnoj, religijskoj, polnoj grupi pripadaju, ili koju specifičnu mentalnu ili fizičku karakteristiku imaju. Prema Benksu (Banks, 1993; Banks & Banks, 2002) *pedagogija jednakosti*, kao stvaranje poštenih i jednakih obrazovnih uslova za sve, *reforma kurikuluma*, kao novo razumevanje „istina i znanja”, *obrazovanje za socijalnu pravdu*, kao borba protiv diskriminacije, predrasuda, rasizma, itd. – su takođe dimenzije interkulturalnog obrazovanja koje omogućavaju, promenom pristupa i fleksibilnošću sadržaja, efikasan odgovor na zahteve različitih učesnika u obrazovanju. Na istom tragu su i drugi autori koji govore o potrebi za „...svrgavanjem 15 autoriteta pozitivističke nauke i dekonstrukciji prosvetiteljske laži o autonomnom, stabilnom i samodovoljnom egu koji deluje van svoje istorije, porekla, jezika, kulture, roda, boje, klase...” (McLaren & Ryoo, 2012), a Feinberg o uspostavljanju društvene solidarnosti oko imperativa slobode, demokratije i kritičkog građanstva (Feinberg, 2012).

Interkulturalno obrazovanje menja mnoge aspekte obrazovanja – sadržaj, nastavne metode, školski etos, očekivanja nastavnika, razvija potrebne kompetencije neophodne za život u demokratskom i multikulturalnom društvu. Otvorenost ka razumevanju, prihvatanju, integraciji drugih kultura u sopstveni pogled na svet, spremnost na zajedničko istraživanje, testiranje i redefinisavanje sopstvenih stavova, vrednosti i „večnih istina”, cilj je ovog obrazovanja. Interkulturalne kompetencije, kao ishod interkulturalnog obrazovanja, predstavljaju sposobnost da kulturne različitosti koristimo kao resurs za učenje, da stičemo znanja, vrednosti

i stavove koji nam omogućavaju da živimo, radimo i učimo sa pripadnicima drugih kultura, daju nam otvorenost i spremnost da u svakodnevnom životu posmatramo različitost kao motivaciju i resurs za razvoj i celoživotno učenje. Interkulturalne kompetencije kao obrazovni ishod biće moguć, međutim, samo ukoliko postoje ovakve kompetencije kod nastavnika i drugih zaposlenih u školi, ukoliko se poznaju i priznaju karakteristike i različitosti učenika, ukoliko se upravlja odeljenjem na način da se podstiče kooperativno učenje, ukoliko odeljenjem upravljaju reflektivni, inovativni praktičari koji poštuju etiku sopstvene profesije i preispituju svoje ustaljene prakse, koncepte, pristupe učenju i poučavanju.

Verujemo da interkulturalno obrazovanje i jačanje interkulturalnih kompetencija mogu da doprinesu boljem razumevanju i uzajamnom uvažavanju različitih kultura, jačanju zajedništva i solidarnosti, osećanju pripadnosti i lojalnosti društvu, a samim tim i većoj kohezivnosti i socijalnoj stabilnosti. Interkulturalno obrazovanje je blisko konceptu inkluzivnog obrazovanja i upotpunjava ga. Pored toga što promovise ravnopravnost, ljudska prava i obezbeđuje jednake šanse, ono i predstavlja obrazovanje koje razvija interkulturalne kompetencije, omogućava interakciju između različitih kultura uz zadržavanje identiteta, poštovanje i uvažavanje kultura sopstvene, manjinske ili većinske grupe.

Obrazovni sistem u Republici Srbiji se duže od deset godina menjao parcijalno, nedovoljno koordinisano, nedovoljno zasnovano na podacima (naučnih i istraživanja vođenih obrazovnim politikama), bez jasno postavljenih razvojnih ciljeva, bez obezbeđivanja kontinuiteta unetih promena i bez povezivanja razvoja obrazovanja sa demokratskim i ekonomskim razvojem društva. Pitanja pravednosti, kvaliteta, efikasnosti, zapošljivosti i demokratičnosti sistema obrazovanja postavljaju se sporadično i nisu deo sveobuhvatnih politika društva u Srbiji. Probleme socijalnih nejednakosti u obrazovanju, napuštanja školovanja bez sticanja kvalifikacija i bazičnog obrazovanja, veoma niske obrazovne strukture stanovništva, nedovoljne ekonomske razvijenosti, nezaposlenosti, siromaštva, ali i nedovoljne tolerancije na različitosti, izražene socijalne distance, otvorene i/ili skrivene diskriminacije, treba rešavati u okviru obrazovnog sistema. Pitanja marginalizacije, diskriminacije, netolerancije na kulturne različitosti, počela su da oblikuju obrazovne politike, međutim, iako je Srbija potpisnica mnogih međunarodnih dokumenata, još uvek postoje različita tumačenja i nerazumevanja suštine kvalitetnog obrazovanja za svu decu, mlade i odrasle, i razvoja svih njihovih mogućnosti i potencijala uz uvažavanje etničkih, kulturalnih, mentalnih i fizičkih karakteristika i potreba.

Fondacija za otvoreno društvo, Srbija se u strateškom ciklusu 2014–2017. opredelila za podršku održivosti inkluzivnog obrazovanja u sistemu obrazovanja u Srbiji. Vrlo loše sprovođenje zakonskog okvira i mera za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja, s jedne strane, i nedostatak

kapaciteta i svesti o neophodnosti postojanja interkulturalnog razumevanja, s druge strane, mogu se smatrati izazovom i rizikom za dalji razvoj vrednosti otvorenog društva. Zbog toga je osnovni cilj projekta „Interkulturalno obrazovanje u sistemu obrazovanja u Srbiji”, koji je inicirala i podržala Fondacija za otvoreno društvo, Srbija (FOD, Srbija), u okviru kojeg je i nastala ova publikacija, jačanje interkulturalne komponente obrazovnog sistema u Srbiji koji bi dugoročno trebalo da doprinese boljem prepoznavanju, razumevanju i prihvatanju različitosti i smanjenju marginalizacije, diskriminacije i netolerancije prema kulturnim različitostima, kao i jačanju interkulturalne osetljivosti i interkulturalnih kompetencija i korišćenju kulturoloških različitosti kao prilike za učenje, rast i razvoj.

Reference

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, Vol. 19, 3–49.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2002). *Handbook of research on multicultural Education. 2nd Ed.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padro ´n Quero, M., Savane ´, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: UNESCO.
- Feinberg, W. (2012). *Zajedničke škole/različiti identiteti: nacionalno jedinstvo i kulturna razlika.* Beograd: Fabrika knjiga
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M, Petrović, D i Tomić, V. (2012). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanje.* Beograd: Grupa MOST i Fond za otvoreno društvo. (drugo izdanje), str. 18–44.
- Jovanović, Đ. (2012). *Prilagođavanje: Srbija i moderna: od strepnje do sumnje.* Niš: Sven; Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta; Beograd: Čigoja štampa.
- McLaren, P. & Ryoo, J. J. (2012). *Revolutionary critical pedagogy against capitalist multicultural education.* In: H. Wright, M. Singh, & R. Race, (Eds.). *Precarious International Multicultural Education: Hegemony, Dissent, and Rising Alternatives.* Boston: Sense Publisher.
- UNESCO (2001). *Universal declaration on cultural diversity* Paris: UNESCO

I deo
REGULATIVNI OKVIR

Danijela S. Petrović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Radmila Gošović
Grupa MOST, Beograd

Jasminka Čekić Marković
Centar za obrazovne politike, Beograd

ANALIZA ZAKONSKE I STRATEŠKE REGULATIVE U OBLASTI INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U SRBIJI

Pravni okvir koji u Republici Srbiji predstavlja osnovu za interkulturalno obrazovanje čine međunarodni instrumenti (posebno oni koje su doneli Ujedinjene nacije i Savet Evrope) i nacionalno zakonodavstvo.

Multidimenzionalni i multiperspektivni karakter interkulturalnog obrazovanja istaknut je u specifičnim ciljevima u vidu „četiri stuba obrazovanja” koje je identifikovala *Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek*. Prema zaključku te komisije, obrazovanje bi trebalo da se oslanja na sledeće ciljeve/stubove (Delors *et al.*, 1996):

- **učiti da znam** zahteva kombinovanje širokog opšteg obrazovanja s mogućnošću praktičnog rada na nekoliko projekata. Opšte obrazovanje nam omogućuje kontakt i komunikaciju na drugim jezicima i u drugim oblastima znanja. Ono nam pruža neke od osnovnih veština koje bi trebalo da budu prenete interkulturalnim obrazovanjem;
- **učiti da uradim** znači sticati profesionalne veštine, ali i mnogo više od toga. To znači sticati kompetencije za snalaženje u različitim situacijama, kao i kompetencije za rad u timu. Imajući u vidu nacionalni i međunarodni kontekst, **učiti da uradim** podrazumeva i sticanje neophodnih kompetencija koje osposobljavaju pojedinca da nađe svoje mesto u društvu;
- **učiti da živim zajedno s drugima** znači razvijati razumevanje za druge i uvažavati uzajamnu zavisnost u duhu poštovanja vrednosti pluralizma, međusobnog razumevanja, mira i kulturne različitosti. To se ostvaruje zajedničkim projektima i učenjem kako da se upravlja konfliktima. Ukratko, učenici/učenicke treba da steknu znanja, veštine i vrednosti koje doprinose duhu solidarnosti i saradnje među različitim pojedincima i grupama u društvu;
- **učiti da budem razvijenija ličnost** znači biti u stanju da se deluje s najvećim stepenom autonomije, prosuđivanja i lične

odgovornosti. Te vrednosti osnažuju osećaj identiteta učenika/ učenica i pomažu im da otkriju smisao, a istovremeno koriste razvoju kognitivnih sposobnosti. Zbog toga obrazovanje ne sme da zanemari nijedan aspekt sveukupnog potencijala učenika/ učenica, uključujući i kulturni potencijal, i mora da bude zasnovano na pravu na različitost.

Međunarodni instrumenti na kojima se temelji interkulturalno obrazovanje:

- *Povelja o građanskim i političkim pravima Ujedinjenih nacija* (1946),
- *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948),
- *Konvencija i preporuke protiv diskriminacije u obrazovanju, UNESCO* (1960),
- *Međunarodni pakt o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima* (1966),
- *Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije* (1965),
- *Deklaracija o eliminaciji svih formi netolerancije i diskriminacije na osnovu verske pripadnosti* (1981),
- *Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena* (1981),
- *Konvencija o pravima deteta* (1989),
- *Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina; Evropska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima* (1992),
- *Dakarski okvir za akciju* (2000),
- *Konvencija o zaštiti i promociji različitosti kulturnog izražavanja, UNESCO* (2005),
- *Univerzalna deklaracija o kulturnoj različitosti, UNESCO* (2001),
- *Milenijumski ciljevi razvoja, UN* (2002),
- *Svet po meri deteta, UN* (2002),
- *Kvalitetno obrazovanje za sve, UNESCO, Dakar* (2002),
- *Međunarodna konvencija o uklanjanju svih formi rasne diskriminacije (ICERD)*,
- *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju, UNESCO.*

U UNESCO-vim *Smernicama za interkulturalno obrazovanje* istaknuta su tri osnovna principa interkulturalnog obrazovanja.

I princip

Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika/ učenica time što pruža kulturalno odgovarajuće i responzivno kvalitetno obrazovanje za sve.

II princip

Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima/učenicama kulturna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da bi bili aktivni i odgovorni građani društva.

III princip

Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima/učenicama kulturna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama.

U evropskom kontekstu, interkulturalnim obrazovanjem se najtemeljnije bavi Savet Evrope, koji je nosilac/inicijator nekoliko značajnih dokumenata¹:

- *Deklaracija o kulturnoj različitosti*, usvojena od Komiteta ministara Saveta Evrope 7. decembra 2000. godine;
- *Deklaracija o interkulturalnom dijalogu i prevenciji sukoba*, usvojena od evropskih ministara za poslove kulture, Opatija (Hrvatska), 22. oktobra 2003. godine;
- *Deklaracija evropskih ministara zaduženih za obrazovanje o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu*, Atina (Grčka), 10–12. novembra 2003. godine;
- *Deklaracija o 50 godina kulturne saradnje u Evropi*, usvojena od ministara nadležnih za kulturu, obrazovanje, omladinu i sport država potpisnica Evropske konvencije o kulturi, Vroclav (Poljska), 10. decembar 2004. godine;
- *Akcioni plan*, usvojen na Trećem samitu šefova država i vlada Saveta Evrope, Varšava, 16–17. maj 2005. godine;
- *Deklaracija Saveta Evrope o strategiji za razvijanje interkulturalnog dijaloga*, koja je usvojena od ministara nadležnih za poslove kulture u državama potpisnicama Evropske kulturne konvencije, Faro (Portugal), 27–28. oktobra 2005. godine;
- *Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu – „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu”*, Savet Evrope, Strazbur, 2008. godine;²
- *Preporuka 6 Komiteta ministara državama članicama o interkulturalnom dijalogu i slici o drugome u nastavi istorije*, Savet Evrope, 2011. godine.³

1 <http://www.coe.int/t/dg4/education/>

2 http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

3 <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/CM%20Rec%20282011%296%20Serbian.pdf>

Osnovni pravni instrumenti Republike Srbije kojima se uvažava multietnički karakter našeg društva jesu Ustav Republike Srbije (2006) i Zakon o zabrani diskriminacije (2009). Osim toga, polje obrazovanja je uređeno strateškim dokumentima, Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja⁴, brojnim zakonima kojima se uređuju različiti nivoi obrazovanja i zakonima i podzakonskim aktima kojima se uređuju različiti aspekti obrazovnog sistema.

Osnovni strateški dokument na polju obrazovanja je *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*⁵ (u daljem tekstu: SROS). Nacrt SROS-a nastao je 2011. godine, a Vlada Republike Srbije je, nakon javne rasprave, taj strateški dokument usvojila u oktobru 2012. godine. U SROS-u su eksplicirani vizija razvoja sistema obrazovanja u Srbiji, strateške politike, akcije i mere kojima se data vizija može ostvariti. Takođe, u tom dokumentu se razmatra kakve odnose sistem obrazovanja u Srbiji treba da uspostavi sa drugim nacionalnim sistemima da bi obrazovanje doprinelo razvoju društva. Osim toga, u SROS-u se razmatra i na koji način sistem obrazovanja u Republici Srbiji može da postane sastavni deo evropskog obrazovnog prostora, to jest na koji način naš obrazovni sistem može da postane konkurentan i privlačan za međunarodnu saradnju. Osim namere da bude „osnovni strateški instrument kojim se sistem obrazovanja u Srbiji efikasno i prihvatljivo prevodi iz postojećeg u željeno i ostvarljivo stanje”, SROS treba da posluži kao osnova (integralni okvir) za „oblikovanje ključnih zakonskih, podzakonskih i drugih regulatornih instrumenata funkcionisanja i razvoja obrazovanja u Republici Srbiji” (SROS, str. 3).

U SROS-u se razmatraju sledeći obrazovni podsistemi: predškolsko obrazovanje i vaspitanje; osnovno obrazovanje i vaspitanje; opšte i umetničko srednje obrazovanje i vaspitanje; srednje stručno obrazovanje i vaspitanje (preduniverzitetsko obrazovanje); osnovne i master akademske studije; doktorske studije; strukovne studije; obrazovanje nastavnika (univerzitetsko obrazovanje) i obrazovanje odraslih (od osnovnog do visokog obrazovanja).

U nacionalnoj zakonodavnoj regulativi u oblasti obrazovanja, *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (ZOSOV)⁶ predstavlja krovni zakon kojim se uređuju osnove sistema predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja, i to: principi, ciljevi, ishodi i standardi obrazovanja i vaspitanja, način i uslovi za obavljanje delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja, vrste programa obrazovanja i vaspitanja, osnivanje, organiza-

4 *Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – autentično tumačenje, i 68/2015.

5 *Sl. glasnik RS*, br. 107/2012. Preuzeto sa: <http://www.nps.gov.rs/clanci/dokumenta/>.

6 *Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i 35/15.

cija, finansiranje i nadzor nad radom ustanova obrazovanja i vaspitanja (u daljem tekstu: ustanova) i druga pitanja od značaja za obrazovanje i vaspitanje, kao što je formiranje različitih saveta i zavoda radi praćenja, obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta i razvoja sistema obrazovanja i vaspitanja.

Taj zakon istovremeno predstavlja osnov za mnoge posebne zakone kojima se uređuju pojedini aspekti svakog nivoa obrazovanja, kao što su *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (ZPVO)*⁷, *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV)*⁸, *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (ZSSV)*⁹ i zakoni kojima se uređuju pojedini aspekti sistema, kao što su *Zakon o učeničkom i studentskom standardu (ZUSS)*¹⁰, *Zakon o udžbenicima i nastavnim sredstvima (ZU)*¹¹ i *Zakon o obrazovanju odraslih*¹².

Ciljevi analize i postupak

Cilj analize je bio da se utvrdi u kojoj meri najnovija *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* i postojeća zakonska regulativa u oblasti obrazovanja promovišu interkulturalnost i pojedine aspekte interkulturalnog obrazovanja. Za analizu je korišćena metoda *analize sadržaja*, koja je u fokusu imala ključne *odrednice interkulturalnog obrazovanja* sadržane u Ueleovoj definiciji interkulturalnog obrazovanja:

„Interkulturalno obrazovanje je obrazovanje koje uvažava i podržava raznolikost kultura i različitost u svim oblastima ljudskog života; razvija interkulturalnu osetljivost i interkulturalne kompetencije; podstiče interakciju, razumevanje i dijalog između različitih kultura uz očuvanje kulturnog identiteta, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene grupe (manjinske ili većinske); promoviše ravnopravnost i ljudska prava; promoviše i obezbeđuje jednake šanse, suprotstavlja se nepravdi i diskriminaciji i zalaže za vrednosti na kojima se izgrađuje demokratsko društvo” (Ouellet, 1991).

S obzirom na te odrednice, interkulturalno obrazovanje je komplementarno sa drugim vidovima obrazovanja, koja nastoje da osposobe

7 *Sl. glasnik RS*, br. 18/2010.

8 *Sl. glasnik RS*, br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 66/94 22/2002, 62/2003, 64/2003, 101/2000, 72/2009 i 55/2013.

9 *Sl. glasnik RS*, br. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/2002, 25/2002, 62/2003, 64/2003, 101/2005, 72/2009 i 55/2013.

10 *Sl. glasnik RS*, br. 18/2010 i 55/2013.

11 *Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 68/15.

12 *Sl. glasnik RS*, br. 55/2013.

pojedince za život u društvu punom različitosti, kao što su obrazovanje za građansko društvo, mirovno obrazovanje, obrazovanje za ljudska i dečja prava, transformativno obrazovanje i inkluzivno obrazovanje. Zajedničko za interkulturalno obrazovanje i ostale pomenute vidove obrazovanja jesu pretpostavke na kojima se zasnivaju, a to su poštovanje različitosti, jednakost, solidarnost, kooperacija, participacija i potencijalna uloga obrazovanja u razvoju društva. Zbog toga se različiti vidovi obrazovanja, koji su usmereni na učenje da se živi zajedno sa drugima (Delores *et al.*, 1996), međusobno nadopunjuju. Tako, na primer, inkluzivno obrazovanje, kao odgovor na raznovrsnost obrazovnih potreba svih učenika, predstavlja oslonac interkulturalnom obrazovanju, dok, s druge strane, interkulturalno obrazovanje doprinosi socijalnoj i obrazovnoj inkluziji i time predstavlja snažnu podršku inkluzivnom obrazovanju.

Analizom sadržaja obuhvaćeni su sledeći dokumenti:

- *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* (SROS),
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (ZOSOV),
- *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (ZPVO),
- *Zakon o osnovnom obrazovanju* (ZOO),
- *Zakon o srednjem obrazovanju* (ZSS),
- *Zakon o učeničkom i studentskom standardu* (ZUSS) i
- *Zakon o udžbenicima i nastavnim sredstvima* (ZU).

U narednim poglavljima biće prvo prikazani rezultati analize sadržaja *Strategije razvoja obrazovanja*, i to odvojeno za svaki od podsistema obrazovnog sistema. Biće prikazani i rezultati analize koji se odnose na prvi deo *Strategije* u kojem se govori o kontekstu nastanka, konceptu i ciljevima *Strategije*. Nakon toga će biti prikazani rezultati analize zakonskih dokumenata, a u poslednjem poglavlju i zaključci izvedeni na osnovu sprovedene analize.

Rezultati analize Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine

Interkulturalnost u odnosu na kontekst, koncept i ciljeve Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji (SROS)

Kada je reč o kontekstu nastanka *Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji* (SROS), u dokumentu se ukazuje na izazove sa kojima se susreće obrazovanje u Republici Srbiji, kao što su naučni, humanistički i socijalni razvoj zemlje, tehnološke promene koje poprimaju razmere tehnološke revolucije. Osim toga, uočava se i da su **globalizacija** i **mobilitet radne snage i ljudi uopšte** veliki izazovi obrazovanju u Srbiji. S druge strane,

ne prepoznaje se multikulturalni karakter našeg društva (nasuprot interkulturalnom) niti da se upravo zahvaljujući tim procesima multikulturalni karakter društva povećava, a kulturološke razlike još više produbljuju. Samim tim, ne sagledava se nehopodnost razvijanja interkulturalnih kompetencija putem interkulturalnog obrazovanja.

Razvijanje tolerantnog i kooperativnog odnosa prema drugim kulturama spominje se već u uvodnom delu SROS-a, u kojem se navode osnove te strategije. Kao jedno od opredeljenja Republike Srbije, iz kojeg proističu i njene obrazovne potrebe, navodi se popravljjanje međunarodnog položaja prvenstveno povećanjem međunarodne konkurentnosti i investicione privlačnosti privrede, ali i „**razvijanjem tolerantnog i kooperativnog odnosa prema drugim kulturama**” (SROS, str. 5). U istom delu SROS-a ističe se i potreba „**čuvanja i negovanja nacionalnog kulturnog nasleđa i identiteta**”.

Takođe, u skladu sa interkulturalnim obrazovanjem je i opredeljenje Republike Srbije da se „nastavi sa razvojem **demokratskog i socijalno pravičnog**, pravno uređenog, bezbednog i razvojno odgovornog društva” (SROS, str. 5). Osim toga, u prvom delu strategije se ukazuje i na to da „obrazovni sistem Republike Srbije ima zadatak da pravovremeno, **kvalitetno** i efikasno obrazuje stanovništvo” i da „**odgovori na obrazovne potrebe svakog stanovnika** Republike Srbije tokom celog njegovog života”, čime obrazovni sistem preuzima ulogu ključnog razvojnog faktora (SROS, str. 5).

Uočavanje nepravednosti i diskriminacije, težnja za kvalitetnim obrazovanjem za sve i uspostavljanje ravnopravnosti u jednom društvu važne su dimenzije interkulturalnosti koje se promovišu i podstiču interkulturalnim obrazovanjem. U SROS-u se na više mesta govori o postojanju nepravdičnosti i diskriminacije u našem obrazovnom sistemu i merama za obezbeđivanje jednakih šansi i smanjenje diskriminacije u obrazovanju. Na primer, u prvom delu SROS-a, u kojem se govori o strateškim opredeljenjima usmerenim na povećanje obuhvata, relevantnosti i efikasnosti završavanja obrazovanja, koji su iskazani u formi indikatora ostvarenosti, predviđa se da je „za svu decu od 4 do 5,5 godina obezbeđeno da besplatno koriste skraćene (poludnevne) kvalitetne vaspitno-obrazovne programe u toku jedne školske godine” i da je „za decu od 5,5 do 6,5 godina ostvaren potpuni obuhvat kroz celodnevne i poludnevne oblike pripremnog predškolskog programa”, zatim da su „sva deca zakonom predviđenog školskog uzrasta (minimalno 98% generacije), **bez obzira na socijalne, ekonomske, zdravstvene, regionalne, nacionalne, jezičke, etničke, verske i druge karakteristike**, obuhvaćena kvalitetnim osnovnim obrazovanjem i vaspitanjem iz kojeg osipanje nije veće od 5% (osnovnu školu završava 93% generacije)” (SROS, str. 8). Međutim, isti obim obuhvata obrazovnim programima i uslugama nije predviđen za decu najranijeg predškolskog uzrasta – za „decu od šest meseci do

tri godine povećan je pristup diversifikovanim programima i uslugama i obezbeđen obuhvat dece tog uzrasta u iznosu od 30%" (SROS, str. 8) niti su planirane mere kojima se obezbeđuje da prvenstvo obrazovnim programima i uslugama imaju deca iz osetljivih i manjinskih grupa. S druge strane, u SROS-u se ukazuje na nejednakost i diskriminaciju, to jest na problem izuzetno malog obuhvata obrazovnim programima i uslugama romske dece do 5 godina, koji iznosi 8%, a ističe se i da je obuhvat pripremnim predškolskim programom dece pripadnika romske nacionalne manjine takođe nedovoljan i da iznosi 78% (SROS, str. 17).

Kada se u SROS-u govori o strateškim opredeljenjima usmerenim na povećanje obuhvata, relevantnosti i efikasnosti završavanja obrazovanja, koji su takođe iskazani u obliku indikatora ostvarenosti, ne planiraju se afirmativne mere koje bi se odnosile na opšte i umetničko srednje obrazovanje i vaspitanje, srednje stručno obrazovanje i vaspitanje ni univerzitetsko obrazovanje. Takođe, alarmantno je da se „mere kojim se izbegava diskriminacija” spominju u SROS-u samo dva puta, i to kada se govori o kvalitetu vaspitno-obrazovnih planova i programa za osnovno obrazovanje (SROS, str. 41) i za srednje opšte i umetničko vaspitanje (SROS, str. 60). U oba slučaja reč je o ekonomskim merama za prevenciju diskriminacije koje se sastoje u tome da „učenici ne plaćaju učestvovanje u sekcijama, fakultativnim i vannastavnim aktivnostima, jer se time izbegava diskriminacija učenika iz loših sociokulturnih sredina” (SROS, str. 41 i str. 60).

Interkulturalnost i razvoj preduniverzitetskog obrazovanja

U drugom delu SROS-a razmatra se strategija razvoja preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja. U poglavlju koje se odnosi na društvenu brigu o deci i predškolsko vaspitanje i obrazovanje ističu se, između ostalih, i sledeće važne funkcije tog podsistema obrazovanja: „davanje doprinosa prevenciji siromaštva i socijalne isključenosti kroz ostvarivanje inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja; ostvarivanje kompenzatorske uloge kod dece koja potiču iz razvojno nepovoljnih sredina; i omogućavanje ravnopravnog početka obaveznog obrazovanja i vaspitanja kroz pripremu dece za polazak u osnovnu školu” (SROS, str. 10). Iz aspekta interkulturalnog obrazovanja, te funkcije predškolskog obrazovanja i vaspitanja imaju poseban značaj jer se njima obezbeđuju jednake šanse za svu decu.

Teme koje su značajne za interkulturalno obrazovanje spominju se u delu „Zajednički okvir razvoja preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja”, a odnose se na autonomiju vaspitno-obrazovnih ustanova. U SROS-u se ističe **neophodnost pedagoške autonomije škola**, koja podrazumeva „pravo da se definiše jedan deo školskih programa zavisno od lokalnih prilika; da se u realizaciji obaveznog opšteg programa maksimalno koriste lokalni resursi; pravo da se školski kalendar može delimično prilagođavati

lokalnim prilikama (promene u dinamici ostvarivanja školskih programa uz poštovanje godišnjeg plana rada, organizacija nastave u blokovima, organizacija zajedničkih časova srodnih predmeta kod interdisciplinarnih tema); puno uvažavanje lokalnih specifičnosti pri izradi razvojnog plana i višegodišnjeg školskog programa uz uzimanje u obzir karakteristika lokalnog stanovništva” (SROS, str. 12). Tako definisana pedagoška autonomija škola otvara mogućnost za uvažavanje kulturnih, etničkih, verskih i drugih specifičnosti lokalne sredine.

Interkulturalnost i predškolsko vaspitanje i obrazovanje

U viziji razvoja sistema društvene brige o deci predškolskog uzrasta i predškolskog vaspitanja i obrazovanja vodi se računa o pravednijem obuhvatu dece, odnosno sastavni deo vizije SROS-a jeste „značajno veći obuhvat sve dece i posebno dece iz marginalizovanih grupa, koja ostvaruju pravo prioriteta pri upisu” (SROS, str. 14). U kategoriju dece iz marginalizovanih grupa ubrajaju se i deca „čiji problemi proizlaze primarno iz socioekonomskih razloga ili činjenice da pohađaju programe na nematerijem jeziku, posebno romska deca, deca iz siromašnih slojeva društva i iz porodica s niskim obrazovnim nivoom, deca iz seoskih sredina” (SROS, str. 14).

U delu vizije koji se odnosi na relevantnost sistema društvene brige o deci predškolskog uzrasta i predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ističe se da se posebno analiziraju „efekti obaveznog pripremnog predškolskog programa kako bi se osigurala ravnopravnija početna pozicija sve dece pri polasku u osnovnu školu, smanjilo osipanje dece u toku osnovnog školovanja i obezbedio bolji uspeh u osnovnoj školi” (SROS, str. 14). Osim toga, ističe se da svi organizacioni oblici (predškolske ustanove, programi i usluge), da bi bili efikasni, treba da budu fleksibilni i da „idu u susret potencijalnim korisnicima, posebno onima iz marginalizovanih i osetljivih društvenih grupa koje imaju najveće potrebe za uključivanje u sistem” (SROS, str. 15).

Na osnovu pregleda sadašnjeg stanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja, u SROS-u se zaključuje da je obuhvat dece predškolskog uzrasta „mali i da ne zadovoljava potrebe dece i porodica”; „da postoji značajno zaostajanje u poređenju sa zemljama EU i nekim bivšim jugoslovenskim republikama”; „da nije obezbeđen potpuni obuhvat ni obaveznim pripremnim predškolskim programom” i da je „**obuhvat duboko nepravičan jer su najmanje obuhvaćena deca iz marginalizovanih društvenih grupa za koje je neophodan rani podsticaj razvoja**” (SROS, str. 15). Što se tiče kvaliteta postojećeg predškolskog vaspitanja i obrazovanja, u SROS-u se ukazuje na to da se programi u predškolskim ustanovama „realizuju na srpskom jeziku, jeziku nacionalnih manjina (osim na romskom), samo

se ponegde realizuju dvojezično (mada su potrebe veće)", a u nekim privatnim predškolskim ustanovama i na „stranom jeziku" (SROS, str. 17). Takođe, konstatuje se da „pedagoški asistenti za podršku deci romske nacionalnosti koja ne govore jezik na kome se realizuje predškolski program nisu u dovoljnoj meri zastupljeni u predškolskim ustanovama i drugim programima" (SROS, str. 17).

Kao glavni strateški izazov razvoja sistema društvene brige o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (DBPVO) izdvajaju se „nedovoljan obuhvat dece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem" i „posebno nedovoljan obuhvat dece iz marginalizovanih socijalnih grupa (deca na selu, siromašna deca, romska deca, deca sa invaliditetom i smetnjama u razvoju)" (SROS, str. 20). Zbog toga „SROS se primarno mora fokusirati na obezbeđivanje dostupnosti kvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja svoj deci jer je to od dugoročnog značaja za razvoj dece i razvoj društva u celini (utiče na povećanje stope završavanja obrazovanja, povećanje socijalne inkluzije i na razvoj ekonomskih parametara)" (SROS, str. 20).

Kada se govori o strategiji dostizanja vizije DBPVO-a, ističe se da sastavni deo sistema DBPVO-a treba da budu i „specijalizovani programi podrške deci i porodici iz socijalno osetljivih kategorija u skladu sa potrebama (za decu sa invaliditetom i smetnjama u razvoju, iz udaljenih područja, ekonomski i socijalno depriviranih porodica, Rome)" (SROS, str. 21) i da predškolske ustanove treba da ostvare unutrašnji preobražaj: „da razvijaju i neguju inkluzivnu obrazovnu politiku, da budu fleksibilno organizovane, da primenjuju interaktivne i aktivne metode vaspitno-obrazovnog rada koje su usmerene na dete, budu usmerene ka ostvarivanju prava deteta, otvorene ka lokalnoj sredini, da organizuju programe i za decu iz lokalne sredine koja nisu obuhvaćena tim ustanovama i ostvare intenzivnu saradnju s roditeljima i drugim socijalnim partnerima iz lokalne sredine" (SROS, str. 20).

Strategijom razvoja DBPVO-a treba da se ostvare dva velika cilja koja se odnose na obuhvat dece predškolskog uzrasta: „da (se) poveća obuhvat dece (zavisno od potreba porodica i dece određenog uzrasta) i da (se) poveća pravičnost sistema (većim obuhvatom dece iz marginalizovanih i socijalno osetljivih grupa i iz nerazvijenih područja)" (SROS, str. 23). Jedna od osnovnih strateških mera za ostvarivanje tih ciljeva jeste i „promena upisne politike za prijem dece u predškolske ustanove, tako da prednost imaju deca iz defavorizovanih društvenih grupa, i osiguranje sredstava za besplatan boravak te dece" (SROS, str. 24).

Prema SROS-u, da bi sistem DBPVO-a ostvario svoje funkcije, neophodno je da se izgradi nacionalni sistem kvaliteta u toj oblasti. Za interkulturalno obrazovanje su posebno značajni standardi kvaliteta koji se odnose na vaspitno-obrazovni proces, a koji obuhvataju „tretman dece u skladu s pravima deteta, uvažavanje individualnih karakteristika svakog

deteta i njegove ličnosti te kulturnih *specifičnosti i različitosti* među decom” (SROS, str. 25).

Takođe, da bi se sagledala relevantnost sistema društvene brige o deci predškolskog uzrasta i predškolskog vaspitanja, neophodno je sprovesti istraživanje, kojim bi se analizovali pedagoški, socijalni i ekonomski efekti sistema DBPVO-a. Iz vizure interkulturalnog obrazovanja, posebno su značajne sledeće oblasti istraživanja koje su predviđene u SROS-u: „efekti celokupnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a posebno pripremnog predškolskog programa na veći obuhvat dece iz marginalizovanih grupa obavezanim obrazovanjem, na smanjenje osipanja dece u toku osnovnog obrazovanja i na uspeh dece u osnovnoj školi, na doprinos inkluzivnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju, boljoj socijalnoj integraciji dece iz marginalizovanih grupa, na dugoročnu prevenciju siromaštva, na zapošljavanje žena” (SROS, str. 26).

Razmatrajući zastupanje strateških politika u javnosti, SROS ukazuje na to da je „potrebna snažna podrška građanskog sektora u smanjenju diskriminacije i u promociji i praćenju ostvarivanja prava deteta i porodice u oblasti brige o deci i predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (SROS, str. 28).

Interkulturalnost i osnovne škole

Prema SROS-u, jedna od funkcija osnovnog obrazovanja je da osposobi učenike za „aktivan i konstruktivan život u savremenom društvu”, pri čemu se ne ističe multikulturalni sastav savremenog društva, pa je tako shvaćeno osposobljavanje mladih samo delimično u skladu sa interkulturalnim obrazovanjem. Još jedna funkcija osnovnog obrazovanja koja je delimično u skladu sa interkulturalnim obrazovanjem (jer se ne uvažavaju fleksibilnost i višestrukost identiteta) jeste razvijanje stavova i vrednosti neophodnih za formiranje nacionalnog i kulturnog identiteta (SROS, str. 28).

Vizija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja u SROS-u koja se fokusira na obuhvat sve dece osnovnim obrazovanjem potpuno je u skladu sa zahtevima interkulturalnog obrazovanja jer zadovoljava princip pravednosti: „Do 2020. godine svi dečaci i devojčice zakonom predviđenog školskog uzrasta (minimalno 98% generacije), bez obzira na socioekonomske, zdravstvene, regionalne, nacionalne, jezičke, etničke, verske i druge karakteristike, obuhvaćeni su kvalitetnim osnovnim obrazovanjem i vaspitanjem iz kojeg osipanje nije veće od 5% (tj. završava osnovnu školu 93% generacije), ne samo na nacionalnom nivou već i za kategorije dece iz osetljivih grupa (seoska, romska, siromašna deca i deca sa invaliditetom i smetnjama u razvoju)” (SROS, str. 28).

Takođe, iz vizure interkulturalnog obrazovanja je relevantno i to što SROS u analizi postojećeg stanja u osnovnom obrazovanju prepoznaje mnoštvo problema u vezi sa dostupnošću i pravednošću sistema osnovnog obrazovanja koji se odražavaju i na povećanje socijalne isključenosti određenih kategorija učenika, što je suprotno evropskim standardima i trendovima. Na primer, prepoznaje se da se „od svih osetljivih grupa romska deca u najmanjoj meri upisuju u osnovnu školu” (SROS, str. 29); da postoji „ozbiljan problem unutrašnje nepravednosti sistema u kome postoji trend porasta osipanja dece iz osetljivih grupa, pre svega seoske i romske dece” (SROS, str. 29); da je „osipanje u toku osnovne škole drastično kod romske dece” (SROS, str. 30); „da tamo gde su najveće potrebe za dodatnom obrazovnom stimulacijom (nizak sociokulturni i ekonomski nivo sredine, nizak obrazovni nivo roditelja, manje i teže dostupni svi obrazovni, kulturni i naučni sadržaji), nje najmanje ima” (SROS, str. 30); „postojanje predrasuda, posebno prema romskoj deci”, kao i „nedostatak pedagoških asistenata” (SROS, str. 35). Nepravednost sistema ilustruju podaci iz 2010. godine prema kojima se „78% romske dece iz segregisanih naselja upisuje u osnovno obrazovanje, a završava ga 34%” (SROS, str. 30).

Osim toga, u SROS-u se prepoznaje i da „nisu razvijeni mehanizmi i mere posebne podrške deci iz osetljivih grupa da ne prekidaju školovanje (stipendije, domovi, plaćanje putnih troškova do škole, obezbeđivanje uslova za vežbanje i rad u školi, npr. obezbeđivanje muzičkih instrumenata i sl.)” (SROS, str. 30), to jest da „nisu dovoljno razvijene preventivne mere i mehanizmi podrške deci iz osetljivih kategorija kako bi se sprečilo njihovo napuštanje škole” (SROS, str. 36). Takođe, u SROS-u se skreće pažnja i na to da „racionalizacija mreže škola može dovesti do dodatnog ugrožavanja pravednosti osnovnog obrazovanja” (SROS, 31).

U SROS-u se tolerancija na različitost spominje kao karakteristika koja je neophodna za razvijanje inovacija u procesu nastave i učenja u osnovnim školama (SROS, str. 43). Takođe, ističe se i da sve nastavne i vannastavne aktivnosti svojim načinom realizovanja u osnovnoj školi kod učenika treba da razvijaju „konstruktivnu komunikaciju i saradnju, uzajamnu toleranciju, otvorenost, fleksibilnost, poštenje, solidarnost i zajedništvo, rad na zajedničkim aktivnostima i preuzimanje odgovornosti za dostizanje određenih ciljeva” (SROS, str. 45–46).

U delu SROS-a u kojem se govori o dostizanju vizije o razvoju osnovne škole kao javne službe, pojedine predložene mere za ostvarivanje tih vrednosti relevantne su iz ugla interkulturalnog obrazovanja. Na primer: „Svi zaposleni u školi zajedno sa učenicima definišu pravila ponašanja u školi. Jasna, precizna pravila koja poštuju svi povećavaju nivo bezbednosti svih u školi i doprinose razvoju konstruktivne komunikacije, učeničke participacije i dobrih međusobnih odnosa. Postoji i sistem mera za podršku razvoja učeničkog osećaja pripadnosti školi” (SROS, str.

46); „škole obezbeđuju različite vidove okupljanja učenika i van nastave (...) kao i komunikaciju nekadašnjih i sadašnjih učenika” (SROS, str. 46); „škole saraduju s lokalnom samoupravom i sve imaju kulturnu i javnu delatnost koja odgovara lokalnim potrebama, infrastrukturi i sociokulturnom kontekstu” (SROS, str. 46); „u školama se primenjuje novi koncept partnerstva škole i roditelja/staratelja. Taj partnerski odnos se realizuje kroz različite vidove roditeljskog/starateljskog učestvovanja u školskom životu, u donošenju odluka u školi, definisanju ciljeva i prakse koja će odgovarati specifičnim uslovima porodica i škole, u kreiranju školske kulture i klime koja će najviše pogodovati razvoju učenika” (SROS, str. 47).

Iste mere se predlažu i za srednje opšte i umetničko obrazovanje i vaspitanje (SROS, str. 64–65), s tom razlikom što se na tom nivou obrazovanja predviđaju i mere za povećanje učeničke participacije i aktivizma: „stvaraju se potrebni uslovi za osnivanje učeničkih klubova od strane đачkog parlamenta, koji bi sprovodili konkretne aktivnosti i gde bi mladi imali prilike da se informišu, neformalno i informalno edukuju, organizuju različite događaje i akcije u cilju razvijanja volonterskog duha i vrednosti aktivnog učešća u životu svoje zajednice” (SROS, str. 65). Te mere se ne spominju u delu SROS-a o srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju (SROS, str. 68–83).

Interkulturalnost i srednje opšte i umetničko obrazovanje

Prema SROS-u, funkcija srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja je da „kvalitetno pripremi učenike za nastavak školovanja na visokom obrazovanju i stvori osnovu za formiranje buduće intelektualne i kulturne elite zemlje” (SROS, str. 49). To je problematično iz vizure interkulturalnog obrazovanja jer elitizam može da ima kao svoju suprotnost socijalno isključivanje, neravnopravnost i diskriminaciju. Ta opasnost je donekle ublažena u SROS-u naglašavanjem da će „intelektualna i kulturna elita zemlje” ujedno biti osposobljena da „humano deluje, konstruktivno komunicira i saraduje s drugima”; „kompetentno preispituje različita ostvarenja i vrednosti i kritički ih preuzima” i da će moći da „informisano i odgovorno učestvuje u građanskom životu” (SROS, str. 49), što su kompetencije i vrednosti koje promoviše i interkulturalno obrazovanje. Takođe, od buduće „intelektualne i kulturne elite zemlje” očekuje se i da će „doprinositi razvoju i očuvanju nacionalnih i kulturnih specifičnosti zemlje, a istovremeno poštovati druge i drugačije i konstruktivno komunicirati s njima” (SROS, str. 50).

Iz vizure interkulturalnog obrazovanja važno je i to što se u SROS-u ukazuje na problem nepravednosti srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja: „po ukupnim kapacitetima, mreža škola je dovoljno razvijena, ali sistem nije pravičan, geografski raspored tih ustanova ne omogućava

jednaku dostupnost škola mladima iz svih opština. Manje opštine iz nerazvijenih krajeva po pravilu imaju srednje škole samo jedne vrste, pa učenci nemaju mogućnost izbora” (SROS, str. 50); „deca iz osetljivih grupa i pored svojih sposobnosti često nemaju mogućnosti da se obrazuju u gimnazijama i umetničkim školama, najčešće zbog lošeg socijalnog statusa porodica koje ne mogu detetu da plaćaju troškove školovanja van mesta stanovanja (prevoz ili stanovanje u drugom mestu), a uz to školovanje ne vodi direktno zaposlenju, dugo traje i traži ulaganja” (SROS, str. 50). Takođe, prepoznaje se i problem diskriminacije romskih učenika: „nemamo podatak o procentu romske dece koja upisuju gimnaziju, verovatno je zanemarljiv, jer neki vid srednjeg obrazovanja upisuje samo 8,3% romske dece, a završi ga 6,2% (Roma Education Fund, 2004)” (SROS, str. 50).

Pošto koncept interkulturalnog obrazovanja uključuje i socijalnu akciju, značajno je da se u odeljku SROS-a u kojem se govori o srednjem opštem i umetničkom obrazovanju ukazuje na načine koji doprinose vaspitanju i obrazovanju za aktivno i odgovorno građanstvo. Na primer, u *Strategiji* se ističe da bi „sistematsko povezivanje” gimnazija i umetničkih škola i „saradnja s udruženjima i organizacijama (npr. planinarskim i izviđačkim društvima, eko-udruženjima, društvima za zaštitu životinja, etno-udruženjima, domovima za decu bez roditeljskog staranja, zavodi-ma za zaštitu spomenika i kulturnog nasleđa itd.)” bila „snažna podrška u vaspitanju aktivnog i odgovornog građanina” (SROS, str. 68).

Interkulturalnost i srednje stručno obrazovanje

U SROS-u se pitanje pravednosti sistema srednjeg stručnog obrazovanja (obuhvata i napuštanje obrazovanja od učenika iz marginalizovanih i defavorizovanih grupa) ne razmatra u dovoljnoj meri (vid. SROS, str. 68–83). Jedan od razloga za taj propust je i nepostojanje podataka, naročito preciznih podataka, što se u SROS-u i eksplicitno navodi kada je reč o napuštanju školovanja (SROS, str. 71). Međutim, u *Strategiji* se ističe da je taj problem veoma zastupljen u sistemu srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja (SSOV) o čemu govore i pojedine procene (SROS, str. 71).

U SROS-u se ne razmatraju mere povećanja obuhvata učenika iz socijalno marginalizovanih grupa, a u vezi sa smanjenjem stope ranog napuštanja SSOV navodi se da, zbog realizacije inkluzivnih principa u obrazovanju, treba osmisliti programe pomoći za osetljive grupe, odnosno „razviti, proveravati na probnom uzorku i primeniti u praksi različite programe pomoći za osetljive grupe” (SROS, str. 81).

Interkulturalnost i visoko obrazovanje

Elementi interkulturalnog obrazovanja u najvećoj meri su zastupljeni u delu SROS-a koji se odnosi na visoko obrazovanje. Na primer,

prema SROS-u, „studijski programi, istraživanja, procesi domaće i međunarodne saradnje, socijalni, kulturni, sportski i zabavni život studenata, nastavnika i drugih zaposlenih u ustanovama visokog obrazovanja zasni-vaće se na razumevanju i saradnji različitih kultura, interkulturalnosti, toleranciji te pozitivnom vrednovanju i očuvanju kulturnih raznolikosti i međusobnog uticaja i obogaćenja različitih kultura” (SROS, str. 88). Osim toga, u SROS-u se ističe da je misija akademskog visokog obrazovanja (osnovnog i master) da „formira vrhunski obrazovanu i kreativnu populaciju” koja, s jedne strane, „zadovoljava potrebe razvoja Republike Srbije zasnovanog na humanim vrednostima i naučnom znanju” i, s druge strane, „doprinosi jačanju društvene kohezije i promovisanju društvenih i kulturnih vrednosti” (SROS, str. 95). Slično tome, kada se govori o viziji razvoja akademskih studija (osnovnih i master studija) ukazuje se na to da obrazovanje na akademskim studijama „značajno doprinosi tehnološkom razvoju, demokratizaciji zemlje, socijalnoj inkluziji i smanjenju siromaštva, podizanju kulturnog nivoa stanovništva, održavanju i razvoju nacionalnog i kulturnog identiteta srpskog naroda i nacionalnih manjina, negovanju kulturne raznolikosti i tolerancije” (SROS, str. 95). Ti elementi interkulturalnog obrazovanja ne spominju se u SROS-u kada se razmatraju sistem douniverzitetskog obrazovanja i strukovne studije.

Osim toga, u SROS-u se navodi da će visokoškolske ustanove „svojim studijskim programima, drugim aktivnostima i ponašanjem, biti stalan aktivan činilac očuvanja kulturne tradicije, nacionalnih i kulturnih specifičnosti i razvoja nacionalnog identiteta” (SROS, str. 88). Takođe, kao deo misije doktorskih studija ističe se doprinos „očuvanju nacionalnog identiteta” (SROS, str. 114), a naglašava se i da su istraživanja u umetnosti, društvenim i humanističkim naukama bitna ne samo za razvoj društva, već i za „unapređenje kulturnog identiteta i očuvanje nacionalnog identiteta” (SROS, str. 129). Međutim, u tekstu nije eksplicirano da li se očuvanje kulturne tradicije i identiteta odnosi i na manjinske grupe i njihove kulture. Isti problem je uočljiv i u delu strategije u kojem se govori o preduniverzitetskom obrazovanju.

Što se tiče pravednosti sistema univerzitetskog obrazovanja, u SROS-u se ističe da akademske studije treba da budu dostupne svim građanima koji ostvare neophodne preduslove za upis, pri čemu se „obezbeđuje ravnopravnost svih građana u pravu na studiranje i na mogućnost studiranja”, dok „posebnu podršku treba da imaju studenti iz socijalno ugroženih grupa ili lica sa smetnjama u razvoju” (SROS, str. 96). Na nepravednost sistema univerzitetskog obrazovanja ukazano je u delu koji se bavi analizom aktuelnog stanja i gde se napominje da „besplatno studiranje dobijaju kandidati za upis na studije na bazi uspeha u srednjoj školi i ocena s prijemnih ispita. Socijalni kriterijumi se ne koriste, što čini akademske studije nedostupnim studentima iz socijalno ugroženih grupa, koji zbog okolnosti u kojima žive i ne postižu uspeh u srednjoj školi na osnovu koga bi im bilo omogućeno besplatno studiranje” (SROS, str. 101).

Mobilnost je još jedan aspekt univerzitetskog obrazovanja koji je značajan za interkulturalno obrazovanje. U SROS-u se ukazuje na to da je mobilnost u sistemu visokog obrazovanja element „kvaliteta i faktor koji utiče na zapošljavanje” i da zbog toga treba prihvatiti strategiju *Mobilnost za bolje učenje*, a „na nacionalnom nivou usvojiti strategiju koja će obuhvatiti mobilnost inostranih i domaćih studenata i nastavnika” (SROS, str. 87).

Interkulturalnost i obrazovanje nastavnika

U SROS-u se ističe da je funkcija sistema obrazovanja nastavnika sticanje nastavničkih kompetencija koje se odnose na „nastavnu oblast (predmet iz koga izvode nastavu), metode nastave/učenja i sisteme ocenjivanja postignuća učenika”, zatim „saradnju s drugim nastavnicima i lokalnom samoupravom”, „razumevanje prirode obrazovnog sistema” u kome nastavnici deluju i na „razumevanje kulturnog konteksta u kome se odvijaju procesi vaspitanja i obrazovanja” (SROS, str. 142 i 149). Dakle, kao sastavni deo nastavničkih kompetencija koje nastavnici treba da steknu inicijalnim obrazovanjem ne spominju se interkulturalne kompetencije već samo jedna odlika tih kompetencija – razumevanje kulturnog konteksta u kojem se odvija proces vaspitanja i obrazovanja.

Osim toga, u delu SROS-a u kojem se govori o strategiji razvoja sistema obrazovanja nastavnika ukazuje se na problem velikog broja malih škola i potrebu rada na jezicima nacionalnih manjina. Rešenje tog problema vidi se u uvođenju „dvopredmetnih studija koje bi se realizovale na matičnim fakultetima za svaki predmet”, dok se pitanje rada na jezicima nacionalnih manjina može adresirati kao „školovanje nastavnika za učenje srpskog kao nematernjeg jezika za manjinske narode i manjinskih jezika za učenike kojima je srpski jezik maternji” (SROS, str. 150).

Interkulturalnost i obrazovanje odraslih

Prema SROS-u, misija obrazovanja odraslih obuhvata doprinos socijalnoj participaciji odraslih građana omogućavanjem prava na obrazovanje, a neke od funkcija su doprinos „smanjivanju siromaštva, povećanju inkluzije i međugeneracijske solidarnosti” i „razvoj demokratije, interkulturalnosti i tolerancije” (SROS, str. 155). Takođe, u SROS-u se prepoznaje sprega sistema obrazovanja odraslih i kulture i ističe da „programi obrazovanja odraslih mogu doprineti povećanju nacionalnog i kulturnog identiteta populacije u celini, kao i poštovanju individualnih vrednosti pojedinaca” (SROS, str. 167).

Interkulturalnost i obrazovanje i vaspitanje pojedinih kategorija učenika

U SROS-u je posebno izdvojena celina obrazovanje i vaspitanje pojedinih kategorija učenika. U tom delu se razrađuju mehanizmi podrške i uključivanja u obrazovni sistem Republike Srbije pripadnika različitih osetljivih društvenih grupa, kao što su pripadnici nacionalnih manjina, osobe sa invaliditetom i smetnjama u razvoju, osobe sa teškoćama u učenju i osobe iz defavorizovanih sredina i dr.

Takođe, ističe se da je „obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina integralni deo sistema obrazovanja Republike Srbije” i da iz toga proizilazi da za „obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina važe sva strateška opredeljenja iz SROS, uz uvažavanje svih prava koje manjine imaju u oblasti obrazovanja na osnovu ustavnih i zakonskih odredbi” (SROS, str. 185). Zbog toga je „misija obrazovanja nacionalnih manjina (je) da osigura, s jedne strane, pravo na kvalitetno obrazovanje, kao i za sve građane Republike Srbije, i time omogući integraciju pripadnika manjina u društvenu zajednicu, a s druge strane, da osigura pravo na očuvanje i razvijanje nacionalnog i kulturnog identiteta svih nacionalnih manjina” (SROS, str. 185).

Predviđene su i posebne strateške mere kojima se ostvaruje misija obrazovanja nacionalnih manjina (SROS, str. 185), kao što su: (1) štampanje udžbenika na jezicima nacionalnih manjina; (2) razvijanje obrazovnih programa u disciplinama (školskim predmetima) koje su posebno značajne za očuvanje i razvoj nacionalnog i kulturnog identiteta; (3) posebno pravo na negovanje maternjeg jezika svake nacionalne manjine, pravo na izvođenje nastave na maternjem jeziku, a u slučajevima kada je to moguće i obezbeđivanje obrazovanja nastavnika na maternjem jeziku za izvođenje nastave na maternjem jeziku i obezbeđivanje obrazovnih resursa na maternjem jeziku; (4) odgovarajuće predstavljanje u organima upravljanja i rukovođenja obrazovno-vaspitnim ustanovama; (5) pravo na učešće u donošenju odluka o mreži obrazovno-vaspitnih ustanova kada je to važno za prava nacionalnih manjina na obrazovanje; (6) posebne mere za povećanje dostupnosti obrazovanju i druge mere podrške, posebno za one nacionalne manjine čiji pripadnici u većoj meri pripadaju obrazovno defavorizovanim socijalnim grupama (Romi, Vlasi); (7) u obrazovanju pripadnika nacionalnih manjina treba, gde god je to moguće, razvijati prave dvojezične institucije i programe koji obuhvataju pripadnike i manjinskih zajednica i većinskog naroda sa ciljem razvijanja dobrih međuetničkih odnosa i bolje socijalne kohezije i integracije.

Takođe, u SROS-u se ističe da „osobe sa invaliditetom i smetnjama u razvoju, osobe sa teškoćama u učenju i osobe iz defavorizovanih sredina i socijalnih grupa (deca, adolescenti i odrasli) imaju puno pravo na kvalitetno obrazovanje i vaspitanje uz uvažavanje njihovih specifičnosti”

(SROS, str. 188). Inkluzivni pristup u školama i u visokoškolskim ustanovama „stvara osnovu za formiranje i razvoj saradnje, solidarnosti i uzajamnog poštovanja, tolerancije na različitost, otvorenosti prema drugom i drugačijem i preventive za sprečavanje predrasuda i stereotipa u mišljenju i ponašanju” (SROS, str. 189).

Rezultati analize zakonske regulative u oblasti obrazovanja

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja

U *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (ZOSOV) pridaje se velika važnost *zabrani diskriminacije u obrazovnim ustanovama*, garantuje se ravnopravnost i kvalitetno obrazovanje za svu decu, učenike i odrasle: uređivanjem inkluzivnog obrazovanja putem nediskriminatorne upisne politike, individualizacije nastavnog programa i uvođenja individualnih obrazovnih planova za decu kojoj je to potrebno.

Opštim principima sistema obrazovanja i vaspitanja (član 3), u ZOSOV se podržavaju ravnopravnost, tolerancija, ljudska prava i društvena odgovornost:

- jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama (član 3. stav 1. tačka 1);
- obrazovanje i vaspitanje u demokratski uređenoj i socijalno odgovornoj ustanovi u kojoj se neguju otvorenost, saradnja, tolerancija, svest o kulturnoj i civilizacijskoj povezanosti u svestu, posvećenost osnovnim moralnim vrednostima, vrednostima pravde, istine, solidarnosti, slobode, poštenja i odgovornosti i u kojoj je osigurano puno poštovanje prava deteta, učenika i odraslog (član 3. stav 1. tačka 3);
- jednake mogućnosti za obrazovanje i vaspitanje na svim nivoima i vrstama obrazovanja i vaspitanja, u skladu sa potrebama i interesovanjima dece, učenika i odraslih, bez prepreka za promene, nastavljanje i upotpunjavanje obrazovanja i obrazovanje tokom celog života (član 3. stav 1. tačka 5).

Pojedini ciljevi obrazovanja navedeni u ZOSOV-u takođe naglašavaju ravnopravnost obrazovnog sistema i razvijanje kompetencija za život u demokratski uređenom i humanom društvu. Oni su dati kao lista intelektualnih, emocionalnih i socijalnih kompetencija koje bi trebalo da steknu

sva deca. U ZOSOV-u se ističe da bi sva deca trebalo da razviju sposobnost komuniciranja, dijaloga, solidarnosti, saradnje i timskog rada, lične odgovornosti i negovanja osnovnih vrednosti neophodnih za život u demokratskom društvu: pravde, istine, slobode, poštenja, uvažavanja različitosti (ZOSOV, član 4):

- sticanje kvalitetnih znanja, veština i stavova koje su svima neophodne za lično ostvarenje i razvoj, inkluziju i zaposlenje i sticanje i razvijanje osnovnih kompetencija u pogledu komunikacije na maternjem jeziku, komunikacije na stranim jezicima, matematičke pismenosti i osnovnih kompetencija u nauci i tehnologiji, digitalne kompetencije, kompetencije učenja kako se uči, međuljudske i građanske kompetencije i kulturnog izražavanja (član 4. stav 1. tačka 2);
- razvoj svesti o sebi, samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja (član 4. stav 1. tačka 7);
- razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osećaja solidarnosti, kvalitetne i efikasne saradnje sa drugima i sposobnosti za timski rad i negovanje drugarstva i prijateljstva (član 4. stav 1. tačka 12);
- razvijanje sposobnosti za ulogu odgovornog građanina, za život u demokratski uređenom i humanom društvu zasnovanom na poštovanju ljudskih i građanskih prava, prava na različitost i brizi za druge, kao i osnovnih vrednosti pravde, istine, slobode, poštenja i lične odgovornosti (član 4. stav 1. tačka 13);
- razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti (član 4. stav 1. tačka 15).

Osim toga, razvijanje multikulturalizma je eksplicitno navedeno u članu 4. stav 1. tačka 14. ZOSOV-a i glasi „formiranje stavova, uverenja i sistema vrednosti, razvoj ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećanja pripadnosti državi Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika i svog jezika, tradicije i kulture srpskog naroda, nacionalnih manjina i etničkih zajednica, drugih naroda, razvijanje multikulturalizma, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine”.

U članu 44. ZOSOV-a (zabrana diskriminacije) definiše se šta se smatra diskriminacijom i prepoznaju se mere afirmativne akcije koje se uvode „radi postizanja pune ravnopravnosti, zaštite i napretka lica, odnosno grupe lica koja se nalaze u nejednakom položaju”. Prema tom članu, zabranjene su aktivnosti „kojima se ugrožavaju, omalovažavaju, diskriminišu ili izdvajaju lica, odnosno grupe lica, po osnovu: rasne, nacionalne, etničke, jezičke, verske ili polne pripadnosti, fizičkih i psihičkih svojstava, smetnji u razvoju i invaliditeta, zdravstvenog stanja, uzrasta,

socijalnog i kulturnog porekla, imovnog stanja, odnosno političkog opredeljenja i podsticanje ili nesprečavanje takvih aktivnosti, kao i po drugim osnovima utvrđenim zakonom kojim se propisuje zabrana diskriminacije” u ustanovama osnovnog obrazovanja i vaspitanja.

Članom 9. ZOSOV-a, koji se odnosi na upotrebu jezika, definisane su mogućnosti ostvarivanja prava na obrazovanje na maternjem jeziku za pripadnike nacionalnih manjina i mogućnost izvođenja obrazovno-vaspitanog rada na stranom jeziku (slične odredbe postoje i u Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju – član 12, i u Zakonu o srednjem obrazovanju – član 5), a poseban stav je posvećen pravu zajednice gluvih da se školuje na znakovnom jeziku „i pomoću sredstava tog jezika” (ZOSOV, član 9). Zakon reguliše i upotrebu jezika prilikom psihološke i pedagoške procene u školi. Predviđeno je da dete upisano u školu ispituju psiholog i pedagog škole na maternjem jeziku deteta, a ukoliko za to ne postoji mogućnost, škola je dužna da „angažuje prevodioca na predlog nacionalnog saveta nacionalne manjine” (ZOSOV, član 98).

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Kako se ističe u osnovnim odredbama *Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, taj se zakon temelji na najvažnijim pravnim instrumentima kojima se garantuju ljudska prava i prava deteta. Njime se predškolsko vaspitanje i obrazovanje uređuju u skladu sa Ustavom i *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, ratifikovanim međunarodnim konvencijama, polazeći od prava deteta, razvojnih, obrazovnih, kulturnih, zdravstvenih i socijalnih potreba dece i porodica sa decom predškolskog uzrasta (član 1).

Takođe, u osnovnim odredbama nalazi se stav kojim se zabranjuju „sve vrste nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i sve aktivnosti kojima se ugrožavaju, diskriminišu ili izdvajaju deca, odnosno grupa dece, po bilo kom osnovu, u skladu sa Zakonom” (član 3).

Neki principi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kako su Zakonom definisani, direktno podržavaju ravnopravnost, pravednost, uvažavanje različitosti i kulturnih specifičnosti, čime se otvara širok prostor za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje:

- dostupnost: jednako pravo i dostupnost svih oblika predškolskog vaspitanja i obrazovanja, bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, po mestu boravka, odnosno prebivališta, po osnovu materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama, u skladu sa zakonom (član 4. stav 2. tačka 1);

- demokratičnost: uvažavanje potreba i prava dece i porodice, uključujući pravo na uvažavanje mišljenja, aktivno učešće, odlučivanje i preuzimanje odgovornosti (član 4. stav 2. tačka 2);
- autentičnost: celovit pristup detetu, uvažavanje razvojnih specifičnosti predškolskog uzrasta, različitosti i posebnosti, negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja predškolskog deteta, oslanjanje na kulturne specifičnosti” (član 4. stav 2. tačka 4).

Ravnopravnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja, osim pomenutim principima, obezbeđuje se većim brojem članova ovog zakona. Tako se deci pripadnicima nacionalnih manjina garantuje ostvarivanje vaspitno-obrazovnog rada „na maternjem jeziku, a može i dvojezično ili na srpskom, ako se za to opredeli najmanje 50% roditelja, odnosno staratelja dece” (član 5). Kada se razmatra dostupnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja, izričito se navodi da se „dete bez državljanstva, dete iz osetljive grupe bez dokaza o prebivalištu i drugih ličnih dokumenata, prognano ili raseljeno lice, upisuje (se) u predškolsku ustanovu, odnosno školu, koja ostvaruje pripremni predškolski program, pod istim uslovima i na način propisan za državljane Republike Srbije” (član 14). Predviđa se pružanje dodatne podrške deci, „posebno deci sa smetnjama u razvoju, deci na bolničkom lečenju, deci iz socioekonomski ili iz drugih razloga ugroženih sredina u vaspitnoj grupi, uz uvažavanje razvojnih, obrazovnih, zdravstvenih i sociokulturnih potreba dece” (član 16). Takođe se predviđa mogućnost ostvarivanja posebnih i specijalizovanih programa među kojima su i programi negovanja jezika i kulture nacionalne manjine (član 19).

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV), osim ciljeva obrazovno-vaspitnog rada koji su usklađeni sa ZOSOV-om (član 21), u članu 22. daje i listu od 14 očekivanih ishoda osnovnog obrazovanja i vaspitanja, među kojima su tri posebno značajna sa aspekta interkulturalnosti u obrazovanju: „umeti da prepoznaju i uvažavaju ljudska i dečja prava i biti sposobni da aktivno učestvuju u njihovom ostvarivanju” (član 22. stav 1. tačka 11), „imati razvijeno osećanje pripadnosti sopstvenoj porodici, naciji i kulturi, poznavati sopstvenu tradiciju i doprinosti njenom očuvanju i razvoju” (član 22. stav 1. tačka 12), „znati i poštovati tradiciju, identitet i kulturu drugih zajednica i biti sposobni da sarađuju sa njihovim pripadnicima” (član 22. stav 1. tačka 13). Osim predviđanja mogućnosti sprovođenja nastave i drugih oblika obrazovno-vaspitnog rada van sedišta ustanove (član 20. – Izdvojeno odeljenje), u ZOOV-u se definiše ostvarivanje ovakvih oblika uz uvažavanje demografskih, geografskih, ekonomskih i kulturnih specifičnosti.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju oslanja se na ZOSOV u definisanju ciljeva srednjeg obrazovanja i vaspitanja i, između ostalog, posebno ističe „poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanja različitosti” (član 2. stav 1. alineja 6).

Zakon o učeničkom i studentskom standardu

Zakon o učeničkom i studentskom standardu ne sadrži odredbe koje se mogu direktno povezati sa konceptom interkulturalnog obrazovanja. Jedino se u članu 2, koji učenički i studentski standard definiše kao „organizovanu delatnost kojom se u oblasti obrazovanja i vaspitanja obezbeđuju dodatni uslovi za dostupnije, efikasnije i kvalitetnije obrazovanje i vaspitanje učenika i studenata” (stav 1) i „ima za cilj stvaranje materijalnih, kulturnih, socijalnih, zdravstvenih i drugih uslova kojima se podstiče sticanje obrazovanja, društvena uključenost i svestrani razvoj ličnosti učenika i studenata” (stav 2), mogu prepoznati pojedini elementi usmereni na obezbeđivanje pravednosti obrazovanja i jednakih šansi.

Zakon o udžbenicima i nastavnim sredstvima

U *Zakonu o udžbenicima i nastavnim sredstvima* predviđa se mogućnost štampanja udžbenika „na jeziku i pismu nacionalne manjine za učenike za koje se obrazovno-vaspitni rad izvodi i na tom jeziku” (član 3), što je takođe regulisano i ZOSOV-om (član 102. stav 3). U tom zakonu se takođe eksplicitno zabranjuju diskriminacija, omalovažavanje, ugrožavanje ili izdvajanje grupe ili pojedinaca, odnosno podsticanje na takvo ponašanje putem sadržaja i oblika udžbenika i drugih nastavnih sredstava (član 11. – Jednake mogućnosti i zabrana diskriminacije):

„Udžbenik, priručnik i nastavni materijal, elektronski dodatak uz udžbenik, dodatno nastavno sredstvo, didaktičko i didaktičko igrovno sredstvo svojim sadržajem i oblikom treba da omoguće sprovođenje principa jednakih mogućnosti” (član 11. stav 1).

„Udžbenik, priručnik i nastavni materijal, elektronski dodatak uz udžbenik, dodatno nastavno sredstvo, didaktičko i didaktičko igrovno sredstvo svojim sadržajem ili oblikom ne smeju da diskriminišu ili dovode u neravnopravan položaj grupe i pojedince ili da podstiču na takvo ponašanje, u skladu sa zakonom kojim se uređuje zabrana diskriminacije” (član 11. stav 2).

Zaključci analize strategije razvoja obrazovanja u Srbiji i zakonske regulative u oblasti obrazovanja

Na osnovu analize koja je imala cilj da utvrdi u kojoj meri najnovija *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji* i postojeća zakonska regulativa u oblasti obrazovanja promovišu interkulturalnost i pojedine aspekte interkulturalnog obrazovanja, mogu se izvesti sledeći zaključci:

- u Strategiji se problem pravednosti obrazovnog sistema najviše razmatra na nivou predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja i vaspitanja. Ovde se ističe da je obrazovni sistem nepravedan, pri čemu se nepravednost obrazovnog sistema prevashodno vidi kao problem nedovoljnog obuhvata obrazovanjem i vaspitanjem dece/učenika;
- kada je reč o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, kao osnovna strateška mera predviđa se promena upisne politike za prijem dece u predškolske ustanove, tako da prednost imaju deca iz defavorizovanih društvenih grupa, uz osiguranje sredstava za besplatan boravak te dece;
- na nivou osnovnoškolskog obrazovanja ukazuje se na to da nisu u dovoljnoj meri razvijeni preventivne mere i mehanizmi podrške deci iz osetljivih kategorija kako bi se sprečilo da napuštaju školu i cilja se na postizanje nediskriminatornog obuhvata (obuhvata sve dece) u sistem kvalitetnog osnovog obrazovanja i vaspitanja;
- na nivou srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja prepoznaje se nepravednost obrazovnog sistema u neadekvatnoj mreži škola. U Strategiji nisu predviđene afirmativne mere za povećanje obuhvata učenika iz osetljivih grupa u opštem i umetničkom srednjem obrazovanju i vaspitanju; srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju ni u univerzitetskom obrazovanju;
- takođe, u Strategiji se ni problem ranog napuštanja školovanja, naročito u sistemu srednjeg stručnog obrazovanja, ne razmatra u dovoljnoj meri. Iako se uviđa da postoji problem ranog napuštanja školovanja učenika iz osetljivih grupa, ne razmatraju se mere za sprečavanje njihovog osipanja već se jedino prepoznaje da bi trebalo uvesti takve mere;
- kada se govori o pravednosti obrazovanja, zanemaruje se da je važan aspekt pravednosti obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve. Izuzetak čini deo u kojem se govori o strategiji dostizanja vizije društvene brige o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, gde se, osim obuhvata dece iz osetljivih grupa, u obzir uzima i kvalitet obrazovanja isticanjem potrebe da se ostvari

- unutrašnji preobražaj predškolskih ustanova i izgradi nacionalni sistem kvaliteta (standardi) vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama, čime se proširuje koncept pravednosti i daje bolji okvir za interkulturalno obrazovanje;
- mere kojima se prevenira diskriminacija spominju se u Strategiji dva puta, kada se govori o kvalitetu vaspitno-obrazovnih planova i programa za osnovno obrazovanje i za srednje opšte i umetničko vaspitanje. U oba slučaja reč je o ekonomskim merama za prevenciju diskriminacije koja se sastoji u tome da učenici ne plaćaju učestvovanje u sekcijama, fakultativnim i vannastavnim aktivnostima. Na taj način se prevenira diskriminacija učenika iz loših sociokulturnih sredina;
 - pojedine komponente interkulturalnog obrazovanja, kao što su razumevanje i saradnja različitih kultura, pozitivno vrednovanje i očuvanje kulturne raznolikosti, međusobnog uticaja i obogaćenja različitih kultura, interkulturalnost i jačanje društvene kohezije, razvoj nacionalnog i kulturnog identiteta srpskog naroda i nacionalnih manjina i druge, zastupljene su jedino u delu Strategije koji se odnosi na visoko obrazovanje, a ne spominju se kada se razmatraju sistem douniverzitetskog obrazovanja i strukovne studije. Takav pristup u Strategiji problematičan je pre svega zbog toga što se time zanemaruje neophodnost obezbeđivanja kontinuiranosti ovog vida obrazovanja kroz ceo obrazovni sistem (od predškolskog do visokog obrazovanja);
 - pitanje razvoja i očuvanja nacionalnog i kulturnog identiteta u Strategiji otvara se na nivou osnovnoškolskog, srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja i visokog obrazovanja. Budući da se ovi pojmovi koriste u jednini, stiče se utisak da oni referiraju samo na većinsku kulturnu zajednicu, tj. nigde se eksplicitno ne navodi da se razvoj i očuvanje kulturne tradicije i nacionalnog identiteta odnose i na manjinske grupe i njihove kulture. Međutim, u delu Strategije u kojem se govori o obrazovanju i vaspitanju pojedinih kategorija učenika ističe se da je misija obrazovanja nacionalnih manjina da se obezbedi ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje s jedne strane, i da se osigura pravo na očuvanje i razvijanje nacionalnog i kulturnog identiteta nacionalnih manjina, što su i važni zahtevi interkulturalnog obrazovanja;
 - u odeljku Strategije koji se odnosi na osnovnoškolsko obrazovanje eksplicitno se navode pojedine vrednosti koje spadaju u domen interkulturalnog obrazovanja, kao što su, na primer, saradnja, uvažavanje razlika, otvorenost, fleksibilnost, solidarnost i zajedništvo, pri čemu se one ne dovode u vezu sa interkulturalnošću. Takođe, predložene mere za ostvarivanje tih vred-

nosti relevantne su za interkulturalno obrazovanje iako se one u tekstu Strategije nigde ne dovode sa njim u vezu. Iako se u srednjem opštem i umetničkom obrazovanju i vaspitanju ne pominju interkulturalno obrazovanje ni vrednosti na kojima se ono temelji, mere za unapređivanje srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja koje se navode mogu doprineti i ostvarivanju interkulturalnih vrednosti;

- u delu koji se odnosi na obrazovanje nastavnika ne prepoznaje se značaj razvijanja interkulturalnih kompetencija nastavnika, jedino se ukazuje na to da nastavnici treba da se osposobe za razumevanje kulturnog konteksta u kojem se odvija proces vaspitanja i obrazovanja, što je nedovoljno efikasan rad nastavnika u multikulturalnim odeljenjima;
- u skladu sa interkulturalnim obrazovanjem su mnoge mere koje se u Strategiji predlažu za ostvarivanje misije obrazovanja nacionalnih manjina, kao i isticanje značaja i dobrobiti od inkluzivnog pristupa obrazovanju u školama i visokoškolskim ustanovama. O tome se govori u posebnom odeljku Strategije pod nazivom „Obrazovanje i vaspitanje pojedinih kategorija učenika”, čime se pojam interkulturalnosti vezuje samo za obrazovanje dece, učenika i studenata iz osetljivih grupa, a previđa se njegov značaj za obrazovanje većinske populacije;
- u Strategiji se ne pridaje adekvatan značaj razmatranju udžbenika i nastavnih materijala iz ugla interkulturalnosti. Na primer, udžbenici se spominju u delu koji se odnosi na „Obrazovanje i vaspitanje pojedinih kategorija učenika”, u kojem se ističe potreba štampanja udžbenika na jezicima nacionalnih manjina. Međutim, nigde se ne spominje neophodnost preispitivanja udžbenika sa stanovišta pristrasnosti, stereotipa i predrasuda i rodne ravnopravnosti. S obzirom na značaj tog pitanja, ono bi trebalo da u Strategiji bude razmatrano na svim nivoima obrazovanja;
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja*, u pojedinim opštim principima i ciljevima obrazovanja, podržava ravnopravnost u obrazovnom sistemu, ljudska prava i društvenu odgovornost i naglašava neophodnost razvijanja kompetencija za život u demokratski uređenom i humanom društvu koje treba da steknu sva deca (na primer, sposobnost uspostavljanja dijaloga i saradnje). Takođe, u ZOSOV-u se naglašava i važnost podsticanja i negovanja osnovnih vrednosti neophodnih za život u demokratskom društvu: pravde, istine, slobode, poštenja, lične odgovornosti i uvažavanja različitosti;
- oslanjajući se na mnoge pravne instrumente, uključujući i Ustav i ZOSOV, *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* sadrži odredbe koje se mogu dovesti u vezu sa interkulturalnim obra-

- zovanjem i vaspitanjem iako se ono u tom zakonu nigde ne pominje. Tim zakonom se podržavaju ravnopravnost, pravednost, nediskriminativnost, uvažavanje različitosti i kulturnih specifičnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i time otvara širok prostor za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje;
- pozivajući se na ZOSOV, u *Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju* posebno se ističe neophodnost poštovanja različitosti i ravnopravnosti (rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i dr.);
 - u *Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* propisana su tri očekivana ishoda obaveznog obrazovanja koja se mogu dovesti u direktnu vezu sa interkulturalnim obrazovanjem. To su ishodi koji se odnose na sposobnost uvažavanja i aktivnog učestvovanja u ostvarivanju ljudskih i dečjih prava, kao i ishodi koji se tiču poznavanja, očuvanja i razvoja sopstvene kulturne tradicije i poštovanja tradicije drugih kulturnih zajednica;
 - u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja* posebna pažnja se posvećuje zabrani diskriminacije u obrazovanju. U tom zakonu se definiše šta se smatra diskriminacijom i navode se aktivnosti koje se zabranjuju zbog toga što predstavljaju diskriminaciju. Takođe, u *Zakonu o udžbenicima i nastavnim sredstvima* eksplicitno se zabranjuju diskriminacija i omalovažavanje i u sadržajima i u formama udžbenika i drugih nastavnih sredstava. Pojedini elementi usmereni na obezbeđivanje pravednosti obrazovanja i nediskriminatorne politike postoje u *Zakonu o učeničkom i studentskom standardu*;
 - U ZOSOV-u se uređuje mogućnost ostvarivanja prava na obrazovanje na maternjem jeziku za pripadnike nacionalnih manjina, upotrebu znakovnog jezika i upotrebu jezika prilikom psihološke i pedagoške procene u školi. Ta prava su prepoznata i u *Zakonu o udžbenicima i nastavnim sredstvima*

Reference

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padro'n Quero, M., Savane', M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. and Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Ouellet, F. (1991). *L'education interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*, UNESCO, Paris (ED-2006/WS/59) – CLD 29366.

ANALIZA INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA U NACIONALNOM OKVIRU KURIKULUMA REPUBLIKE SRBIJE I POREĐENJE SA NACIONALNIM OKVIRIMA KURIKULUMA REFERENTNIH ZEMALJA

Nacionalni okvir kurikuluma Republike Srbije¹

U ovom potpoglavlju je prikazan Nacionalni okvir kurikuluma Republike Srbije (NOKRS) u kontekstu interkulturalnog obrazovanja, odnosno analizira NOKRS po dimenzijama interkulturalnog pristupa obrazovanju. Kao oslonac za analizu NOKRS-a poslužili su rezultati i analitička matrica komparativne analize nacionalnih okvira kurikuluma evropskih zemalja koje je sproveo Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu, u projektu „Evaluacija nastavnih programa i razvoj nacionalnog kurikuluma za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj”. Analiza je sprovedena na kurikulumima 11 zemalja (Švedska, Finska, Norveška, Škotska, Irska, Engleska, Nizozemska, Njemačka – Sjeverna Vestfalija (NRW), Austrija, Mađarska i Slovenija), a analizirane su sljedeće dimenzije: ciljevi i ishodi, opis ili određenje predmeta, organizacija predmeta, kurikulumsko područje, razredi, obrazovni ciklusi ili faze, status predmeta ili područja u kurikulumu, broj sati sedmično ili godišnje, didaktičko-metodičke smjernice, uslovi izvođenja nastave, evaluacija (Baranović, 2007).

Jedan od ciljeva analize bilo je i razumijevanje načina na koji se afirmira kulturna raznolikost i transferiše u različite kurikulumske elemente. Dimenzije interkulturalnog obrazovanja, čija je zastupljenost u kurikulumima bila predmet analize, jesu:

- građanski koncept obrazovanja zasnovanog na poštovanju ljudskih/dječjih prava;
- vrijednost kulturne raznolikosti kao naglašeni element kurikuluma;
- operacionalizacija opštih ciljeva na nivo partikularnih interkulturalnih kompetencija;
- zasebni programi na jezicima nacionalnih manjina (cjelokupna nastava na maternjem jeziku);

1 U pitanju je nacrt Nacionalnog okvira kurikuluma, preuzet sa: <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2015/09/Okvir-nacionalnog-kurikuluma-l-deo-opsti-deo.pdf>.

- manjinski jezik kao prvi ili drugi u kombinaciji sa većinskim jezikom;
- poštovanje kulturne različitosti kao izdvojeni nastavni/didaktički pristup;
- dominantni diskurs u smislu oblikovanja manjinskih identiteta (Puzić, 2007).

U skladu sa tim elementima, slijedi prikaz NOKRS-a.

Građanski koncept obrazovanja zasnovanog na poštovanju ljudskih/ dječjih prava u NOKRS-u – Savremeno, globalizovano društvo sve više je pod uticajem sila slobodnog tržišta koje podstiču i opravdavaju ono što preduzimamo ili ne preduzimamo u raznim sferama društvene djelatnosti. Iako je opstajanje na tržištu danas neophodno svakom čovjeku kako bi sebi i svojoj porodici uspio da osigura egzistenciju, društvena zajednica mora da vodi računa i o drugim elementima svoje održivosti – naročito o ekološkoj i socijalnoj održivosti. U duhu vrijednosti država socijalnog blagostanja, evropske zemlje i nadnacionalna struktura, Evropska unija, u kreiranju svojih javnih politika nastoje da pomire tenzije između dvije suprotstavljene sile: kapitalizma, štaviše neoliberalne ekonomije, koja je danas dominantna ekonomska politika, i strateškog vođenja ekonomije sa ciljem osiguranja održivog razvoja i socijalne inkluzije. Kao jedna od ključnih socijalnih politika, obrazovanje na sopstvenom terenu treba da uspostavlja balans između pomenute dvije tendencije, a da pritom uspije da zadovolji sve ostale, njemu imanentne zahtjeve. Kao što sistematizuje Rodžer Dejl (Dale, 1989), zahtjevi od obrazovnih sistema uvijek su bili višestruki – da definiše, umnožava i osigurava nacionalnu posebnost, da jača nacionalnu ekonomiju, da omogućava rješenja za socijalne probleme i da utiče na distribuciju individualnih životnih mogućnosti. Osnovne postavke NOKRS-a² upravo su definisane vrlo slično i naglašavaju da je jedna od njegovih ključnih uloga „da doprinese da se na nivou škole potrebnim promjenama rukovodi tako da se osiguraju jednaka prava i jednake mogućnosti za sve učenike, kao i da se osigura i praktikuje autonomija škola, posebno kroz školska dokumenta kakva su školski program i razvojni plan škole” (NOKRS, str. 8). Društvena uslovljenost fenomena obrazovanja potpuno je prepoznata i u okvirnom kurikulumu su potpuno ispravno navedeni brojni izazovi pred kojima se društva današnjice nalaze, te je naglašeno da su „brz razvoj digitalnih i komunikacionih tehnologija, porast konkurencije i nestabilnosti na tržištu rada, uticaj novih medija, globalna klimatska kriza i promene u životnoj sredini, samo neke među onima koje traže drugačije i dublje razumevanje komunikacije, kulturnog

2 <http://www.razvionica.edu.rs/wp-content/uploads/2015/09/Okvir-nacionalnog-kurikuluma-l-deo-opsti-deo.pdf>

identiteta, građanske odgovornosti u demokratskom okruženju, ekonomije, tehnologije, zdravlja i životne sredine” (NOKRS, str. 10).

Za budući razvoj Srbije i njene integracije u savremene evropske i svjetske ekonomske, političke i globalne civilizacijske tokove od neprocjenjivog je značaja da se na cjelovit način preispitaju postojeća obrazovna situacija i obrazovni sistem, da bi se na taj način mogla naći adekvatna rješenja za novi obrazovni sistem koji će znanje i ljudske resurse staviti u funkciju individualnog i društvenog progressa. Zemlje u tranziciji, među kojima je i Srbija, nalaze se u procesu promjena i žele graditi savremene i moderne sisteme vaspitanja i obrazovanja da bi se na taj način približile zemljama Evrope i svijeta. Taj sistem mora da bude sistem u kome će se mladi, a i odrasli, osjećati prijatno i sticati znanja, vještine i navike u skladu sa svojim mogućnostima. Veoma je aktuelna elaboracija u okvirnom kurikulumu prema kojoj „mladi ljudi imaju sve više prilika da se u životu nađu i u internacionalnom okruženju”, te da na taj način „obrazovanje postaje konkurentan i produktivan element u razvojnim stremljenjima koja Evropu vode ka društvu znanja i privredi zasnovanoj na znanju” (NOKRS, str. 10).

Punu građansku orijentisanost srpskog obrazovnog sistema prepoznajemo u slijedećoj konstataciji: „Porast učešća mladih u predstavničkoj demokratiji zahteva da se kroz školovanje mladi pripreme da žive u zajednici i da budu odgovorni i aktivni građani tj. da steknu osnovne predstave o tome šta znači voditi odgovoran život u demokratskom društvu, učestvovati u produktivnoj ekonomiji, praktikovati i poštovati ljudska i druga prava i prava dece, poštovati individualnost i individualne razlike i razumeti povezanost između čoveka i životne sredine” (NOKRS, str. 12). To strateško opredjeljenje dobilo je i pravno utemeljenje u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, u kojem se promovise jednakost u obrazovanju kao jedna od ključnih postavki sistema. Obrazovne politike zemalja EU usmjerene su na značajna pitanja socijalne uskraćenosti određene populacije mladih i njihove sve veće otuđenosti od aktuelnih društvenih tendencija (Francuska, Njemačka, Velika Britanija). Cilj tih elemenata obrazovne politike jeste smanjenje broja mladih ljudi bez adekvatnih obrazovnih kompetencija, unaprijeđenje učeničke motivacije, te reduciranje razlika u obrazovnim mogućnostima koje pružaju obrazovni sistemi različitih regiona zemalja članica te među zemljama članicama EU (OECD, 2003, str. 103). U tom kontekstu posebno važnom smatram konstataciju u NOKRS-u da „ipak, neki mladi ljudi napuštaju školovanje samo sa završenim osnovnim obrazovanjem, ili čak i ranije... da mnogi učenici koji potiču iz osjetljivih sredina i društvenih grupa imaju manje uspeha u obrazovanju nego njihovi vršnjaci, ...te da socio-ekonomske okolnosti u kojima učenici žive još uvek imaju znatan uticaj na pristup obrazovanju i šanse za uspeh, i to na svim nivoima obrazovanja” (NOKRS, str. 11). To ukazuje na postojanje određenog stepena socijalne ekskluzije iz obrazov-

nog sistema i jasno definiše dalje pravce djelovanja na obezbjeđivanju jednakog prava za obrazovanje za sve građane Srbije. Poseban značaj za prevazilaženje obrazovne uskraćenosti autori okvirnog kurikuluma pridaju osnovnoj školi i navode kao jedan od njenih osnovnih zadataka „razvoj uravnotežene, samopouzdanе i odgovorne osobe, kadre da prepozna, razume i razvije svoje potrebe, interesovanja i stavove, unapređuje svoje sposobnosti i veštine saradnje sa drugima” (NOKRS, str. 12).

Vrijednost kulturne raznolikosti kao naglašeni element kurikuluma u NOKRS – Polazeći od strategije Evropa 2020 (European Commission, 2010), Evropski savjet usvojio je akcioni program *Obrazovanje i obuka 2020*³, u kojem se definišu razvojni ciljevi i „uz puno poštovanje odgovornosti zemalja članica za svoje obrazovne sisteme. Akcionim programom definišu se četiri strateška cilja: (1) da se cjeloživotno učenje i mobilnost sprovedu u djelo; (2) implementacijom sveobuhvatnih strategija cjeloživotnog učenja, uspostavljanjem nacionalnih okvira kvalifikacija i obezbjeđivanjem programa mobilnosti učenika, studenata i nastavnika; (3) da se poboljša kvalitet i efikasnost sistema obrazovanja i obuke; (4) obezbjeđivanjem da sva djeca usvoje ključne kompetencije. Saglasno tim strateškim opredjeljenjima EU, u NOKRS-u, u poglavlju „Promene u nastavi i učenju kao odgovor na izazove” (poglavlje 2.1), date su preporuke za „definisanje ciljeva obrazovanja na zakonskom i na strateškom nivou i to tako da se obezbedi puni individualni razvoj dece i mladih”, te „definisanje kompetencija koje omogućuju da se uspješno savlađuju izazovi života i rada u 21. veku” (NOKRS, str. 10). Osim toga, u akcionom programu Savjeta Evrope *Obrazovanje i obuka 2020* promoviraju se jednakost, socijalna kohezija i aktivno građanstvo – obezbjeđivanjem kvalitetnog sistema ranog obrazovanja, uspostavljanjem mehanizama podrške i promocijom inkluzivnog obrazovanja, promoviraju se važnost kreativnosti, inovativnosti i preduzetništva na svim nivoima obrazovanja i obuke, i to na dva načina: obezbjeđivanjem da svi stanovnici Unije usvoje ključne transferalne kompetencije (digitalna pismenost, multikulturalizam, osjećaj za preduzetništvo) i inicijativu, sposobnost za cjeloživotno učenje. „U skladu sa Trećim strateškim ciljem *Promovisanje principa jednakosti, društvene kohezije i aktivnog građanstva*, politika obrazovanja treba svim građanima, nezavisno od ličnih, socijalnih ili ekonomskih prilika, da omogući sticanje, razvoj i unapređivanje vještina vezanih za obavljanje posla, ali i onih ključnih kompetencija koje su potrebne za nastavak učenja, zapošljavanje, aktivno građanstvo i komunikaciju sa pripadnicima drugih društvenih, etničkih i kulturnih grupa” (NOKRS, str. 13).

Usklađenost sa evropskom obrazovnom politikom prepoznajemo i u Odgovoru 1 u *Nacionalnom okviru kurikuluma Republike Srbije*: „Defini-

3 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

sanje ciljeva i vrednosti obrazovanja koji povezuju pojedinca, društvo i globalnu sredinu” (NOKRS, str. 12), u kome se navodi da „u Srbiji svako ima pravo na ovakvo obrazovanje i to bez bilo kakve diskriminacije i segregacije (polne, socijalne, kulturne, etničke, verske i dr.) i nezavisno od materijalnog, zdravstvenog ili nekog drugog statusa, mesta i načina života, kao i eventualnih smetnji i teškoća u razvoju i individualitet”.

Operacionalizacija opštih ciljeva na nivo partikularnih interkulturalnih kompetencija u NOKRS-u – Individualizovani pristup vaspitno-obrazovnom procesu jeste edukacioni pristup koji uzima u obzir šta jedno dijete unosi u taj proces. Takav pristup vaspitno-obrazovnom procesu zasniva se na pretpostavci da ne postoje dva djeteta koja ulaze u edukacionu aktivnost na isti način. Djeca u vaspitno-obrazovni proces unose svoje sposobnosti (senzorne, intelektualne i motoričke), iskustva, stavove, vještine, znanja, interesovanja, stil učenja i mnogo drugih osobenosti (Milić, 2008). Autori okvirnog kurikuluma ispravno naglašavaju da prepoznavanje i poštovanje individualnih razlika nije samo lični zadatak nastavnika, već da i učenici treba da budu vaspitavani u duhu punog razumijevanja i poštovanja individualnosti. „Razvoj individualnih vrednosti i stavova učenika jedan je od najvažnijih ciljeva obrazovanja. Izgrađene vrednosti i stavovi učenika koji se odnose na pravednost, solidarnost, toleranciju, poštovanje drugih i brigu za druge, istinu, slobodu, poštenje, ličnu odgovornost i sl., ne samo da doprinose ličnom razvoju i ustrojavanju moralne ličnosti mladog čoveka, već predstavljaju jedan od temelja zdravlja porodice i društva u celini” (NOKRS, str. 14).

Inovativni vaspitno-obrazovni proces trebalo bi da bude posvećen širenju kulture demokratije u kojoj su podjednako uvažavani i pojedinac i društvo, u kojoj se podjednako cijene pravda i ravnopravnost, lična sloboda i dobrobit društva, u kojoj se podjednako poklanja pažnja razvoju potencijala neke osobe i očuvanju prirodnih bogatstava zemlje. U tom smjeru su definisani i „Ciljevi i vrednosti iz ugla društva u Srbiji i globalne zajednice” (NOKRS, poglavlje 1.3), kojima se precizira da „obrazovanje igra ključnu ulogu u promovisanju demokratije, poštovanju ljudskih prava i vladavini zakona, kao i u sprečavanju nasilja i kršenja ljudskih prava, odnosno sprečavanju rasizma, ekstemizma, ksenofobije, diskriminacije i netolerancije”, te da „obrazovanje predstavlja i jedno od najmoćnijih sredstava socijalizacije i pripremanja za život u složenom ambijentu modernog demokratskog društva” (NOKRS, str. 16). „Štičući znanje iz ma koje oblasti djeca uče da su dragocjena, uvažavana i poštovana. Ona znaju da će njihove osnovne potrebe i htijenja biti zadovoljeni i da će njihova prava biti šticeana. U isto vrijeme, ona uče proširivati svoja interesovanja i kako učiniti ustupak u odnosu na vlastiti egocentizam radi dobrobiti drugih i grupe. Kao članovi demokratske zajednice, djeca razvijaju osjećaj razumijevanja interesovanja, shvatajući da se njihovi

interesi poklapaju sa interesima drugih i da je njihova dobrobit značajno isprepletena sa boljitkom drugih” (Seefeldt, Barbour, 1994: str. 584). Konkretizaciju te pedagoške ideje nalazimo u istom poglavlju Okvirnog kurikuluma, u kojem se naglašava da „u toku obrazovanja deca i mladi imaju priliku da se, delujući kao članovi školske zajednice pripremaju za život, kroz prepoznavanje i praktikovanje svojih prava i dužnosti, razvoj socijalnih veština saradnje, izgradnje timskog duha, prijateljstva i solidarnosti, prihvatanje pripadnika drugih kultura i kulturnih grupa i učešće u zajedničkim aktivnostima tj. interkulturalnost” (NOKRS, str.14). Nadalje se precizira da „škola priprema budućeg demokratski pismenog građanina koji poznaje načine na koje društvo funkcioniše, načine za vlastito učešće u životu društva i doprinosa njegovom razvoju. Zato se među ciljevima obrazovanja nalaze i poštovanje vlasite tradicije, jezika i kulture kao i tradicije, jezika i kulture drugih zajednica, poštovanje svih etničkih zajednica i grupa, poštovanje ljudskih i građanskih prava, uz samopoštovanje, pristojnost, solidarnost i toleranciju” (NOKRS, str. 15).

U poglavlju „Kompetencije u obrazovnom sistemu Srbije” (NOKRS, poglavlje 2.2) interkulturalne kompetencije možemo posmatrati u nekoliko kompatibilnih oblasti. Prije svega, u oblasti komunikacija (oblast 2) navodi se kao veoma važna kompetencija aktivnog doprinosa i njegovanja kulture dijaloga, zasnovanog na njegovanju različitosti i poštovanju osnovnih normi komunikacije. Od učenika se očekuje da po završenom srednjem školovanju ostvaruje komunikaciju zasnovanu na punom uvažavanju sagovornika, da umije da razluči sadržaj komunikacije od ličnosti sagovornika i da svoje suprotstavljeno gledanje saopštava na argumentovan način. Oblast saradničkih kompetencija (NOKRS, oblast 6) potpuno je teorijski utemeljena, obuhvata sve osnovne odlike saradničkog učenja i daje vrlo kvalitetan način konkretizacije tih odlika. Pozitivna međuzavisnost je obuhvaćena učeničkom kompetencijom doprinosa postizanju dogovora o pravilima timskog rada i njihovim pridržavanjem, kao i konstruktivnog, argumentovanog i kreativnog doprinosa radu grupe, usaglašavanju i ostvarenju zajedničkih ciljeva. Razvoj interpersonalnih socijalnih vještina ogleda se u aktivnom slušanju i postavljanju relevantnih pitanja, poštujući sagovornike i saradnike, a svoju diskusiju učenik/učenica zasniva na argumentima, kao i u konstruktivnom doprinosu rješavanju razlika u mišljenjima i stavovima članova grupe. Individualna odgovornost u saradničkom učenju konkretizovana je u vidu razvoja kompetencije, koja podrazumijeva aktivno angažovanje učenika u realizaciji preuzetih obaveza u grupnom radu na odgovoran, istrajan i kreativan način. Grupno procesuiranje kao odlika saradničkog učenja podrazumijeva upravo kompetencije koje su navedene u tom dijelu NOKRS-a i koje se odnose na učeničko učestvovanje u kritičkom, argumentovanom i konstruktivnom preispitivanju rada grupe i doprinosi unaprijeđenju grupe. Oblast odgovorne participacije u demokratskom društvu (NOKRS, oblast 7) obuhvata

sve prepoznate i definisane kompetencije u pedagoškoj teoriji, i to: aktivno učestovanje u životu škole i zajednice, tako što poštuje druge učesnike kao jednako vrijedne autonomne osobe i njihova ljudska i manjinska prava, te se suprotstavlja različitim oblicima nasilja i diskriminacije; te kritički i argumentovano učestvuje u razmatranju otvorenih pitanja za koja je zainteresovan poštujući razlike u mišljenju i interesima i daje lični doprinos postizanju dogovora; svojim aktivnostima u školi i zajednici afirmiše duh tolerancije, ravnopravnosti i dijaloga; ima osjećanje pripadnosti određenim kulturnim zajednicama, lokalnoj zajednici, regionu u kojem živi, širem društvu, državi Srbiji i međunarodnim zajednicama u koje je uključena; na afirmativan način izražava sopstveni identitet, uz uvažavanje drugačije kulture i tradicije, čime doprinosi duhu interkulturalnosti; posjeduje razvijenu političku svijest i umije definisati sopstvenu izbornu volju; te se zalaže za solidarnost i učestvuje u humanitarnim aktivnostima (NOKRS, str. 18, 19). Na taj način definisan set komunikoloških, saradničkih, interkulturalnih i građanskih kompetencija gotovo potpuno korespondira piramidalnom modelu interkulturalnih kompetencija (Deardorff, 2006). Specifičnu težinu tim kompetencijama daje i činjenica da su u Republici Srbiji one zakonski verifikovane u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.

Zasebni programi na jezicima nacionalnih manjina u NOKRS-u – U Okvirnom kurikulumu Srbije ne precizira se pitanje organizacije nastave na jezicima nacionalnih manjina.⁴

Manjinski jezik kao prvi ili drugi u kombinaciji sa većinskim jezikom u NOKRS-u – U Okvirnom kurikulumu Srbije ne precizira se pitanje organizacije nastave maternjeg jezika manjinskih grupacija.

Poštovanje kulturne različitosti kao izdvojeni nastavni/didaktički pristup u NOKRS-u – U poglavlju 2.3 „Glavni preduslovi za cjeloživotno učenje i budući radni život” – segment 2.3.1 „Pismenost” (NOKRS, poglavlje 2.3) – prate se savremeni trendovi u teoriji pismenosti i preporučuje tzv. razvoj transpismenosti, koja podrazumijeva kombinaciju nastavnih aktivnosti čitanja i pisanja sa korišćenjem raznih vrsta medija. Osim isticanja značaja pismenosti na akademska postignuća učenika, pismenost se definiše i kao sociokulturna dimenzija koja doprinosi potpunijem učešću pojedinca u životu i aktivnostima zajednice i šire u društvu (NOKRS, str. 21).

Jedno od ključnih načela demokratizovanog vaspitno-obrazovnog procesa jeste i načelo djelotvornosti, to jest razvoja učeničke sposobnosti efikasnog djelovanja u užem i širem okruženju i postupanja kojim se vlastite potrebe zadovoljavaju na pozitivan i društveno prihvatljiv način,

4 To pitanje je uređeno u članu 9. Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, kojim se predviđa izvođenje nastave na jezicima nacionalnih manjina, na stranom jeziku, dvojezično i na znakovnom jeziku.

te pod kojim uslovima može posegnuti za unutrašnjim i/ili vanjskim reursima drugih ljudi. Takav način ponašanja jedinke/učenika trebalo bi da bude jedan od primarnih ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa, a brojne konkretne situacije u nastavi navedene su u poglavlju „Odluke pristupa zasnovanog na učenju” (NOKRS, poglavlje 4.2), i to: efikasna komunikacija; pregovaranje i rješavanje konflikata; kritičko, odgovorno, konstruktivno i efikasno korišćenje informacija, medija i tehnologije; formiranje stavova i ponašanja koje karakterišu inicijativnost, visoka motivisanost, istrajnost, posvećenost, empatija, odgovornost za sopstvene postupke, briga za održavanje i njegovanje vrijednosti kakve su solidarnost, jednakopravnost, tolerantnost, miroljubivost, samopoštovanje, poštovanje drugih, drugačijih i različitih, ljudskih prava, ljudskog života i dostojanstva (NOKRS, str. 33).

Kooperativno učenje i efektivan rad u malim grupama svakako ne predstavljaju tekovinu aktuelnog trenutka. Rad u malim grupama i saradnja postoje onoliko dugo koliko i ljudski rod uopšte, te s pravom možemo zaključiti da grupa i kooperacija spadaju u kategoriju generičkih svojstava čovjeka. U okvirnom kurikulumu nalazimo vrlo naučno utemeljenu tvrdnju da „kooperativno učenje dovodi do viših postignuća nego takmičarsko ili individualno učenje”. Dalje se navodi da je to „efikasna strategija za sve tipove učenja, i to na celoj skali, od memorisanja osnovnih činjenica, sve do viših nivoa rezonovanja i rešavanja problema. Iznenađujuće mogu da deluju nalazi da je dobit od ove vrste učenja veća kada učenici rade u heterogenim, nego u homogenim grupama. Ovo važi za sve učenike, nezavisno od nivoa njihovih postignuća, pola ili etičke pripadnosti. Ti efekti važe u svim oblastima učenja i svim razredima. Najzad, istraživanja potvrđuju da kooperativno učenje povećava samopouzdanje, kao i pozitivne stavove prema drugarima u učionici i prema školi uopšte” (NOKRS, str. 36). Dok cjelokupan vaspitno-obrazovni proces, a time i nastavni planovi i programi, postaje sve kompleksniji i zahtjevniji, dotle organizacija i dinamika nastavnog procesa i primjena različitih nastavnih pristupa i nastavnih strategija u većini slučajeva ostaju vrlo statične i rigidne, te stoga autori NOKRS-a vrlo opravdano ističu značaj kooperativnog učenja. Svim obrazovnim sistemima mogu se postaviti ozbiljna pitanja, jer svakim danom oni postaju sve manje prilagođeni potrebama savremenog čovjeka i savremenog društva. Svijet i ljudi koji se obrazuju ili se samoobrazuju ili se mijenjaju munjevitom brzinom.

Definisanje sredine za učenje (NOKRS, poglavlje 4.4) u psihološkoj i socijalnoj ravni predstavlja izrazito vrijedan element okvirnog kurikuluma i ispravno se naglašava da sredina za učenje „može da utiče na učenje na više načina i u širokoj lepezi, od podrške i stimulacije, do osujećenja učenja” i precizira da su „učenici potpuno uključeni u proces

učenja ako se nalaze ne samo u fizički, već i psihološki i socijalno sigurnoj i bezbjednoj sredini. Za to je potrebno da se osjećaju prihvaćeno i poštovano. To osjećanje bi trebalo da prati sve oblike interakcije među svim učesnicima. Emocije u velikoj mjeri utiču na ono što se uči i pamti. Prijatnost, a posebno podnošljiv nivo stresa, omogućuju da se aktiviraju mehanizmi dugoročnog pamćenja. U konfliktnoj, prijetjećoj i stresnoj sredini, ugroženi su i učenje i pamćenje. Dalje se navode osnovne odlike odjeljenskog duha zajedništva, koji bi trebalo da bude zasnovan na slijedećem: „postoji poverenje među učenicima i između učenika i nastavnika; postoji duh zajedništva; članovi školske zajednice pomažu jedni drugima; učenici rade i sa svim drugim učenicima, ne samo sa najbližim drugovima; učenici imaju jednaka prava i odgovornosti i osećaj jednakosti; nijedan učenik nema posebne privilegije; nijedan učenik nije ignorisan, zapostavljen ili isključen iz zajednice” (NOKRS, str. 39).

Fizički ambijent u učionici i način njegovog uređenja takođe mogu biti značajni elementi interkulturalizacije obrazovnog procesa. Naime, izvjesno je da se većina ljudi, a samim tim i djece i mladih, jednostavno bolje osjeća i brže uči u ambijentu koji je prilagođen njihovim potrebama, koji reflektuje vrijednosti do kojih drže i koji promoviše vrijednosti različitih kultura. Polazeći od tih saznanja, sve veći broj pedagoških teoretičara tvrdi da „razvojno primjereno fizičko okruženje u učionici poštuje različitosti u rasnom i etničkom porijeklu učenika, te različitosti prema polu i sposobnostima” (Ard, Pitts, 1995: 4). Radi kreiranja fizičkog ambijenta u učionici škole ili vrtića, kao mjestu na kome se promoviraju načela interkulturalnosti, bilo bi poželjno da zidovi učionice budu stavljeni u tu funkciju i da se na njima nađu natpisi na različitim jezicima kojima se govori u određenoj sredini, pa i šire, kao i da se na zidovima nađu posterji koji reprezentuju različitosti (na primjer, različite kulture, civilizacije, rase i sl.). U poglavlju „Obogaćivanje učenja kroz dodatnu nastavu” (NOKRS, potpoglavlje 4.5.2) definisano je pitanje sticanja nedostajućih viših znanja za talentovane i darovite učenike koji mogu dolaziti i iz socijalno nedovoljno razvijenih, siromašnih i nepriviligovanih grupa i ugroženih sredina. Radi maksimalizacije efekata obrazovnog procesa i razvoja sposobnosti te kategorije učenika, predlaže se organizacija dopunske nastave.

Odgovor br. 5 u *Nacionalnom okviru kurikuluma Republike Srbije* koji tretira razvijanje škole kao centra učenja promoviraju razvoj „školskog etosa zasnovanog na vrednostima koje su poželjne u srpskom društvu: otvorenost, saradnja, tolerancija, svest o kulturnoj i civilizacijskoj povezanosti u svetu, posvećenost osnovnim etičkim vrednostima pravde, istine, solidarnosti, slobode, poštenja i odgovornosti. Škole bi trebalo da budu mesta na kojima je osigurano potpuno poštovanje svih ljudskih, građanskih i dečjih prava. Sve nastavne i vannastavne aktivnosti u školi

treba da razvijaju konstruktivnu komunikaciju i kooperaciju, međusobnu toleranciju, otvorenost, fleksibilnost, poštenje, solidarnost i osećaj zajedništva, zajednički rad i preuzimanje odgovornosti za postizanje ciljeva” (NOKRS, str. 48). Nesporno je da su sve te vrijednosti školskog etosa više nego poželjne i prihvatljive sa stanovišta kreiranja demokratske atmosfere u obrazovnoj instituciji i društvu u cjelini. No smatramo da okvirni kurikulum u tom segmentu ostaje na deklarativnom nivou i ne nudi jasne smjernice kako definisane ciljeve implementirati u vaspitno-obrazovnom procesu. U Srbiji se već duži niz godina na pilot osnovi uspješno implementiraju programi *Ni crno, ni belo, Obrazovanje za socijalnu pravdu* i sl., koji školama i nastavnicima nude sveobuhvatan kurikulum usmjeren na borbu sa predrasudama u učionici. Ti i slični programi pružaju mogućnost prosvjetnim radnicima da se na profesionalan način bave problemima borbe protiv predrasuda i mogli bi biti vrlo adekvatan dio konkretizacije okvirnog kurikulumu. Programi polaze sa kognitivnog nivoa, a zatim preko teorije idu ka kreativnoj transformaciji vaspitno-obrazovnog rada. Velika pažnja u njima se posvećuje samim učesnicima edukacije (nastavnicima) kako bi sami kod sebe osvijestili prethodna iskustva opresije i svih onih patnji koje su zbog opresije trpjeli. Takođe, značajna količina vremena se posvećuje razmišljanju nastavnika na koji način da transformišu sopstveni vaspitno-obrazovni rad i rad cjelokupne obrazovne institucije, a sve sa ciljem kreiranja podržavajućeg, sigurnog i prijateljskog obrazovnog okruženja.

Dominantni diskurs u smislu oblikovanja manjinskih identiteta u NOKRS-u – Indikativno je da se u poglavlju posvećenom školskoj dokumentaciji (NOKRS, poglavlje 5.3), u kreiranju školskog razvojnog plana i školskog programa samo ovlaš pominje problematika interkulturalnosti škole. Navedeno je da „školski program treba da obuhvati, između ostalog, principe jednakopravnosti i dostupnosti kvalitetnog obrazovanja i vaspitanja svakom detetu, bez ikakvog vida diskriminacije” (NOKRS, str. 52). Smatramo da bi u okvirnom kurikulumu trebalo prezicirati smjernice za obrazovnu politiku škole, koja bi uključivala slijedeće: kreirana dokumenta obrazovne institucije kojima se definiše politika ustanove, koja sadrže dijelove usmjerene na primjenu i razvoj interkulturalnih vrijednosti i principa; kreiranje programa za realizaciju u obrazovnoj instituciji koji obezbjeđuju ravnopravan tretman kultura svih etničkih zajednica kojima djeca/učenici pripadaju i promovišu svjetsku kulturnu baštinu; definisane mehanizme za sprečavanje diskriminacije i praćenje njihove primjene; razvijen plan stručnog usavršavanja nastavnika iz oblasti interkulturalnosti; razvijene posebne mjere i aktivnosti za uključivanje djece iz obrazovno specifičnih etničkih zajednica i djece iz kategorije socijalno depriviranih grupa u obrazovni sistem (pozitivna diskriminacija) i sl.

Saradnja škole, porodice i lokalne zajednice zastupljena je u poglavlju *Nacionalnog okvira kurikuluma Republike Srbije* koje je posvećeno saradnji škole, porodice i lokalne zajednice (NOKRS, poglavlje 5.4). S pravom se ukazuje na to da bi se „posebna pažnja trebala posvetiti učenicima i roditeljima iz ugroženih socijalnih grupa. Njima će biti potrebna dodatna podrška, ohrabrenje i podsticaj da se aktivnije uključe u procese u školi, uključujući i u školska tela u kojima su zastupljeni roditelji. Od aktivnije participacije iz ovih socijalnih grupa, korist mogu da imaju svi – i škola, i porodica, i učenici” (NOKRS, str. 54). Isticanje značaja učešća roditelja svih socijalnih grupacija u procesima upravljanja i odličivanja u školi jeste potpuno ispravan stav i trend. No, smatramo da u tom dijelu nedostaje dio koji bi jasno ukazivao na značaj aktivnijeg i opsežnijeg uključivanja porodice i u sam vaspitno-obrazovni, to jest nastavni proces. Porodična kultura, kao i kultura društva ili uže društvene grupacije kojoj određena porodica pripada, imaju trajan uticaj na psihofizički razvoj djeteta. Naime, može se sa sigurnošću ustvrditi da postoji cijeli jedan proces kojim se vrši transfer saznanja, iskustava, ubjeđenja, običaja itd. sa generacije na generaciju. Često, uslijed nedostatka komunikacije između porodice i škole, nastavnik ne može da razumije određen oblik dječjeg ponašanja, sistem vrijednovanja i sl. Kultura porodice iz koje dijete potiče često u sebi nosi i ciljeve, metode i sadržaje vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe je nesporno da veoma pozitivan efekat na rezultate vaspitno-obrazovnog procesa može imati intenzivan odnos između škole i porodice jer intenziviranje tog procesa doprinosi smanjenju stresa djece i olakšava napore nastavnika da spozna određeno dijete.

Zaključak – U odnosu na analizirane kurikularne okvire referentnih zemalja, kurikularni okvir Republike Srbije predstavlja jedan od pedagoško-psihološko najutemeljenijih i u tom smislu predstavlja vrlo progresivan pristup usmjeren na prevazilaženje nedostataka, uskraćenosti i/ili diskriminatorne prakse po bilo kom osnovu u obrazovnom sistemu. Prema našem mišljenju, nesporno je orijentisan na izgradnju obrazovnog sistema na temeljima društvene pravde i jednakopravnosti. No, nedefinisanost problematike organizacije nastave na manjinskim jezicima, problematike nastave manjinskih jezika, nedefinisanje međupredmetnih tema usmjerenih na razvoj interkulturalnih kompetencija i nedovoljan naglasak na kulturnom prožimanju vode nas ka slijedećem zaključku – kurikularni okvir Republike Srbije na trenutnom nivou definisanosti i razrađenosti može biti svrstan u multikulturalni pristup, no pošto je riječ o nacrtu, uz doradu pomenutih elemenata, mogao bi s punim pravom biti svrstan u interkulturalni pristup i poslužiti kao ogledni primjer.

Komparativna analiza Nacionalnog okvira kurikuluma Republike Srbije i nacionalnih okvira kurikuluma referentnih zemalja

U ovom potpoglavlju, oslanjajući se na rezultate projekta „Evaluacija nastavnih programa i razvoj nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj” (Baranović, 2007; Puzić, 2007), NOKRS će biti prikazan u komparativnoj perspektivi, u kontekstu kurikuluma evropskih zemalja. Kurikulumi koji su analizirani u tom istraživačkom projektu analizom su svrstani u tri tipa: liberalni (na primer, Škotska, Irska, Engleska), multikulturalni (na primer, Švedska, Finska, Norveška) i interkulturalni pristup (na primer, Austrija, Nemačka) – (Puzić, 2007).

Liberalni pristup kurikulumu podrazumijeva opšti pristup definisanju kurikuluma i nastavnih područja i vrijednosti interkulturalizma u opštim ciljevima i postavkama kurikuluma, te ciljevima i zadacima nastavnih programa pojedinih nastavnih predmeta. Specifičnosti obrazovanja manjinskih grupacija i obrazovanja na jezicima manjina nijesu eksplicitno definisane i nema jasnih smjernica organizacije nastave u duhu razvoja interkulturalizma. Taj pristup potpuno zastupa promovisanje vrijednosti građanskog društva i suživota u duhu tolerancije i međusobnog razumijevanja, no nema konkretizacije tih opštih ciljeva na nivou nastavnih pristupa i interaktivnih nastavnih metoda koje mogu podržati specifičnosti obrazovnih potreba učenika stranog porijekla. Nepostojanje konkretizacije pedagoških i didaktičkih principa usmjerenih na razvoj interkulturalne svijesti objašnjava se punom utemeljenošću kurikuluma na konceptu osnovnih ljudskih i dječjih prava, te se smatra izlišnim specifično naglašavanje potrebe za drugačijim pristupom obrazovnim potrebama učenika stranog/manjinskog porijekla (Puzić, 2007).

Multikulturalni pristup kurikulumu podrazumijeva, slično kao i liberalni pristup, punu zastupljenost vrijednosti kulturnih raznolikosti u definisanju opštih postavki i ciljeva nacionalnih kurikuluma. No, pored opšte i u određenoj mjeri deklarativne orijentacije na vrijednosti kulturnih različitosti, taj pristup podrazumijeva i definisane različite oblike prilagođavanja nastavnih sadržaja obrazovnim potrebama učenika pripadnika manjinskih grupacija. Manjinske grupacije obuhvataju dvije kategorije stanovništva, domicilne manjinske grupacije, te manjinske grupacije formirane procesom imigracije. U tim nacionalnim kurikulumima se ističu multikulturalna struktura društva i posebnosti pojedinih dijelova populusa, sa posebnim naglaskom na potrebu zaštite i očuvanja kulturoloških posebnosti manjinskih grupacija. Stoga se snažno ističe obrazovanje učenika manjinskih grupacija u domenu maternjeg jezika, a pored toga i nastava drugih kulturološki senzitivnih predmeta na maternjem jeziku. U tom pristupu kao posebno didaktičko načelo se navodi razvoj multikul-

turalne svijesti. Multikulturalna svijest predstavlja osnov komunikacije u multikulturalnim društvima i obuhvata razvijenu sposobnost razumijevanja vrijednosti, uvjerenja i viđenja kulture kojoj pojedinac pripada, ali i sposobnost razumijevanja vrijednosti, uvjerenja i viđenja drugih kultura koje postoje u njegovom društvenom okruženju (Puzić, 2007).

Interkulturalni pristup kurikulumu podrazumijeva snažno isticanje razvoja interkulturalnih kompetencija, te kulturološko prožimanje različitih kultura. U nacionalnim kurikulumima u kojima dominira interkulturalni pristup, kao jedan od bazičnih ciljeva navodi se ne samo suštinsko upoznavanje i razumijevanje kulture različite od naše, već i razvoj sposobnosti gledanja na stvari iz ugla druge kulture, te stvaranje zajedničkih kulturnih vrijednosti nastalih u kombinaciji dvaju ili više kultura. Puno priznavanje i potreba očuvanja kulturne posebnosti naglašena je i u interkulturalnom, kao i u multikulturalnom procesu, s tim što se u interkulturalnom pristupu pravi značajan korak naprijed koji podrazumijeva ne samo podučavanje učenika o drugim kulturama već dublju spoznaju kulture drugih u intenzivnoj interakciji i razmjeni vrijednosti različitih kultura. Kao dominantan didaktički princip u tim kurikulumima se definiše nastavni pristup kooperativnog učenja (Puzić, 2007).

U nastavku potpoglavlja najprije je dat kratak pregled ključnih dokumenata obrazovne politike Evropske unije i osnovnih konceptualnih pristupa razvoju interkulturalnih kompetencija. U centralnom dijelu ovog potpoglavlja data je komparativna analiza zastupljenosti temeljnih elemenata kurikularnih okvira usmjerenih na razvoj interkulturalnih kompetencija, prema kojima su analizirani i pojedinačni okvirni kurikulumi svih referentnih zemalja. U posljednjem dijelu potpoglavlja ukratko su elaborirane dominantne linije kurikularne teorije usmjerene na razvoj interkulturalnih kompetencija.

Obrazovna politika i konceptualni pristupi – U svjetlu aktuelnih društvenih i političkih tokova u Republici Srbiji, čini se da je najcjelishodnije sagledavati njenu obrazovnu politiku u svjetlu kompatibilnosti sa evropskim trendovima u definisanju obrazovnih politika. Jedan od najznačajnijih EU dokumenata koji značajnije zalaze u polje obrazovne politike jeste Rezolucija Savjeta ministara o evropskoj dimenziji obrazovanja u EU (1988)⁵, u kojoj su precizirani slijedeći zadaci: 1) jačanje osjećaja evropskog identiteta kod mladih ljudi i pojašnjavanje vrijednosti evropske civilizacije, kao i spoznaja osnova na kojima ljudi Evrope namjeravaju da grade i razvijaju zajednicu; 2) s posebnim osvrtom na jačanje principa demokratičnosti, socijalne pravde i poštovanja ljudskih prava; 3) pripremanje mladih ljudi da učestvuju u ekonomskom i društvenom

5 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706(01)&from=EN)

razvoju zajednice i da naprave konkretan napredak ka EU; 4) osvješćenje mladih o prednostima koje zajednica nudi, ali i o izazovima koje ona zahtijeva, otvaranjem velikog ekonomskog i socijalnog polja pred njima; 5) unaprijeđenje znanja o zajednici i njenim državama članicama, kao što su istorijski, kulturni, ekonomski i društveni aspekti. Naredni značajan dokument Evropske komisije (1991)⁶ sadrži tri osnovne ideje u obrazovanju koje podržavaju sve zemlje članice: *ideal evropske zajednice*, *humanistički ideal* i *internacionalna perspektiva*. *Ideal evropske zajednice* podrazumijeva spektar pojmova kao što su pripadnost, građanstvo, identitet i integracija. U Holandiji se ta ideja razumijeva kao aktivna priprema građana za život u Evropi poslije 1992, u Njemačkoj pod njom podrazumijevaju da evropski građani ubrzano stiču iskustva i razumijevanje Evrope kao zajedničke kuće u kojoj se odvijaju vitalni procesi u vezi sa njihovim životima i kuće koju treba graditi i održavati zajedno. To takođe znači pripremiti mlade ljude da ispune svoj zadatak kao građani Evrope. U Ujedinjenom Kraljevstvu je vide kao pripremu mladih da učestvuju u ekonomskom i društvenom razvoju Evrope, a u Španiji kao istraživanje evropske dimenzije naših kulturnih korijena i formiranje zajedničkog evropskog horizonta. *Humanistički ideal* podrazumijeva razvoj stavova i vrijednosti usmjerenih na mir, ljudska prava, slobodu, demokratiju i razumijevanje. U Francuskoj humanistički ideal definišu kao evropsku dimenziju koja treba da doprinese razvoju znanja o drugim kulturama, dok u Ujedinjenom Kraljevstvu smatraju da će ostvarenje tog ideala pomoći učenicima i studentima da formiraju viđenje Evrope kao multikulturene, multijezičke zajednice. Ostvarenje tog ideala, prema mišljenju kreatora obrazovne politike u Njemačkoj, pomoći će kreiranju Evrope u kojoj će sve zemlje i ljudi biti sposobni da ostvare samoodređenje u slobodi. U Španiji tu ideju sagledavaju u puno širem kontekstu i smatraju da su unutrašnje tržište, socijalna pravda, ljudska prava, političke i demokratske strukture tematska polja koja bi evropska dimenzija trebala pokriti. Treća važna ideja jeste *internacionalna perspektiva*, koja se zasniva na multikulturalizmu, solidarnosti i interkulturalnom obrazovanju. Ostvarenjem te ideje u Holandiji bi „željeli da vide Evropu koja je šira od trgovinskih barijera” i „željeli bi da internacionalizuju Evropu razmjenom trenera za nastavnike”. U Ujedinjenom Kraljevstvu internacionalna perspektiva znači promišljanje razumijevanja međuzavisnosti EU sa ostatkom Evrope, kao i sa ostatkom svijeta, a u Njemačkoj „poštovanje perspektive drugih ljudi, toleranciju, izražavanje solidarnosti i praktikovanje koegzistencije sa ljudima koji govore druge jezike i imaju druge običaje”. Evropljani moraju prepoznati da su odgovornost za slobodu, mir, pravdu i socijalnu ravnotežu u njihovim rukama. U Španiji se smatra da bi ta ideja trebalo da bude dominantno okrenuta ka „iskazivanju solidarnosti sa zemljama

6 http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Vienna1991Res1_en.pdf

istočne Evrope, te sa zemljama specifičnih karakteristika, na primer, sa atlantskim ili mediteranskim”, dok u Italiji smatraju da bi ona trebalo da bude usmjerena na „rad na konsolidovanju kulture komunikacije i razvoj usmjeren na kreiranje Evrope koja će kulturološki nadmašiti ekonomiju i trgovinu”.

Analizirajući tokove evropske obrazovne politike, konstatujemo nekoliko dominantnih linija. Prije svega, u obrazovnim politikama zemalja članica EU uočava se kontinuirano nastojanje da se podigne kvalitet učenja tokom obaveznog školovanja (osnovno i srednjoškolsko obrazovanje). Snažno se ističe potreba definisanja jasnijih i specifičnijih ključnih kompetencija kojima bi učenici tokom obrazovanja trebalo da ovladaju. Brojne zemlje (Belgija, Njemačka, Holandija, Portugal) kreiraju sisteme eksterne evaluacije učeničkog učenja i postignuća i osnažuju nivo nastavničke ekspertize. U skladu sa temeljnim opredjeljenjima i preporukama EU o potrebi decentralizacije upravljanja obrazovnim sistemima, sve su brojniji i reformski zahvati (Finska, Italija) sa ciljem podizanja nivoa operacionalne autonomije obrazovnih institucija. Drugo značajno pitanje obrazovnih politika zemalja EU usmjereno je na socijalnu uskraćenost određene populacije mladih i njihovu sve veću otuđenost od aktuelnih društvenih tendencija (Francuska, Njemačka, Velika Britanija). Cilj tih elemenata obrazovne politike jeste smanjenje broja mladih ljudi bez adekvatnih obrazovnih kompetencija, unaprijeđenje učeničke motivacije, te reduciranje razlika u obrazovnim mogućnostima koje pružaju obrazovni sistemi različitih regiona zemalja članica, te među zemljama članicama EU (OECD, 2003: 103). Analiza nacionalnih okvira kurikuluma ukazuje na jasnu opredijeljenost svih referentnih zemalja da unaprijede učeničke kompetencije, no i ovdje možemo prepoznati razlike u pristupu. Dok u austrijskom i hrvatskom nacionalnom okviru kurikuluma dominira pristup usmjeren na dijete/učenika (*child centered approach*), dotle se u srpskom nacionalnom okviru kurikuluma snažno ističe pristup usmjeren na učenje (*learning centered approach*). Potpuno razumijevajući intenciju da Srbija dobije obrazovni sistem koji će omogućiti razvoj jake i kompetitivne privrede, ipak se čini da je prevelik naglasak stavljen na intelektualni razvojni domen, dok su ostali domeni u određenoj mjeri zapostavljeni. „U vremenima povećane globalne međuzavisnosti, vaspitanje interkulturalno kompetentnih građana mogu sudjelovati u donošenju etičkih odluka kada dođe do određenog problema, stoga različitost perspektiva postaje obrazovni prioritet” (King, Baxter Magolda, 2005: 571).

Elementi kurikularnih okvira usmjereni na razvoj interkulturalnih kompetencija – Jedna od najmarkantnijih razlika među nacionalnim okvirima kurikuluma svrstanih u kategoriju liberalnog, multikulturalnog i minimalističkog pristupa, s jedne strane (Irska, Engleska, Finska, Kipar, Mađarska), i nacionalnih okvira kurikuluma svrstanih u kategoriju

interkulturalnog pristupa, s druge strane, jeste slijedeća – u prvoj grupaciji preovladava naglasak na globalnoj različitosti koja je uglavnom vezana za ekonomske faktore, dok u drugoj grupaciji (Austrija, Hrvatska) postoji ujednačena zastupljenost globalne različitosti i domaće različitosti, koja obuhvata multiplicirane različitosti (kultura, rasa/etnicitet, rod, klasa, seksualna orijentacija itd.). U okvirnim kurikulumima liberalnog, multikulturalnog i minimalističkog pristupa prepoznatljiva je orijentacija ka vrijednostima građanskog društva i integraciji imigrantske/ manjinske populacije u većinski društveni i kulturni milje, dok u okvirnim kurikulumima interkulturalnog pristupa prepoznajemo tendencije ne samo međukulturalnog poznavanja i razumijevanja, već i istinskog kulturnog prožimanja i stvaranja zajedničkih kulturnih vrijednosti. U tom kontekstu sagledano, srpski NOK bi mogao biti svrstan u određenu prelaznu varijantu multikulturalnog i interkulturalnog.

Iako u pedagoško-psihološkoj teoriji postoji „jasan konsenzus da interkulturalne kompetencije obuhvataju kognitivne, afektivne i bihevioralne vještine i karakteristike koje podržavaju efektivne i adekvatne oblike interakcija u raznolikom kulturnom kontekstu” (Bennett, 2008: 97), ipak samo u okvirnim kurikulumima zemalja svrstanih u kategoriju interkulturalnog pristupa (Austrija, Hrvatska) nalazimo jasno ukazivanje trodimenzionalnosti interkulturalnih kompetencija koji su usmjerene na sticanje znanja, razvoj vještina i usvajanje adekvatnih stavova. U ostalim okvirnim kurikulumima (Irska, Engleska, Finska, Kipar), pa i srpskom NOK-u, ne nalazimo trodimenzionalno definisanje razvoja interkulturalnih kompetencija. Jaz koji postoji između usvojenih znanja i nivoa razvijenosti interkulturalnih kompetencija nastaje upravo zbog istinske neosviještenosti o kulturi drugoga i našoj nesposobnosti da zauzmemo poziciju/viđenje drugoga. Zbog toga smatramo iznimno važnim da u nacionalnom okvirnom kurikulumu treba precizirati didaktičke postupke usmjerene na sticanje znanja, razvoj vještina i usvajanje adekvatnih stavova jer interkulturalne kompetencije nijesu isto što i poznavanje kulture (Deardorff, 2009).

Međupredmetne ili interdisciplinarne teme doprinose većem nivou povezivanja i korelacije vaspitno-obrazovnih oblasti i nastavnih predmeta u skladnu cjelinu. Definisanje međupredmetnih tema u nacionalnom okvirnom kurikulumu (Austrija, Hrvatska) podiže nivo njihovne obaveznosti praktične implementacije od škole i nastavnika. Međupredmetne teme su najčešće zastupljene u domenu ličnog i socijalnog razvoja, te u domenu građanskog obrazovanja, no važno je naglasiti da bi interkulturalne kompetencije trebalo da budu na listi ključnih ishoda učenja u svim nastavnim oblastima (Musil, 2006). U austrijskom i hrvatskom okviru kurikuluma značajan broj definisanih međupredmetnih oblasti i naglasak na jakoj korelaciji, dok u srpskom okviru kurikuluma *nema međupredmetnih oblasti i to se može smatrati ključnim nedostatkom srpskog NOK-a u pravcu jasne interkulturalne orijentacije*. No, smatramo da se taj nedo-

statak može relativno lako ukloniti, posebno imajući u vidu činjenicu da srpski NOK zastupa veoma napredan pristup tematskog planiranja, koji uz adekvatnu konkretizaciju može dati i veći kvalitet razvoja interkulturalnih kompetencija nego što je to pristup definisanja međupredmetnih tema. U interaktivnom nastavnom procesu kakav omogućava tematsko planiranje, vaspitanje i obrazovanje učenika čine neraskidivu cjelinu jer, na primjer, učiti o piramidama ne znači samo savladavanje geometrijskih oblika niti samo savladavanje istorije drevne egipatske civilizacije, već znači i upoznavanje sa različitim ljudima, običajima, načinima života – a samim tim razvija želju učenika da upoznaju druge, drugačije, razvija razumijevanje i toleranciju za druge kulture, narode i konfesije. Čest problem u definisanju savremenih okvira kurikuluma jeste jednoznačnost odgovora koje on nudi. Naime, u svim analiziranim okvirnim kurikulumima nalazimo manje ili više jasno definisane odgovore na pitanje *zašto?*, dok samo u grupaciji okvirnih kurikuluma interkulturalnog pristupa (Austrija, Hrvatska) nailazimo i na, u određenoj mjeri, definisane odgovore na pitanje *kako?*. Prema mišljenju Klafkija, osnovni zadatak jeste osposobiti nastavnika „da razmišlja o opštim i međupredmetnim vaspitnim smjerovima, a istovremeno i o ciljevima škole i da se sa tim problemima suočava kritički i argumentovano. Možda će mnogi od vas spontano pomisliti da li je zahtjev da u obrazovanju razmišljamo o opštim problemima ciljeva vaspitanja i obrazovanja u školi banalan i sam po sebi jasan? Vratiću vam pitanje: Da li vam ovo možda nije prividno razumljivo?” (Klafki, 1988: 128).

Detaljnou analizom NOKRS-a nijesmo uspjeli prepoznati važnost usvajanja jezika (maternjeg/manjinskog, ali i službenog/većinskog) za razvoj interkulturalnih kompetencija učenika, kao što je to slučaj u nacionalnim kurikulumima Austrije, Hrvatske, Finske, pa čak i Mađarske, čiji smo kurikulum svrstali u kategoriju minimalističkih modela. Činjenica da je „u Republici Srbiji u službenoj upotrebi srpski jezik”, te da su „na područjima Republike Srbije na kojima žive pripadnici nacionalnih manjina u službenoj upotrebi (su), istovremeno sa srpskim jezikom, i jezici i pisma nacionalnih manjina, na način utvrđen ovim zakonom” (Zakon o službenoj upotrebi jezika i pisma, *Sl. glasnik RS*, br. 101/2005 i dr.) ne bi trebalo da bude razlog što u NOKRS-u nije jasnije definisana uloga jezika u razvoju ličnosti. Smatramo da je neophodno da se pođe od činjenice da je jezik jedno od osnovnih sredstava izgrađivanja ličnog identiteta, zatim etničkog identiteta i njegovanja pripadnosti široj zajednici, i da bi okvirni kurikulum trebalo opsežnije da obuhvati problematiku uvođenja u službeni jezik i kulturu onih učenika kojima to nije maternji jezik, prihvatanja jezika i kulture zemlje porijekla učenika kojima službeni jezik nije i maternji jezik, te uvođenja većinske/domicilne populacije učenika u elemente jezika i kulture njihovih drugova čiji službeni jezik nije i maternji jezik. Takođe smatramo da bi autori NOKRS-a mogli slijediti izrazito visoke standarde kvaliteta koje propisuje finski okvirni kurikulum

u definisanju obrazovne politike u domenu jezika. Time bi se u obrazovnom sistemu Republike Srbije učenicima otvorile mogućnosti razvoja dvosmjerne dvojezičnosti, što je jedan od važnih preduslova za razvijanje interkulturalnosti. Učenici čiji je maternji jezik manjinski treba da steknu komunikativnu ravnopravnost. Postojanje uslova za njihovo školovanje na maternjem jeziku u vaspitno-obrazovnom procesu nije dovoljno ukoliko se ne obezbijede uslovi za razvijanje aditivne dvojezičnosti kod te djece. Razvijanjem takve dvojezičnosti koja se nadograđuje na maternji jezik otvara se put, iako ne jedini, ka razvijanju višekulturne ličnosti (Mikeš, 2005). Poznavanje različitih jezika predstavlja bogatstvo za sve ljude jer uvećava njihovu sposobnost i pospješuje uzajamno poštovanje i razumijevanje (Hansen i sar., 2001).

Veoma važan aspekt kvaliteta nactra NOKRS-a nalazimo i u vrlo jasnoj i utemeljenoj zastupljenosti nastavnog pristupa zasnovanog na kooperativnom učenju. Nastavni pristup kooperativnog učenja usmjeren je na promjenu nekih tradicionalnih karakteristika obrazovne institucije, a prije svega na promjenu ustaljenih odnosa između odraslog i djeteta, koji su obično zasnovani na potcjenjivanju sposobnosti i mogućnosti djece. Dajući učenicima riječ, omogućavajući im da donose odluke, vodeći računa o njihovim idejama, pružajući im mogućnost da uče samostalno i u kooperaciji, nastavnici prilaze učenicima ne više kao pasivnim i „praznim” bićima koja mogu da nauče samo nametanjem prethodno datih znanja, nego kao odgovornim bićima, sposobnim da razrješavaju probleme pred kojima se nalaze i usvajaju potrebne građanske vještine koje postoje kada „invididue razumiju duh i slovo svojih društvenih obaveza, kada su istinski posvećeni stvaranju zajedničkih dobara i ostvarenju zajedničkih ciljeva” (Johnson, Johnson, Holubec, 1988: 17). Takvu kvalitetnu postavku značaja kooperativnog učenja ne nalazimo niti u jednom okvirnom kurikulumu referentnih zemalja, pa ni u okvirnim kurikulumima Austrije i Hrvatske, koje smo svrstali u kategoriju interkulturalnih modela. Kooperativno učenje doprinosi promjeni devalorizacije kao jedne od osnovnih odlika tradicionalne nastave, koja podrazumijeva nastavu zasnovanu na sistemu vrijednosti koji poznaje samo jedan „dobar jezik”, „dobar odgovor”, „dobar put”. Time se potpuno odbacuje svaki drugačiji odgovor, drugačiji put do odgovora, te se značajno sužava, ako ne i potpuno onemogućava razvoj dječje kreativnosti, te izgrađivanje sopstvenog sistema znanja i vrijednosti kroz samostalno i kooperativno učenje. Upravo zato smatramo da je kooperativnost jedna od bazičnih interkulturnih kompetencija. „Kooperativno učenje predstavlja kognitivno-socijalni model nastavnog pristupa koji je – kroz različite nivoe organizacije nastave, rada u velikoj grupi, rada u manjim grupama i rada u parovima – usmjeren na podsticanje sveukupnog zdravog psihosocijalnog razvoja djeteta i maksimalizaciju efekata vaspitno-obrazovnog procesa” (Milić, 2004: 20).

Srpski NOK se izdvaja od ostalih analiziranih nacionalnih okvira kurikuluma i po tome što stavlja naglasak na značaj fizičkog ambijenta u učionici. Ideja o značaju fizičkog okruženja i materijala kojima učenici manipulišu u učionici nije nova jer je još Ruso isticao da je samo okruženje dovoljno samo po sebi da obrazuje učenika. Frebel je, takođe, vjerovao u snagu koju pripremljeno okruženje ima u procesu obrazovanja učenika, dok su Pijaže i Vigotski isticali da se dijete razvija u interakciji sa svojim društvenim i fizičkim okruženjem. Jedan od najočiglednijih kriterijuma koji ukazuju na strategije rada u učionici jeste sama učionica, to jest kako su organizovani učionički inventar i materijali i šta se sve nalazi na zidovima učionice. Fizičko okruženje daje snažnu poruku učenicima od prvog momenta kada uđu u učionicu da se nalaze u prostoru orijentisanom na učenje i sticanje novih znanja i vještina. No, čini se da autori nacrtu NOKRS-a ovdje propuštaju priliku da naglase značaj fizičkog okruženja i za razvoj interkulturalnih kompetencija, te kreiranja zajedništva u odjeljenju/ školi.

Dominantne linije kurikularne teorije u domenu razvoja interkulturalnih kompetencija – U okvirnom kurikulumu kao krovnom nacionalnom dokumentu obrazovne politike u domenu kreiranja nastavnih planova i programa svakako se ne mogu definisati sva otvorena pitanja i dileme koje živi proces, kakav je vaspitno-obrazovni proces, može donijeti. No, on svakako treba da bude dokument koji daje dovoljno jasne smjernice realizatorima vaspitno-obrazovnog procesa, te „upozoriti na određene dileme, koje su uvijek i u svakom planiranju vaspitno-obrazovne djelatnosti prisutne, kao i da korisnika (nastavnika) ubijedi da upravo od njegovog detaljnog razmišljanja o pomenutim dilemama zavisi, da li će njegove odluke o upotrebi određenog modela planiranja i konkretizacija kurikuluma na tim osnovama dati očekivane rezultate” (Kroflić, 1992: 6). Ukoliko kreatori okvirnog kurikuluma daju nedovoljno jasne smjernice realizatorima obrazovnog procesa, to može ukazivati na slijedeće:

- nedovoljno temeljno promišljanje i analizu vlastitih očekivanja o rezultatima vaspitno-obrazovnog procesa,
- nemogućnost da se na jasan i konkretan način definišu ishodi učenja,
- nepostojanje preporuka za korišćenje adekvatnih načela i metoda nastavnog postupka.

To, naravno, ne znači da autori okvirnog kurikuluma nijesu slijedili određene imanentne ciljeve i principe kreiranja kurikuluma. No, ipak, nedovoljna konkretizacija može ostavljati mnogo prostora različitim tumačenjima i pojavi koja je u kurikularnoj teoriji definisana kao *skriveni kurikulum* (*hidden curriculum*). Skriveni kurikulum može biti višedimenzionalan, počev od nivoa samih kreatora okvirnog kurikuluma i obrazovne

politike koji nedovoljno jasnim saopštavanjem sopstvenih očekivanja čine netransparentnim proces planiranja i sopstvene vizije budućeg obrazovnog sistema. S druge strane, nedovoljna preciznost operacionalizacije okvirnog kurikulumu u fazi njegovog planiranja ostavlja mnogo prostora kreatorima konkretnih nastavnih programa i školi/nastavnicima za implementaciju određenih naučnih, kulturnih, ideoloških i drugih pogleda koji mogu biti neusklađeni sa opštedruštvenom orijentacijom.

Smatramo da bi dodatna konkretizacija u srpskom NOK-u značajno unaprijedila njegov kvalitet i da ona ne bi trebalo da se doživljava kao preduboko zalaganje u praktične aspekte nastave jer „praktični problemi su po prirodi sve više nego sami tehnički problemi (Reid, 1978). Nedovoljno jasne smjernice okvirnog kurikulumu ostavljaju mnogo prostora za improviaciju i netačno tumačenje osnovnih ciljeva kreatora nastavnih planova i programa, kao i realizatora vaspitno-obrazovnog procesa. Takođe, smatramo da je potpuno ispravan Kelijev stav koji kaže „da bi mogli evaluirati kurikularni plan ili praktičnu kredibilnost, nije dovoljno da razumijemo samo tehnike kurikularnog planiranja i inovacija, već moramo imati i sposobnost da uvidimo pretpostavljene vrijednosti i predviđanja kurikulumu”, te da „kurikularne studije vidi... kao kritična, analitična objašnjenja kurikulumu kao cjeline; teoretična/konceptualna i praktična/empirična istraživanja svih mogućih dimenzija kurikulumu i njegovog planiranja; kao kritičnu evaluaciju kurikularne teorije i prakse i kao oblik ispitivanja, koji prevazilazi rješenja čiste metodologije, te transcendiraju (prelazi) tako partikularno (posebna) predmetna specijalistička usmjerenja kao i pojedina usmjerenja određenog vremena. Tako mogu u suštini biti opredijeljeni kao oblik aplikativne (praktične) filozofije” i dodaje da „u bilo kakvom planiranju kurikulumu konceptualna jasnost znači *conditio sine qua non* uspješne prakse” (Kelly, 2009: 7–9).

U pogledu modela planiranja kurikulumu, smatramo da planiranje srpskog NOK-a može biti svrstano u kategoriju procesnog ili razvojnog modela, koji pravi značajan otklon od orijentisanosti na nastavne sadržaje (*content based curriculum*), ka savremenim tendencijama planiranja kurikulumu usmjerenim na ishode učenja (*learning outcomes based curriculum*). Promjena učinjena nacrtom NOK-a neminovno će zahtijevati krupne promjene na svim nivoima nacionalne obrazovne politike i otklona od ukorijenjenog pristupa planiranja kurikulumu zasnovanog na nastavnim sadržajima. Sem višedecenijske tradicije pristupa planiranju kurikulumu zasnovanog na nastavnim sadržajima, smatramo vrlo utemeljenim viđenje Barnsa koji kao jedan od osnovnih razloga ukorijenjenosti takvog načina planiranja navodi da je to „najudobnije, jer je njegova polazna osnova određeno iskustvo o području ponašanja, odnosno grupa pojmova koje želimo predavati. Nastavnikov zadatak je da odluči kakve mogućnosti nudi nastavni sadržaj; kakva se koncepcija učenja može stvoriti iz učenja određenog sadržaja; kakve stilove učenja ćemo upotrijebiti; ka-

kve aktivnosti ćemo sa učenicima koristiti” (Barnes, 1992: 6–7). Nadalje, određena „udobnost” pozicije iz koje proizilazi nastavno-gradivna strategija planiranja kurikuluma postaje još jasnija ako pokušamo približiti načine na koje programeri kurikuluma te orijentacije opravdavaju tačno određen izbor obrazovnih sadržaja u kurikulumu. Prema Kelijevom mišljenju, jedan od načina je proučavanje „prirode znanja” i traženja onih trajnih sadržaja na kojima se može zasnovati idealan model obrazovanja (racionalistička tradicija), ili se nauči, koja se zasniva na iskustvima, mogu priznati neke trajne istine i prepoznati funkcija obrazovanja kao prenošenje tih trajnih istina (vrijednosti). Moguće je da određeni sadržaji reprezentuju osnovne (temeljne) vrijednosti određenog društva/kulture. No, tu se susrećemo sa problemom definisanja kulturološke orijentacije kurikuluma i odgovorom na pitanje da li želimo vaspitavati pojedinca za uključivanje u fiksnu i jedinu pravilnu kulturu ili ga želimo osposobljavati za aktivnu ulogu u stvaranju kulturnih uzoraka. Ovo drugo usmjerenje je posebno važno u vremenu i prostoru kad se kulturni uzorci brzo razvijaju i mijenjaju (Kelly, 2009: 45). Veoma dobro utemeljena orijentacija na ishode učenja u nacrtu srpskog NOK-a i poželjno produblјivanje aspekta razvoja interkulturalnih kompetencija učenika mogli bi biti prelomni faktori u otklonu od modela kreiranja kurikuluma zasnovanog na nastavnim sadržajima i dominantnog transmisijskog modela obrazovanja.

Savremena pedagoška teorija sve više govori o „deideologizaciji” vaspitno-obrazovnog procesa, no to svakako ne znači lišavanje vaspitno-obrazovnog procesa određene ideološke dimenzije. Kruto viđenje zahtjeva za „deideologizacijom” vaspitno-obrazovnog procesa vodilo bi ka pokušaju kreiranja ideološki neutralnog, ili pak, nadideološki zasnovanog kurikuluma. Pritom se zaboravlja da nema vrijednosno neutralne nauke i još manje vrijednosno neutralnog kurikuluma, te da problem ideološke utemeljenosti kurikuluma najčešće leži u neadekvatnoj zastupljenosti egzaktnih, naučno prihvaćenih i potvrđenih, opštecivilizacijskih istina i vrijednosti. Prema našem mišljenju, autori nacrtu srpskog NOK-a pravilno su usmjerili kurikularni okvir ka temeljnim vrijednostima građanskog društva, kao najadekvatnijem modelu za multinacionalno, multikulturalno i multikonfesionalno društvo, kakvo je srpsko. No, takođe smatramo da bi i tom segmentu nacrt NOKRS-a mogao biti konkretizovan jer nedovoljno jasno definisani interkulturalni vrijednosni elementi mogu podržavati raznorodna i nerijetko suprotstavljena tumačenja i manipulaciju faktima, koje pristup planiranju kurikuluma zasnovanog na nastavnim sadržajima često omogućava.

I konačno, smatramo da se pojednostavljena vizija kulturne transmisije mora promijeniti u vizuju kompleksnog i sofisticiranog kritičnog razumijevanja vlastite kulture i drugih kultura u kojima učenik živi, te da se prenošenje znanja mora promijeniti u promociju porasta kompetentnosti i u postizanje veće kontrole nad vlastitim životom.

Reference

- Ard, L. & Pitts, M. (1995). *Room to Grow – How to Create Quality Early Childhood Environments*. Austin: Texas Association for Education of Young Children.
- Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj (Uvod u raspravu o rezultatima istraživanja). *Metodika* 8(15), 294–305.
- Barnes, D. (1992). *From Communication to Curriculum*. Portsmouth: Boynton/Cook-Heinemann.
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*, 95–110.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Buckingham: Open University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education* 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth: Communication from the Commission*. Publications Office of the European Union.
- Hansen, K., Kaufman, R., Saifer, S. (2001). *Obrazovanje i kultura demokratije*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1988). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Co.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum – Theory and Practice*. London: SAGE.
- King, P. M., Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571–592.
- Klafki, W. (1988). Thesen über eine demokratische und humane Schule. In: A. Dannhäuser et al. (Eds.): *Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform*. Basel: Beltz Verlag
- Kroftlić, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikula*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Mikeš, M. (2005). *Kad su granice samo tarabe. Istraživanja dvojezičnosti u Vojvodini*. Novi Sad: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistik i Futura.
- Milić, S. (2004). *Kooperativno učenje – teorija i praksa*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Milić, S. (2008). *Savremeni obrazovni sistemi*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Musil, C. M. (2006). Educating Students for Personal and Social Responsibility. U: B. Jacoby *et al.* (Eds.). *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. John Wiley and Sons.
- OECD (2003). Education Policy Analysis 2003. Paris: OECD Publishing Preuzeto sa <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9603121e.pdf?expires=1456416090&id=id&accname=oid047241&checksum=AE15614D03433468E47E310119DC7BA9>
- Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu. *Metodika* 8 (15), 373–389.
- Reid, W. A. (1978). *Thinking About The Curriculum (Routledge Revivals): The Nature and Treatment of Curriculum Problems*. London: Routledge.
- Seefeldt, C., Barbour, N. (1994). *Early Childhood Education*. New York: Macmillian College Publishing Company.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013 i 35/15
- Zakon o službenoj upotrebi jezika i pisma, *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 101/2005

II deo
INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE
NASTAVNIKA I NJIHOVO JAČANJE

Radmila Gošović
Grupa MOST, Beograd

Danijela S. Petrović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

STANDARDI ZA PROFESIJU NASTAVNIKA I NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA

Standarde kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Standardi kompetencija) izradio je Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije¹. Nakon što ga je usvojio Nacionalni prosvetni savet, Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja objavljen je u Službenom glasniku (*Sl. glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 5/2011). Time su *Standardi* postali smernice zaposlenima u obrazovanju i obrazovno-vaspitnim ustanovama za: (1) samoprocenu i ličnu orijentaciju nastavnika u planiranju sopstvenog profesionalnog razvoja; (2) kreiranje plana stručnog usavršavanja na nivou obrazovno-vaspitnih ustanova; (3) unapređivanje prakse profesionalnog razvoja nastavnika od inicijalnog obrazovanja, uvođenja u posao, licenciranja, stručnog usavršavanja, napredovanja u zvanja, praćenja i vrednovanja rada nastavnika, kao i definisanja nacionalnih prioriteta.

U *Standardima kompetencija* nastavničke kompetencije se određuju kao kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu” (str. 2), a koje predstavljaju „skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika” (str. 2). Nastavničke kompetencije su određene u odnosu na ciljeve i ishode učenja i treba da obezbede profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim. Kompetencije za profesiju nastavnika odnose se na četiri oblasti:

- nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave;
- poučavanje i učenje;
- podršku razvoju ličnosti učenika;
- komunikaciju i saradnju.

1 http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf

Ciljevi analize i postupak

Analiza *Standarda kompetencija* rađena je sa ciljem da se ispita da li su u tom dokumentu interkulturalne kompetencije prepoznate kao neophodan deo korpusa kompetencija nastavnika. Drugi cilj analize je bio da se utvrdi u kojoj meri se u tom dokumentu, u celini gledano, uočava značaj interkulturalnog obrazovanja za profesiju nastavnika i njihov profesionalni razvoj.

Da bi se odgovorilo na prvi cilj, korišćena je metoda analize sadržaja koja je bila zasnovana na sledećim odrednicama interkulturalno kompetentnog nastavnika (Hrvatić, Piršl, 2007):

- verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija;
- dobro poznavanje svoje i drugih kultura;
- sposobnost poštovanja, razumevanja i prihvatanja učenika koji pripadaju drugim kulturama;
- interaktivan odnos s „drugim“;
- kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi i na individualnom planu i na nivou grupa kojima pripada;
- sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti;
- shvatanje posledica diskriminacije osoba koje pripadaju drugim kulturama i sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i anti-predrasudnih stavova.

Za realizaciju drugog cilja u analizu sadržaja su uključene odrednice interkulturalnog obrazovanja sadržane u Ueleovoj definiciji interkulturalnog obrazovanja:

Interkulturalno obrazovanje je obrazovanje koje uvažava i podržava raznolikost kultura i različitost u svim oblastima ljudskog života; razvija interkulturalnu osetljivost i interkulturalne kompetencije; podstiče interakciju, razumevanje i dijalog između različitih kultura uz očuvanje kulturnog identiteta, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene grupe (manjinske ili većinske); promoviše ravnopravnost i ljudska prava; promoviše i obezbeđuje jednake šanse, suprotstavlja se nepravdi i diskriminaciji i zalaže za vrednosti na kojima se izgrađuje demokratsko društvo (Ouellet, 1991).

Sama analiza je realizovana tako što je sadržaj *Standarda kompetencija* upoređivan sa odrednicama interkulturalno kompetentnog nastavnika i/ili odrednicama interkulturalnog obrazovanja i na osnovu komparacije sagledano u kojoj meri *Standardi* odražavaju interkulturalni pristup nastavničkim kompetencijama.

Rezultati

Rezultati analize pokazuju da se interkulturalno obrazovanje i interkulturalne kompetencije ne spominju u *Standardima kompetencija*, ali da se u tom dokumentu navode pojedine nastavničke kompetencije koje po svojoj prirodi doprinose obrazovanju u oblasti interkulturalnog obrazovanja.

Već u „Uvodu” je naglašeno da nastavnik/ca treba da ima kompetencije koje se odnose na izgradnju tolerancije i sprečavanje diskriminacije. Nastavnik/ca treba da „razume socijalni kontekst obrazovanja i škole i aktivno doprinosi multikulturalnom i inkluzivnom pristupu obrazovanju”; treba da „poštuje univerzalne ljudske i nacionalne vrednosti i podstiče učenike da ih usvoje, podržavajući međusobno razumevanje i poštovanje, toleranciju, uvažavanje različitosti, saradnju i druženje”.

U odeljku „Kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave” navodi se, između ostalog, da nastavnik/ca treba da „razume socijalnu relevantnost sadržaja predmeta”, da planira i realizuje program rada tako da uvažava individualne karakteristike učenika i da prilikom evaluacije postignuća učenika „planira i preduzima mere podrške učenicima na osnovu analize ostvarenosti obrazovnih standarda postignuća”.

U tom odeljku se ističe i da nastavnik/ca treba da „planira podsticanje kritičkog, analitičkog i divergentnog mišljenja”. U realizaciji nastavnik/ca treba da: (1) „primenjuje različite oblike rada i aktivnosti u skladu sa znanjima i iskustvima kojima učenici raspolažu, individualnim karakteristikama i potrebama učenika, postavljenim ciljevima, ishodima, sadržajima i karakteristikama konteksta u kojem radi”; (2) „podstiče i podržava različite stilove učenja učenika”; (3) „podstiče razvoj i primenu različitih misaonih veština (identifikovanje problema, rešavanje problema, donošenje odluka) i oblika mišljenja (kritičko, analitičko i divergentno)” i (4) „podržava učenike da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja, diskutuju i komentarišu u vezi sa predmetom učenja”.

U odeljku „Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika” navodi se da nastavnik/ca treba da „zna i razume fizičke, emocionalne, socijalne i kulturne razlike među učenicima” i da „poseduje znanja o načinima podrške učenicima iz osetljivih društvenih grupa”. Osim toga, treba da „planira interakciju svih učesnika u obrazovno-vaspitnom radu, zasnovanu na poštovanju različitosti i uvažavanju potreba” i da „primenjuje konstruktivne postupke pri rešavanju razvojnih problema, kao i u situacijama krize i konflikata”.

U odeljku „Kompetencije za komunikaciju i saradnju” nastavnici se usmeravaju da pristupaju svakom učeniku s poštovanjem i da „kroz saradnju podstiču razvoj socijalnih kompetencija”. Kvalitetan nastavnik/

ca prema ovom dokumentu preispituje sopstvene kapacitete za saradnju, „usavršava se u oblasti saradnje i komunikacijskih veština” i „obučava se za timski rad”.

Zaključak

- *Standardima kompetencija za profesiju nastavnika* zahteva se da nastavnici znaju, planiraju, praktikuju i vrednuju, kao i da podstiču poštovanje razlika, međusobno uvažavanje i toleranciju učenika. Međutim, ne zahteva se da nastavnici stvaraju obrazovne situacije u kojima bi učenici mogli da međusobne razlike vide kao bogatstvo i priliku za učenje, a to je ono što čini interkulturalno obrazovanje (Berthoin-Anatal, Friedman, 2003).
- Iz vizure interkulturalnog obrazovanja je značajno što se u *Standardima kompetencija* ukazuje na to da je neophodno podsticati kritičko mišljenje učenika jer je to važan aspekt interkulturalne kompetentnosti. Tako, na primer, smatra se da je interkulturalno kompetentna osoba ona koja poseduje sposobnost kritičkog i analitičkog razumevanja svoje i tuđe kulture (Byram, 2000). Osim toga, razvijanje kritičkog mišljenja tretira se i kao važan ishod interkulturalnog obrazovanja.
- Značajno je što se u odeljku „Kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave” ukazuje na važnost razumevanja socijalne relevantnosti sadržaja predmeta, međutim, primetno je da se od nastavnika ne traži da naučna znanja, uključujući matematiku i prirodne nauke, tretiraju kao dinamična, promenljiva i konstruisana u određenom socijalnom kontekstu (Banks, 2006).
- *Standardima kompetencija* se jasno naglašava značaj socijalnih veština nastavnika, pre svega njihove sposobnosti da saraduju sa drugima, da kritički promišljaju i usavršavaju svoje kompetencije u toj oblasti, kao i da je saradnja način poučavanja i podsticanja socijalnih veština učenika. Međutim, osim saradnje, nastavnici bi trebalo sistematski da podstiču interkulturalni dijalog među različitim socijalnim grupama i kulturama i tako doprinesu dekonstrukciji socijalnih stereotipa, predrasuda i stigmatizacije.
- Vidimo da *Standardima kompetencija* postavljaju zahteve za unapređivanje pojedinih kompetencija koje su relevantne iz vizure interkulturalnog obrazovanja, međutim one nisu eksplicirane niti jasno navedene kao prioritet ni u jednom odeljku. S obzirom na to, može se reći da su interkulturalne kompetencije nastavni-

ka zanemarene samo kao smernice za planiranje profesionalnog razvoja nastavnika ili kao važni elementi poučavanja i učenja, već i kao važni faktori podrške razvoju ličnosti učenika i faktori uspešnosti u komunikaciji i saradnji sa njima. S druge strane, ohrabruje to što su *Standardi kompetencija* tako koncipirani da bi uz adekvatnu doradu mogli da postanu značajan dokument za usmeravanje ka razvoju interkulturalnih kompetencija.

Reference

- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 6 (18), 8–13.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Bartoin-Antal, A., Friedman, Victor J. (2003). *Learning to negotiate reality: a strategy for teaching intercultural competencies, Discussion papers // Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Abteilung: Innovation und Organisation, Forschungsschwerpunkt: Organisationen und Wissen, No. SP III 2003–109.*
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: N. Babić (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet, 221–230.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

Blagica Zlatković

Univerzitet u Nišu, Pedagoški fakultet, Vranje

Danijela S. Petrović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE BUDUĆIH UČITELJA U SRBIJI

Polazeći od pretpostavke da je glavna determinanta ekonomske kompetitivnosti i socijalne kohezije jednog društva kvalitet ljudskog i socijalnog kapitala koji se ostvaruje u procesu obrazovanja, unapređivanje kvaliteta obrazovanja nastavnika postaje jedan od značajnih ciljeva evropskih zemalja. Inicijalno obrazovanje nastavnika u celoj Evropi značajno je reformisano u poslednje tri decenije. Pojačana usmerenost naučne i stručne javnosti ka obrazovanju nastavnika doprinela je povećanju značaja tog segmenta obrazovanja i važnosti same profesije. Čini se da je postalo jasno da svaka inovacija i reforma koja treba da doprinese poboljšanju obrazovanja mora biti usmerena ka poboljšanju profesionalne pripremljenosti nastavnika i njihove motivisanosti, u skladu sa zahtevima savremenog društva (Zgaga, 2003).

Savremeni pristup obrazovanju i savremeni kurikulum zahtevaju veliki broj novih kompetencija nastavnika kako bi u svom profesionalnom angažovanju mogli da realizuju definisane standarde i ishode. Evropski i nacionalni standardi, smernice i prognoze o kompetencijama koje su potrebne učeniku i evropskom građaninu 21. veka predstavljaju polaznu osnovu u definisanju kompetencija budućeg nastavnika i koncipiranju njihove profesionalne pripreme (Vizek Vidović, 2009). Zajednička evropska načela u formulisanju nacionalnih politika obrazovanja nastavnika doprinela su definisanju ključnih kompetencija koje bi nastavnici trebalo da steknu u svom obrazovanju u tri opšte kategorije: rad sa informacijama, tehnologijom i znanjem; rad sa ljudima i rad u zajednici i za zajednicu (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2005; prema Domović, 2009).

U kategoriji rada sa ljudima i rada u zajednici i za zajednicu sve češće se naglašavaju kompetencije za interkulturalnu interakciju. Poseđovanje kompetencija za interkulturalnu interakciju izuzetno je važno za nastavnike koji treba da pripreme učenike za život i rad u savremenom multikulturalnom društvu (Petrović, 2014).

Nastavnik koji je kompetentan u oblasti interkulturalnog obrazovanja sposoban je da razume, proceni i ima odnos u dvosmislenim i neizvesnim situacijama, shvatajući relativnost sopstvenog referentnog okvira i moguć-

nosti da izabere i koristi komunikacijske stilove i ponašanja koji odgovaraju specifičnom lokalnom i interkulturalnom kontekstu (Petrović, 2014).

Formiranje interkulturalnih kompetencija prosvetnih radnika jeste razvojni proces koji se može realizovati u procesu formalnog i neformalnog obrazovanja (Pajak-Wazna, 2013). U oblasti podsticanja razvoja interkulturalnih kompetencija, praksa neformalnog obrazovanja je razvijenija i prednjači u primeni teorijskih postavki i istraživačkih rezultata u odnosu na formalno, akademsko obrazovanje (Petrović, 2014).

Dve ključne odlike specifičnih programa interkulturalnog osposobljavanja u okviru neformalnog obrazovanja (interkulturalnih obuka) jesu usmerenost na ostvarivanje specifičnih ciljeva i kratkoročnost, po čemu se, prema mišljenju Brislina i Horvata, razlikuju od interkulturalnog obrazovanja (Brislin, Horvath, 1997). Specifični programi interkulturalnog osposobljavanja najčešće imaju cilj da osposobe učesnike obuke da se snalaze i funkcionišu u određenoj, specifičnoj kulturi i te obuke po pravilu traju kratko. S druge strane, interkulturalno obrazovanje je sistemsko i dugoročna obrazovna intervencija, koja se realizuje u skladu sa određenim međunarodnim principima i smernicama (*UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, 2006), čija je svrha da decu i mlade pripremi za život i rad u savremenom multikulturalnom društvu, koje je neosporno bogato interkulturalnim interakcijama.

U evropskom kontekstu ističe se da interkulturalno obrazovanje teži da se promoviše i razvije u sledećim pravcima: (1) bolje razumevanje kultura u modernom društvu; (2) usavršavanje sposobnosti komunikacije između ljudi koji pripadaju različitim kulturama; (3) negovanje fleksibilnijeg stava prema kulturnim različitostima u društvu i (4) veća spremnost ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju sa ljudima drugačijeg kulturnog porekla (Ouellet, 1991). Međutim, ciljevi i sadržaj interkulturalnog obrazovanja, obrazovni nivo i način na koje se ono implementira dalje se razrađuju i preciziraju na nivou obrazovne politike svake zemlje.

Očigledno je da obuku nastavnika za interkulturalno obrazovanje treba sprovoditi na osnovu dobro koncipirane i zvanično usvojene obrazovne politike, a ne primenom izolovanih mera. Program za interkulturalno obrazovanje nastavnika u određenoj državi treba da integriše karakteristike svih zajednica koje u njoj žive, što ukazuje i na potrebu teritorijalnog pristupa u realizaciji interkulturalnog obrazovanja. Na taj način, iako se u Evropi polazi od opšteprihvaćenih pretpostavki daljeg razvoja društva i relativno opštih kriterijuma kvalitetnog obrazovanja, nacionalne vrednosti, tradicija, obrazovna filozofija i kultura pojedinih zemalja utiču na razlike u nacionalnim politikama obrazovanja, pa samim tim i na razlike u realizaciji procesa obrazovanja učitelja i nastavnika (Zgaga, 2003).

Za demokratski razvoj Srbije kao višenacionalne i multikulturalne zajednice važno je da mladi prepoznaju kvalitet i prednosti života u društvu u kojem žive pripadnici različitih kultura kao važan faktor ličnog i ukupnog društvenog napretka. Takođe, približavanje Srbije Evropskoj uniji (kao zajednici mnoštva kultura, jezika i naroda) i fenomen globalizacije podrazumevaju usvajanje interkulturalizama kao jednog od vodećih principa obrazovanja.

Koncepcija obrazovanja učitelja u Republici Srbiji ide uzlaznom linijom, sa tendencijom produženja trajanja studija, poboljšanja kvaliteta i implementacije savremenih tendencija u obrazovanju. Učitelji su u Srbiji posle Drugog svetskog rata obrazovani su u učiteljskim srednjim školama, koje su od školske 1946/1947. do školske 1954/1955. godine trajale četiri godine, a od školske 1954/1955. do školske 1971/1972. godine pet godina. Nakon tog perioda koncipirane su više škole za obrazovanje učitelja u šestogodišnjem trajanju, sa pripremnim četvorogodišnjim i završnim dvogodišnjim stepenom (Stanimirović, 1996). I pre koncipiranja Bolonjske deklaracije, u Srbiji je prepoznata potreba podizanja obrazovnog nivoa budućih učitelja. Tako su pedagoške akademije, sa statusom viših škola, prerasle u učiteljske fakultete 1993. godine. Sticanje zvanja diplomirani učitelj sada podrazumeva osnovne i master studije (ukupno pet godina), koje se realizuju na šest visokoobrazovnih institucija u Srbiji (učiteljski i pedagoški fakulteti). Školske 2014/2015. godine fakulteti su započeli realizaciju studijskih programa po poslednjoj akreditaciji koja je doprinela harmonizaciji i modernizaciji planova i programa obrazovanja učitelja u Srbiji. Pripreme za novi ciklus akreditacije oslanjale su se donekle na rezultate ostvarene u okviru TEMPUS projekta *Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education (HAMOC)*. Usaglašavanje je ostvareno uglavnom u okviru obaveznih nastavnih predmeta, a specifičnost svake institucije ostvarena je uglavnom u izbornim predmetima.

Značaj i aktuelnost interkulturalnog obrazovanja budućih učitelja, u kontekstu reforme inicijalnog obrazovanja učitelja, naglašeni su zbog sve veće kulturološke raznolikosti učeničke populacije. Takva situacija je dala povoda za sprovođenje analiza zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u programima učiteljskih fakulteta u mnogim zemljama (na primer, Gambhir, Broad, Evans, Gaskell, 2008; Gorski, 2009). Kada je reč o zemljama sa kulturnim i istorijskim nasleđem sličnim Srbiji (postsocijalističko), interkulturalni pristup u inicijalnom obrazovanju učitelja značajno varira. Tako rezultati kvantitativne i kvalitativne analize na Učiteljskom fakultetu u Osijeku (Hrvatska) ukazuju na to da od ukupnog broja svih nastavnih predmeta na petogodišnjim studijama – 104, njih 21 u kurikulumu implementiraju interkulturalno obrazovanje obradom interkulturalnih sadržaja (različitost, međusobno razumevanje, tolerancija, suživot, miroljubivo rešavanje sukoba itd.). Ohrabruje da izborni predmeti zna-

čajno podupiru interkulturalno obrazovanje, studenti ih samostalno biraju i učestvuje u njihovoj realizaciji mogu steći potrebna znanja i iskustva, jačajući interkulturalne kompetencije primenom različitih nastavnih metoda u manjim grupama (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009). U Poljskoj, formalni sistem podrške nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja nije zastupljen širom zemlje. Međutim, u bliskoj budućnosti to može da postane jedan od najvažnijih izazova poljske obrazovne politike. Mnogi nastavnici priznaju da u njihovom formalnom obrazovanju na univerzitetima pitanja multikulturalizma i interkulturalizma nisu bila razmatrana. Na primer, u akademskoj 2012/2013. godini na Pedagoškom univerzitetu u Krakovu, koji je najstariji i najbolji pedagoški univerzitet u Poljskoj, postoji samo nekoliko obaveznih predmeta koji su povezani, više ili manje, sa interkulturalnim pitanjima (evropsko obrazovanje, komparativno obrazovanje, ljudska prava). Postoji samo jedan kurs pod nazivom Multikulturalizam i migracije, ali on nije obavezan (Pajak-Wazna, 2013).

Zastupljenost interkulturalnog obrazovanja na fakultetima na kojima se obrazuju učitelji u Srbiji do sada nije bila predmet naučnog interesovanja iako je reč o jednom važnom pitanju obrazovne politike.

Predmet i ciljevi analize

U ovom poglavlju razmatrana je zastupljenost interkulturalnog obrazovanja na fakultetima na kojima se realizuje profesionalna priprema budućih učitelja u Srbiji, u okviru studijskih planova i programa u prethodnoj (2007/2008) i aktuelnoj akreditaciji (2014/2015). Važeća zakonska regulativa o obavljanju obrazovno-vaspitnog rada učinila je neophodnim da analizu zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja na nivou osnovnih akademskih studija dopunimo analizom studijskih planova i programa važećih master akademskih studija na fakultetima na kojima se obrazuju budući učitelji¹.

Specifični ciljevi analize se odnose na utvrđivanje zastupljenosti nastavnih predmeta koji u svom sadržaju implementiraju:

- interkulturalno obrazovanje;
- interkulturalno obrazovanje prema kategorizaciji nastavnih predmeta u naučne oblasti;

1 Novi uslovi za obavljanje obrazovno-vaspitnog rada u Srbiji koji su regulisani Zakonom o osnovama sistema obrazovanja – član 8. stav 1. (*Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/20015 – autentično tumačenje, 68/20015) propisuju da je nastavnik stručno lice koje je steklo odgovarajuće visoko obrazovanje na studijama drugog stepena (master akademske studije) prema propisu kojim se uređuje visoko obrazovanje, počev od 10. septembra 2005. godine (primenjuje se od 3. jula 2013).

- interkulturalno obrazovanje prema kategorizaciji na akademsko-obrazovne, naučno-stručne ili umetničko-stručne, teorijsko-metodološke i stručno-aplikativne;
- interkulturalno obrazovanje prema broju časova;
- interkulturalno obrazovanje prema bodovnoj vrednosti (opterećenje studenata).

Analiza planova i programa fakulteta na kojima se realizuje inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji (Pedagoški fakultet u Somboru, Učiteljski fakultet u Beogradu, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Učiteljski fakultet u Užicu, Pedagoški fakultet u Vranju i Učiteljski fakultet u Leposaviću) sprovedena je na osnovu javno dostupnih podataka (sajtovi fakulteta²). Nastavni planovi i programi se primarno odnose na odabir sadržaja kurseva i planiranje njihovog rasporeda i trajanja tokom studiranja u predviđenom bodovnom opsegu.

Sagledavanje zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja u planovima i programima fakulteta za obrazovanje učitelja u Srbiji sprovedeno je analizom sadržaja nastavnih predmeta koji implementiraju interkulturalno obrazovanje. Analiza je obavljena prema parametrima koji su mogli da budu sagledani na osnovu dostupne dokumentacije. Nedostatak kompletne dokumentacije³ opredelio nas je da uradimo dosta grubu analizu zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja prema parametrima koji su već navedeni u specifičnim ciljevima ovog rada, sa orijentacijom da pokrenemo to pitanje i ukažemo na njegov značaj u procesu uspostavljanja dovoljno koordinisanog sistema inicijalnog obrazovanja učitelja u Srbiji. Sprovedena analiza ne pruža dovoljno podataka o kvalitetu realizacije kurseva, primenjenih metoda i ostvarenih ishoda. Zbog toga se ona deklarise kao početna analiza studijskih planova i programa fakulteta na kojima se obrazuju budući učitelji u Srbiji sa namerom da se utvrdi zastupljenost nastavnih predmeta koji u svom sadržaju implementiraju

2 <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/2015-03-31-06-44-10/studijski-programi/18-osnovne-studije/26-diplomirani-ucitelj>, <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/2015-03-31-06-44-10/studijski-programi/19-master-studije/29-master-ucitelj>, http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=36, http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=38, http://www.pefja.kg.ac.rs/oas_u.html, http://www.pefja.kg.ac.rs/mas_u.html, <http://www.ucfu.kg.ac.rs/osnovne%20studije.htm>, <http://www.ucfu.kg.ac.rs/uslovi%20studiranja%20i%20programi%20za%20master.htm>, <http://www.pfvr.ni.ac.rs/program.php>, <http://www.pfvr.ni.ac.rs/program.php?sp=2>, <http://uf-pz.net/studije/osnovne-akademske-studije/razredna-nastava/>, <http://uf-pz.net/studije/master-akademske-studije/razredna-nastava-master/>

3 Autorke su koristile materijal o studijskim planovima i programima koji su fakulteti učinili javno dostupnim na svojim sajtovima. Za prethodnu akreditaciju podaci su prikupljeni u maju 2010. godine, a za aktuelnu u novembru 2015. godine.

interkulturalno obrazovanje, to jest da se sagledaju nastavni predmeti u kojima su predviđeni sadržaji koji se odnose na teme interkulturalnog obrazovanja.

Rezultati

Osnovne akademske studije

Studijski programi osnovnih akademskih studija (240 ESPB) fakulteta za obrazovanje učitelja u Srbiji razlikuju se prema broju predmeta, po godinama studija i ukupnom broju predmeta. Ukupan broj nastavnih predmeta je u rasponu od 44 na Fakultetu u Jagodini, do 58 na Fakultetu u Leposaviću (Zlatković, Petrović, 2011). Od šest fakulteta za obrazovanje učitelja u Srbiji (Leposavić, Vranje, Jagodina, Beograd, Užice i Sombor), u studijskom programu po kome su studenti upisivali studije od školske 2007/2008. do 2014/2015. godine, samo je Fakultet u Jagodini, u grupi izbornih predmeta, imao nastavni predmet imenovan kao *interkulturalno obrazovanje*.

Očekivanje da sadržaji usmereni ka interkulturalnom obrazovanju mogu biti sadržani i u različitim nastavnim predmetima opredelilo nas je da se bavimo analizom sadržaja svih nastavnih predmeta studijskih programa fakulteta za obrazovanje učitelja. S obzirom na to da nismo imali uvid u način realizacije predviđenih sadržaja sa studentima, možemo govoriti samo o usmerenosti ka prvoj komponenti razvijanja interkulturalne kompetentnosti, dok o realizaciji druge dve komponente ne možemo govoriti na osnovu materijala koji nam je bio dostupan. Analizom sadržaja koji se obrađuju u nastavnim predmetima na studijskim programima za obrazovanje učitelja utvrdili smo da se studijski programi fakulteta razlikuju u broju predmeta u čijem se okviru razmatraju sadržaji koji su donekle usmereni ka sticanju znanja iz oblasti interkulturalnog obrazovanja. Njihova zastupljenost je u rasponu od sedam (Užice) do jedanaest predmeta (Sombor).

U studijskim programima fakulteta na kojima se obrazuju učitelji u Srbiji predmeti su, za potrebe sprovođenja ove analize, arbitrarno grupisani u šest oblasti: društvene nauke, jezik i književnost, pedagogija-psihologija, matematika, informatika i prirodne nauke, metodike i veštine. Analizom je utvrđeno da se studijski programi razlikuju u ukupnom broju predmeta u izdvojenim oblastima, i u kategoriji obaveznih i u kategoriji izbornih predmeta (Zlatković, Petrović, 2011). Nastavni predmeti koji su donekle implementirali sadržaje iz oblasti interkulturalnog obrazovanja pripadaju oblasti društvenih nauka (filozofija, sociologija, sociologija obrazovanja, etika, savremeno društvo i demokratija, sociologija kulture, građansko vaspitanje), oblasti pedagogija-psihologija (opšta pedagogija, didaktika, školska pedagogija, komparativna pedagogija, specijalna

pedagogija, pedagoška psihologija, interkulturalno obrazovanje) i oblasti metodike (metodika rada sa decom sa posebnim potrebama ili metodika rada sa decom blago ometenom u razvoju). Svi ti nastavni predmeti nisu zastupljeni na svim fakultetima, a njihov broj se, kako je već naglašeno, kreće od sedam do jedanaest. Od tih predmeta, neki pripadaju kategoriji obaveznih, a neki kategoriji izbornih predmeta, pri čemu njihova raspodela u te dve kategorije nije potpuno ujednačena u studijskim planovima i programima razmatranih fakulteta. Neujednačenost je uočljiva i u koncipiranju sadržaja predmeta i njihovom nazivu, tako se, na primer, na Fakultetu u Somboru realizuje filozofija obrazovanja, na fakultetima u Beogradu, Jagodini i Leposaviću filozofija sa etikom, na Fakultetu u Vranju filozofija vaspitanja, a u Užicu filozofija. Etika je kao izborni predmet sadržana u planovima i programa fakulteta u Vranju i Somboru.

Razlike među fakultetima postoje i u kategorizaciji predmeta prema svojoj nameni u studijskom programu. Svaki predmet u studijskom programu se prema svojoj prirodi i nameni može odrediti kao: akademsko-opšteobrazovni, teorijsko-metodološki, naučno-stručni ili umetničko-stručni i stručno-aplikativni. Analiza je pokazala da se isti predmeti, prema svojoj svrsi, određuju različito na nekim od tih fakulteta, što bi trebalo da ukazuje i na razlike u očekivanim ishodima. Konzistentnost ne postoji ni u izdvojenim predmetima koji imaju sadržaje iz oblasti interkulturalnog obrazovanja. Tako se, na primer, sociologija obrazovanja na nekim fakultetima određuje kao akademsko-opšteobrazovni predmet, a na drugim kao teorijsko-metodološki. Nastavni predmeti sa sadržajima iz oblasti interkulturalnog obrazovanja skoro su podjednako zastupljeni u svim kategorijama, osim u kategoriji stručno-aplikativnih. Od izdvojenih predmeta koji donekle implementiraju sadržaje iz interkulturalnog obrazovanja samo je metodika rada sa decom blago ometenom u razvoju na Fakultetu u Somboru kategorisana kao stručno-aplikativni predmet.

Analiza planova i programa ukazuje na to da je i fond časova (predavanja, vežbe i drugi oblici rada) za veći broj istih predmeta različit na posmatranim fakultetima (Zlatković, Petrović, 2011). Razlike su uočene i u ukupnom fondu časova pojedinih predmeta i u raspodeli predviđenog fonda časova između predavanja i vežbi. Na fakultetima postoje i razlike u ukupnom fondu časova svih nastavnih predmeta koji implementiraju sadržaje iz oblasti interkulturalnog obrazovanja. Na osnovu predviđenog nedeljnog fonda časova u silabusima svih predmeta koji su izdvojeni kao oni koji sadrže teme iz oblasti interkulturalnog obrazovanja na fakultetima je utvrđen raspon u njihovoj zastupljenosti od 29 do 67 časova.

Analiza je pokazala da je i vrednovanje izdvojenih nastavnih predmeta ESPB bodovima različito u posmatranim studijskim planovima i programima na fakultetima. Na primer, školska pedagogija, jedan od predmeta usmeren ka interkulturalnom obrazovanju, ima od 2 ESPB boda (Leposavić) do 7 ESPB bodova (Sombor).

Analiza studijskih planova i programa fakulteta na kojima se obrazuju budući učitelji u Srbiji (akreditacija iz 2007/2008), prema razmatranim parametrima, ukazala je na neujednačenu i nedovoljnu zastupljenost interkulturalnog obrazovanja na nivou osnovnih akademskih studija.

U studijskim planovima i programima fakulteta za obrazovanje učitelja za novi akreditacioni period, čija je realizacija započela školske 2014/2015. godine, očigledno je veće približavanje evropskim standardima obrazovanja. Međutim, orijentacija ka interkulturalnom obrazovanju budućih učitelja nije bitno izmenjena, pa ćemo zato navesti samo one izmene koje, prema našoj proceni, ukazuju na blage pomake u toj oblasti. Fakulteti su zahvaljujući TEMPUS projektu *Harmonizacija i modernizacija kurikuluma za obrazovanje učitelja (HAMOC)* ostvarili veću međusobnu kompatibilnost u delu obaveznih predmeta, dok je u listi izbornih predmeta, koja je značajno proširena, uočeno blago povećanje usmerenosti ka oblasti interkulturalnog obrazovanja. Fakulteti nisu nastojali da postignu konzistentnost u ponudi izbornih predmeta; upravo u koncipiranju tog segmenta studijskih planova i programa mogla je biti ispoljena specifičnost svakog od njih. Na taj način je i dalje zadržana različitost među fakultetima u zastupljenosti nastavnih predmeta sa sadržajima iz oblasti interkulturalnog obrazovanja. Na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini (ranije Učiteljski fakultet) posebno izdvajamo tri predmeta čija realizacija može, u većem stepenu, doprineti razvijanju interkulturalne kompetentnosti budućih učitelja: inkluzija u obrazovanju (obavezan predmet), interkulturalno obrazovanje i detinjstvo i prava deteta (izborni predmeti). Na Pedagoškom fakultetu u Vranju orijentacija ka interkulturalnom obrazovanju blago je unapređena uvođenjem tri nova izborna predmeta: interkulturalno obrazovanje, porodica i savremeno društvo i građansko vaspitanje. Dok je predmet interkulturalno obrazovanje svojom svrhom i definisanim ciljevima eksplicitno usmeren ka razvijanju interkulturalne kompetentnosti budućih učitelja, u druga dva predmeta (porodica i savremeno društvo i građansko vaspitanje) samo se naziru elementi sadržaja koji podržavaju tu oblast. U novom akreditacionom ciklusu, Učiteljski fakultet u Leposaviću je svoju listu izbornih predmeta koji implementiraju interkulturalne sadržaje proširio predmetom građansko vaspitanje.

Diplomske akademske studije (master)

Rezultati pokazuju da na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, Učiteljskom fakultetu u Leposaviću i Pedagoškom fakultetu u Vranju interkulturalno obrazovanje na nivou master akademskih studija nije zastupljeno kao poseban nastavni predmet, a sadržaji interkulturalnog obrazovanja nisu eksplicitno sadržani u drugim nastavnim predmetima (na osnovu analize silabusa iz knjige predmeta).

Na Učiteljskom fakultetu u Užicu u tri nastavna predmeta na master nivou sadržane su teme koji su donekle povezane sa interkulturalnim obrazovanjem: obavezan predmet savremena shvatanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja (ciljevi obrazovanja koji proizilaze iz evropske dimenzije obrazovanja; učenje za život sa drugima), izborni predmet savremeni tokovi inkluzivnog obrazovanja (pravednost, socijalna inkluzija i demokratizacija) i izborni predmet individualizacija u inkluzivnom obrazovanju (pristupi pogodni za prilagođavanje ishoda, standarda znanja i veština i sadržaja u skladu sa potrebama učenika i njegovim procenjenim mogućnostima). Svi ti predmeti su procenjeni sa 6 ESPB bodova i zastupljeni su sa po dva časa vežbi i dva časa predavanja nedeljno u toku jednog semestra.

Na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini, na nivou master akademskih studija, nekoliko predmeta implementira sadržaje koji se mogu dovesti u vezu sa interkulturalnim obrazovanjem. Među obaveznim predmetima se realizuje inkluzivno obrazovanje – teorija i praksa (4 ESPB boda, dva časa predavanja i dva časa vežbi). U izbornom području inkluzija sadržan je osnovni predmet usmerenja – metodika za odgovarajuće nastavno područje – individualizacija i podrška učenicima u vaspitno-obrazovnom radu (6 ESPB bodova, dva časa predavanja i dva časa vežbi), a u izbornim predmetima usmerenja za odgovarajuće predmetno područje (priroda i društvo) realizuje se predmet kultura i društvo (5 ESPB bodova, dva časa predavanja i jedan čas vežbi).

Na nivou master akademskih studija za obrazovanje učitelja samo Pedagoški fakultet u Somboru realizuje izborni nastavni predmet koji je imenovan kao interkulturalno obrazovanje (6 ESPB bodova, dva časa predavanja i dva časa vežbi). Osim tog predmeta u čijem je nazivu eksplicitno navedeno interkulturalno obrazovanje, realizuju se i predmeti koji sadrže teme iz te oblasti: obavezan predmet inkluzivno obrazovanje – teorija i praksa (6 ESPB bodova, dva časa predavanja i dva časa vežbi), izborni predmeti – individualizacija i podrška učenicima u inkluzivnom odeljenju, metodika nastave građanskog vaspitanja 1 i metodika nastave građanskog vaspitanja 2. Ti predmeti su procenjeni sa po 6 ESPB bodova i zastupljeni su sa po dva časa vežbi i dva časa predavanja nedeljno u toku jednog semestra.

Zaključci

- Analiza studijskih planova i programa osnovnih studija fakulteta na kojima se obrazuju učitelji u Srbiji, a koji su bili akreditovani u prethodnoj (2007/2008) i aktuelnoj akreditaciji (2014/2015), ukazala je na nedovoljnu i specifičnu orijentaciju ka interkulturalnom obrazovanju. Uvidom u dostupnu dokumentaciju utvrđena je nekompatibilnost ukupnih studijskih planova i programa

obrazovanja učitelja po svim razmatranim parametrima (Zlatković i Petrović, 2011). Međusobna nekompatibilnost je uočljiva i u zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja.

- Pri prethodnoj akreditaciji (2007/2008) samo je u studijskom planu i programu jednog fakulteta (Jagodina) predviđena realizacija izbornog predmeta koji je naslovljen kao interkulturalno obrazovanje. U novom akreditacionom ciklusu izborni predmet sa tim nazivom uveden je na još jednom fakultetu (Vranje).
- Zbog nedovoljno eksplicitne orijentacije fakulteta ka interkulturalnom obrazovanju budućih učitelja u prethodnoj akreditaciji (2007/2008), analiza je bila usmerena i na nastavne predmete koji su donekle uključivali interkulturalne sadržaje. Razlike među fakultetima utvrđene su u broju predmeta u kojima su zastupljeni interkulturalni sadržaji (od sedam do jedanaest predmeta po fakultetu), po njihovoj pripadnosti naučnoj oblasti (sedam predmeta u oblasti društvenih nauka i oblasti pedagogija-psihologija; dva predmeta u oblasti metodika), u prirodi i nameni (najviše opšteobrazovnih, najmanje stručno-aplikativnih), u bodovnoj vrednosti (od 2 ESPB do 7 ESPB po predmetu).
- Ako se ima u vidu da se u nastavnim predmetima koji su izdvojeni zbog svog usmerenja ka interkulturalnom obrazovanju samo deo njihovog sadržaja bavi temama iz te oblasti, onda je očigledno da je njihova zastupljenost manja nego što pokazuje broj identifikovanih predmeta. S druge strane, kako usvajanje sadržaja može doprineti tek sticanju osnovnih znanja, bez sagledavanja adekvatne povezanosti sadržaja, ciljeva i metoda, ne možemo govoriti o postizanju očekivanog ishoda interkulturalne kompetentnosti budućih učitelja.
- Analizom studijskih planova i programa na nivou master akademskih studija dopunjena je analiza zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja na nivou osnovnih akademskih studija za aktuelnu akreditaciju (2014/2015). Rezultati ukazuju na to da postoje pozitivni pomaci u uvođenju interkulturalnog obrazovanja na fakultetima na kojima se obrazuju učitelji u Srbiji u odnosu na prethodnu akreditaciju (2007/2008). U studijskim planovima i programima u novom akreditacionom ciklusu interkulturalno obrazovanje, kao poseban nastavni predmet, realizuje se na tri fakulteta, na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini i Pedagoškom fakultetu u Vranju, na nivou osnovnih akademskih studija, a na Pedagoškom fakultetu u Somboru na nivou master akademskih studija.
- Sadržaji interkulturalnog obrazovanja sadržani su donekle i u drugim nastavnim predmetima na svim fakultetima na kojima se

obrazuju budući učitelji u Srbiji. Iako postoje pozitivni pomaci u orijentaciji ka razvijanju interkulturalne kompetentnosti budućih učitelja na fakultetima u Srbiji, oni su još uvek neujednačeni, pa samim tim na nekim fakultetima i nedovoljni.

Reference

- Brislin, R., Horvath, A.-M. (1997). Cross-cultural Training and Multicultural Education. In J. W. Berry, M. H. Segall, C. Kagitçibasi (Eds.), *Handbook of Cross-cultural Psychology: Social Behavior and Applications* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon, 327–370.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., Gaskell, J. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. University of Toronto.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25 (2), 309–331
- Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika, U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Planiranje kurikuluma usmerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Pajak-Wazna, E. (2013). *Teachers' intercultural competence and teacher education – a case of Poland*, 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIIC 2013, 24–26 April, Azores, Portugal, Proceedings,
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: Peko, A., Mlinarević, V. (ur.). *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmyera, Učiteljski fakultet; Nansen dijalog centar, 131–155. Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju i Institut za psihologiju.
- Stanimirović, B. (1996). *Sistem obrazovanja učitelja u Saveznoj Republici Jugoslaviji*, Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Vranju, knjiga III. Vranje, Učiteljski fakultet.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO, Paris (ED-2006/WS/59) – CLD 29366
- Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj inastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Planiranje kurikuluma*

usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33–39.

Zgaga, P. (2003). Teachers' Educational and the Bologna Process;

Zlatković, B., Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji: analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. *Nastava i vaspitanje 4*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Danijela S. Petrović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji

Osnova koncepcije stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju data je u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV) iz 2003. godine, kojim je uvedena obaveza stalnog stručnog usavršavanja. Koncepcija stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju detaljnije je razrađena u Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Sl. glasnik RS*, br. 14/2004. i 56/2005). Prema novom Pravilniku o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (*Službeni glasnik RS*, br. 13/2012 i 31/2012, član 28), nastavnici, vaspitači i stručni saradnici obavezni su da u periodu od pet godina ostvare 120 bodova stručnog usavršavanja, i to najmanje 100 bodova za pohađanje odobrenih programa i do 20 bodova za učestvovanje na odobrenim stručnim skupovima. Članovima 28. i 29. novog pravilnika propisano je da se stručno usavršavanje ostvaruje prema programima kojima se razvijaju kompetencije u sledećim oblastima: K1. Uža stručna oblast; K2. Poučavanje i učenje; K3. Podrška razvoju ličnosti deteta i učenika i K4. Komunikacija i saradnja. Za svaku navedenu kompetenciju nastavnici, vaspitači i stručni saradnici treba da ostvare najmanje 16 bodova stručnog usavršavanja, a za stručno usavršavanje iz prioriternih oblasti stručnog usavršavanja od značaja za razvoj obrazovanja i vaspitanja koje je propisao ministar prosvete, nauke i tehnološkog razvoja najmanje 30 bodova. To su sledeće oblasti: P1. Jačanje profesionalnih kapaciteta zaposlenih, naročito u oblasti inovativnih metoda nastave i upravljanja odeljenjem; P2. Učenje da se uči i razvijanje motivacije za učenje; P3. Zdravstveno obrazovanje i razvijanje zdravih stilova života; P4. Komunikacijske veštine; P5. Održivi razvoj i zaštita životne sredine; P6. Prevencija nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; P7. Prevencija diskriminacije; P8. Inkluzija dece i učenika sa smetnjama u razvoju i iz društveno-marginalizovanih grupa; P9. Saradnja sa roditeljima, učenicima i učeničkim parlamentima i P10. Informaciono-komunikacione tehnologije. Redosled prioriternih oblasti ne označava njihovu važnost.

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu sa drži 1.024 programa. Komisije Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja odobrile su 877, a Pedagoški zavod Vojvodine 48 programa, dok je 99 programa odobrio ministar prosvete.

Osim pretrage programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika prema kompetencijama i prioritetnim oblastima, programi u *Katalogu* se mogu pretraživati i prema sledećim oblastima: (1) bibliotekarstvo; (2) vaspitni rad; (3) društvene nauke; (4) zdravstveno vaspitanje; (5) informatika; (6) matematika; (7) deca/učenici kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju; (8) obrazovanje i vaspitanje na jezicima nacionalnih manjina; (9) opšta pitanja nastave; (10) predškolsko vaspitanje i obrazovanje; (11) prirodne nauke; (12) srednje stručno obrazovanje (stručni predmeti); (13) srpski jezik i književnost; (14) strani jezik; (15) umetnost; (16) upravljanje i rukovođenje; (17) fizičko vaspitanje; (18) programi koje je odobrio Pedagoški zavod Vojvodine i (19) izborni i fakultativni predmeti.

Ciljevi, metod i postupak analize programa stručnog usavršavanja

Analiza programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika koji se nalaze u *Katalogu* za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu, sprovedena je sa ciljem da se utvrdi kakva ponuda programa iz oblasti interkulturalnosti postoji i da se sagledaju specifične odlike tih programa, a zatim i da se utvrde stepen njihove realizacije u praksi i faktori koji su povezani sa njihovom realizacijom. Analiza je sprovedena u tri faze: (a) identifikovanje programa koji doprinose interkulturalnom obrazovanju na osnovu pretrage *Kataloga* po ključnim rečima; (b) detaljna analiza i kategorizacija programa na osnovu analiza sadržaja ciljeva programa i (c) analiza realizacije programa.

Prva faza analize sastojala se iz pretrage naziva programa i opštih ciljeva programa koji se nalaze *Katalogu* po ključnim rečima. U analizi su korišćene sledeće ključne reči: *interkulturalno, interkulturalnost, multikulturalno, multikulturalnost, kultura, kulturni identitet, Rom, diskriminacija, tolerancija, različitost, prava deteta, ljudska prava, demokratija, građansko društvo, kritičko mišljenje, dvojezičnost, maternji, nematernji, stereotipi, predrasude*. Cilj prve faze analize je bio da se u *Katalogu* identifikuju svi programi koji imaju veze sa interkulturalnošću, koji će zatim biti podvrgnuti detaljnijoj analizi. U prvoj fazi je izdvojeno ukupno 48 programa.

U drugoj fazi je razvijen sistem kategorija za klasifikaciju programa stručnog usavršavanja iz oblasti interkulturalnosti. Sistem obuhvata devet kategorija: (1) programi koji su orijentisani na podsticanje interkulturalnog učenja, dijaloga, saradnje i na razvijanje interkulturalnih kompetencija; (2) programi usmereni na sticanje znanja o drugim kulturama; (3) programi usmereni na negovanje kulturne baštine; (4) programi usmereni na očuvanje jezičkog i kulturnog identiteta; (5) programi koji podržavaju razvoj kritičkog mišljenja; (6) programi koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava; (7) programi koji podstiču građanski i društveni

angažman i aktivizam učenika; (8) programi usmereni na prevenciju diskriminacije i (9) programi usmereni na pružnje podrške deci (učenicima) iz marginalizovanih grupa. Kategorije su proizvod teorijske analize u kojoj su uzete u obzir ključne odrednice definicije interkulturalnog obrazovanja (Banks, 2006; Gošović i sar., 2009; Ouellet, 1991). Nakon toga su programi koji su selektovani u prvoj fazi klasifikovani u odgovarajuću kategoriju. Osnovni kriterijum za klasifikaciju bio je aspekt interkulturalnog obrazovanja koji nastoji da se ostvari putem opšteg cilja programa. Cilj analize je u drugoj fazi bio da se kategorizacijom programa bolje sagledaju njihove odlike i njihov doprinos interkulturalnom obrazovanju. U dugoj fazi, pet programa nije bilo moguće klasifikovati na osnovu analize sadržaja ciljeva, pa su u trećoj fazi isključeni iz analize.

U trećoj fazi je za 34 kategorisana programa iz druge faze urađena analiza koja se ticala njihove realizacije od početka stupanja na snagu *Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu* zaključno sa 31. januarom 2016. godine. Analiza je sprovedena na osnovu pretrage *baze stručnog usavršavanja*¹ Centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije i obuhvatila je sledeće pokazatelje: *institucija koja realizuje program, broj realizovanih obuka, prosečna ocena obuke od učesnika, maksimalni predviđeni broj učesnika, trajanje obuke, nivo obrazovanja*² i *cena seminara*³ (prilog 1). Cilj te analize je bio da obezbedi bolji uvid u aktuelnu ponudu obuka u oblasti interkulturalnosti i da omogući preciznije zaključivanje o faktorima koji su povezani sa njihovom realizacijom.

Rezultati analize

Programi koji su identifikovani za dalju analizu na osnovu pretrage po ključnim rečima

Na osnovu pretrage po ključnim rečima identifikovano je ukupno 48 programa za dalju analizu. Od toga je 11 programa iz *Prioriteta 7 – Prevencija diskriminacije*, a i tri programa iz *Prioriteta 8 – Inkluzija dece i učenika sa smetnjama u razvoju i iz društveno-marginalizovanih grupa* (tabela 1). Preostalih 25 programa spada u različite oblasti, koje su u *Katalog* uvedene

1 <http://www.zuov.rs/programi1/Odrzani.aspx>

2 Programi za stručno usvršavanje zaposlenih u obrazovanju najčešće su namenjeni vaspitačima i nastavnicima (nastavnici razredne i predmetne nastave iz osnovnih škola i nastavnici predmetne nastave iz gimnazija, umetničkih i srednjih stručnih škola). Da bi se olakšalo poređenje, umesto radnog mesta učesnika (17 kategorija), kao kriterijum poređenja je uzet nivo obrazovanja – predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski, na kojem rade zaposleni koji su pohađali obuke.

3 Da bi se omogućilo poređenje, na osnovu podataka iz baze za svaki program je izračunata cena *po učesniku za jedan dan obuke*.

kako bi se obezbedilo lakše snalaženje u izboru programa, i to tri programa iz oblasti *obrazovanja i vaspitanja na jezicima nacionalnih manjina*; četiri programa iz oblasti *vaspitanog rada*; jedan program iz oblasti *dece/učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju*; dva programa iz oblasti *društvenih nauka*; dva programa iz oblasti *predškolskog vaspitanja i obrazovanja*; dva programa koje je odobrio *Pedagoški zavod Vojvodine*; jedan program iz oblasti *srpskog jezika i književnosti* i osam programa iz oblasti *izbornih i fakultativnih predmeta* (tabela 1). Osim toga, osam programa iz *Kataloga* odobrio je ministar prosvete. Programi koji su izdvojeni za dalju analizu doprinose pre svega razvoju kompetencija za poučavanje i učenje (13 programa) i kompetencija za podršku razvoju ličnosti deteta (14 programa), a manji broj programa je usmeren na razvoj kompetencija za užu stručnu oblast (7 programa) i kompetencija za komunikaciju i saradnju (5 programa). Za programe koje je odobrio ministar prosvete nije navedeno koje kompetencije zaposlenih u obrazovanju podstiču.

Tabela 1. Programi koji su izdvojeni za dalju analizu

R. br.	RBK	P/O	K	Naziv
1	13	P7	K2	Obuka nastavnika i stručnih saradnika za obrazovanje učenika za ljudska prava Udruženje Edukacioni centar Leskovac, Leskovac
2	32	P7	K3	Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice
3	46	P7	K3	Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost CIP - Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd
4	59	P7	K3	Prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice
5	74	P7	K3	Uvod u interkulturalno učenje Ekumenska humanitarna organizacija, Novi Sad
6	152	P7	K2	Učiti o Holokaustu Udruženje Grupa 484, Beograd
7	331	P7	K3	Romanipen – romska kultura, tradicija i običaji Trgovinsko-ugostiteljska škola „Toza Dragović“, Kragujevac
8	344	P7	K4	Mi i oni drugi Udruženje Grupa 484, Beograd
9	481	P7	K4	Ideal – interkulturalno učenje kroz dramu BAZAART, Beograd
10	506	P7	K2	Biti human je lako, kada znaš kako – promocija humanih vrednosti Crveni krst Srbije, Beograd
11	771	P7	K3	Narodne igre u nastavi i vannastavnim aktivnostima od I do IV razreda Društvo učitelja Beograda, Beograd
12	343	P8	K3	Standardizacija romskog jezika Nacionalni savet romske nacionalne manjine Srbije, Beograd
13	926	P8	K3	Učenje bez diskriminacije – uloga nastavnika i škole Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo

R. br.	RBK	P/O	K	Naziv
14	548	P8	K3	Podsticajno okruženje i podrška razvoju i učenju dece iz romske zajednice u predškolskoj ustanovi CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd
15	340	OV na jezicima NM	K1	Negovanje jezika i multikulturalnosti kroz nastavne sadržaje bosanskog jezika i književnosti. Društvo za bosanski jezik i književnost, Novi Pazar
16	341	OV na jezicima NM	K1	Pređi preko... Upoznaj govor i kulturu Vlaha Nacionalni savet Vlaha, Petrovac na Mlavi
17	342	OV na jezicima NM	K2	Razvijanje i negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
18	17	Vaspitni rad	K2	Filozofija s decom Udruženje „Grupa MOST”, Beograd
19	68	Vaspitni rad	K3	Različiti a jednaki – afirmacija humanih vrednosti Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kruševac
20	72	Vaspitni rad	K3	Svi naši identiteti Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju, Beograd
21	98	Vaspitni rad	K4	Jačanje kapaciteta vaspitača i nastavnika usmerenih na vaspitno-obrazovnu praksu baziranu na interkulturalnosti Predškolska ustanova „Naša radost”, Subotica
22	295	Obrazovanje dece sa PP	K2	Rad sa decom iz marginalizovanih grupa Pedagoško društvo Srbije, Beograd
23	145	Društvene nauke	K2	Istorija i teorija: kako misliti o istoriji? Istraživačka stanica Petnica, Valjevo
24	895	Društvene nauke	K2	Savremena sociologija u praksi obrazovanja Gimnazija „Svetozar Marković”, Novi Sad
25	547	PŠVO	K2	Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul I CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd
26	425	PŠVO	K3	Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu Modul II CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd
27	834	PZ Vojvodine	K2	Integracija dece iz višestruko marginalizovanih grupa, saniranje edukativnih problema Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica
28	859	PZ Vojvodine	K4	Upravljanje procesima u dvojezičnim školama Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
29	679	Srpski jezik i književnost	K3	Na kom jeziku sanjaš – rad sa bilingvalnim (dvojezičnim) detetom Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo
30	695	Strani jezik	K1	Razvijanje interkulturalne komunikativne kompetencije Filozofski fakultet, Niš
31	696	Strani jezik	K1	Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”, Novi Sad
32	862	Izborni i fakultativni predmeti	K1	Narodna tradicija – život nekad, prisutan sad Savez inženjera i tehničara Srbije, Beograd
33	863	Izborni i fakultativni predmeti	K1	Narodna tradicija u praksi Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Užice

R. br.	RBK	P/O	K	Naziv
34	885	Izborni i fakultativni predmeti	K1	Slobodna zona u osnovnim i srednjim školama – film kao pomoćno sredstvo u nastavi građanskog vaspitanja Dobro udruženje, Beograd
35	868	Izborni i fakultativni predmeti	K3	Učenici promišljaju, a vi? Udruženje građana za demokratiju i civilno obrazovanje „Građanske inicijative”, Beograd
36	880	Izborni i fakultativni predmeti	K3	Razvijanje aktivizma i volonterizma kod učenika Obrazovanje plus, Beograd
37	894	Izborni i fakultativni predmeti	K3	Forum teatar u učionici Centar za pozorišna istraživanja Novi Sad, Novi Sad
38	919	Izborni i fakultativni predmeti	K3	Suočavanje sa društvenim stereotipima u nastavi građanskog vaspitanja Edukacija za 21. vek, Beograd
39	908	Izborni i fakultativni predmeti	K4	Građansko vaspitanje u stvarnoj i virtuelnoj učionici ETŠ „Nikola Tesla”, Niš
40	5045	Programi odobreni od MP	/	Razvijanje kompetencija nastavnika u oblasti obrazovanja za demokratiju i građansko društvo
41	5070	Programi odobreni od MP	/	Prava deteta u obrazovanju
42	5071	Programi odobreni od MP	/	Interkulturalni dijalog u nastavi istorije i multikulturalnom društvu
43	5094	Programi odobreni od MP	/	Mentorska podrška učenicima srednjih škola romske nacionalnosti u uspešnom završetku škole, Modul 1: uvod u ulogu moderatora
44	5095	Programi odobreni od MP	/	Mentorska podrška učenicima srednjih škola romske nacionalnosti u uspešnom završetku škole, Modul 2: mentorska praksa sa učenicom
45	5076	Programi odobreni od MP	/	Mentorski rad sa učenicima romske nacionalnosti u srednjim školama
46	5097	Programi odobreni od MP	/	Podrška nastavi u učenju srpskog kao nematernjeg jezika u osnovnim školama u Preševu, Bujanovcu i Medvedi III
47	5098	Programi odobreni od MP	/	Podrška nastavi u učenju srpskog kao nematernjeg jezika u osnovnim školama u Preševu, Bujanovcu i Medvedi II
48	5099	Programi odobreni od MP	/	Podrška nastavi u učenju srpskog kao nematernjeg jezika u osnovnim školama u Preševu, Bujanovcu i Medvedi I

Legenda: RBK – redni broj programa u *Katalogu*; P – prioriteta stručnog usavršavanja; O – oblasti koje su u *Katalog* uvedene da bi se obezbedilo lakše snalaženje u izboru programa; K – kompetencije koje se razvijaju programom

Kategorizacija programa na osnovu analize ciljeva

Na osnovu analize sadržaja ciljeva, u prvu kategoriju su izdvojeni programi koji su orijentisani na podsticanje interkulturalnog učenja, dijaloga, saradnje i na razvijanje interkulturalnih kompetencija. To su programi koji su u najužem smislu povezani sa interkulturalnim obrazovanjem, odnosno koji doprinose unapređivanju ključnih aspekata interkulturalnog obrazovanja u školskom kontekstu. U tu kategoriju je svrstano šest programa (tabela 2): *Uvod u interkulturalno učenje* (Ekumenska humani-

tarna organizacija, Novi Sad); *Ideal – interkulturalno učenje kroz dramu* (BAZAART, Beograd); *Mi i oni drugi* (Udruženje Grupa 484, Beograd); *Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost* (CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd); *Razvijanje interkulturalne komunikativne kompetencije* (Filozofski fakultet, Niš); *Jačanje kapaciteta vaspitača i nastavnika usmerenih na vaspitno-obrazovnu praksu baziranu na interkulturnosti* (Predškolska ustanova „Naša radost”, Subotica).

Tabela 2. Programi koji podstiču interkulturalno učenje, dijalog, saradnju i razvijanje interkulturalnih kompetencija

R. br.	Naziv programa
46	<p>Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd Izgradnja zajednice u ustanovi u kojoj se neguju solidarnost i interkulturalne vrednosti. Razvijanje tolerancije dece/mladih za druge kulture i pozitivne slike o sebi, ličnog i grupnog identiteta. Razvijanje kritičkog odnosa prema predrasudama dece/mladih.</p>
74	<p>Uvod u interkulturalno učenje Ekumenska humanitarna organizacija, Novi Sad Razvijanje profesionalnih kompetencija zaposlenih u školama/ustanovama za implementaciju interkulturalnih principa i planiranje interkulturalnih akcija. Upoznavanje učesnika/ca sa osnovnim pojmovima, ciljevima i principima interkulturalnog učenja. Osnježivanje učesnika/ca da deluju kao promoteri i multiplikatori interkulturalnog učenja. Osposobljavanje učesnika/ca da planiraju interkulturalne akcije i napišu mali projekat o interkulturalnim aktivnostima.</p>
344	<p>Mi i oni drugi Udruženje Grupa 484, Beograd Povećanje kapaciteta škola za interetničku i interkulturnu saradnju u nacionalno mešovitim sredinama. Razvijanje veština potrebnih za istraživanje i promociju kulturnih vrednosti različitih naroda i kultura u školi i lokalnoj zajednici. Uspostavljanje, podsticanje i podržavanje aktivizma u školi i lokalnoj zajednici u funkciji promocije dobrosusedstva ljudi različitog etničkog i kulturnog porekla. Razvijanje svesnosti o tome da je poznavanje sopstvenog kulturnog i etničkog nasleđa, kao i kulture i nasleđa drugih naroda – uslov međusobnog razumevanja i prihvatanja.</p>
481	<p>Ideal – interkulturalno učenje kroz dramu BAZAART, Beograd Osposobljavanje nastavnika da dramskim tehnikama razvija pluralizam i saradnju. Uključivanje interkulturalne komponente u različite nastavne oblasti. Osnježivanje nastavnika za rad u kulturno pluralnoj sredini. Praktično usvajanje dramskih tehnika za interkulturalno učenje. Uspostavljanje korelacija sa nastavnim sadržajima drugih predmeta (srpski jezik, strani jezik, istorija, umetnost i dr.) i obogaćivanje metodskih pristupa za obradu nastavnih sadržaja tih predmeta iz interkulturalnog aspekta.</p>
695	<p>Razvijanje interkulturalne komunikativne kompetencije Filozofski fakultet, Niš Razvijanje svesti o značaju interkulturalne komunikativne kompetencije (IKKK) u učenju stranog jezika. Upoznavanje sa domenima, faktorima i aspektima interkulturalne komunikacije. Osposobljavanje učesnika da koriste efikasne tehnike za nastavu kulture i razvijanje IKKK. Povezivanje nastave jezika i nastave kulture sa ciljem da se kod učenika razvija IKKK. Osposobljavanje učesnika da prepoznaju interkulturalne elemente u različitim materijalima i prilagode ih sopstvenom nastavnom kontekstu.</p>

98	<p>Jačanje kapaciteta vaspitača i nastavnika usmerenih na vaspitno-obrazovnu praksu baziranu na interkulturalnosti Predškolska ustanova „Naša radost”, Subotica</p> <p>Osvešćivanje i podizanje kompetencija vaspitača/nastavnika za negovanje interkulturalnosti u radu sa decom. Unapređivanje rada vaspitača i nastavnika u smeru kreiranja jednakosti i prakse zasnovane na poštovanju dečjih prava, pre svega prava na različitost. Jačanje saradnje sa porodicom sa ciljem uvažavanja kulturnog identiteta dece i roditelja. Uspostavljanje komunikacije sa lokalnom zajednicom sa ciljem podrške razvoja interkulturalnosti.</p>
----	---

Interkulturalno obrazovanje pretpostavlja da druge kulture možemo da uvažimo i poštujemo tek nakon što ih upoznamo i razumemo. Zbog toga je jedan od aspekata interkulturalnog obrazovanja sticanje znanja o drugim kulturama, o njihovim karakteristikama, običajima, vrednostima, normama ponašanja i drugim specifičnostima. U *Katalogu* postoji samo jedan program usmeren na sticanje znanja o drugim kulturama (tabela 3): *Romanipen – romska kultura, tradicija i običaji* (Trgovinsko-ugostiteljska škola „Toza Dragović”, Kragujevac), koji se odnosi na upoznavanje romske kulture, tradicije i običaja. U tu kategoriju nije uvršten program *Mi i oni drugi* (Udruženje Grupa 484, Beograd), mada on cilja i na podizanje svesnosti o važnosti sticanja znanja o drugim kulturama jer je osnovni cilj ovog programa „povećanje kapaciteta škola za interetničku i interkulturalnu saradnju u nacionalno mešovitim sredinama” zbog čega je taj program svrstan u prvi kategoriju.

Tabela 3. Programi usmereni na sticanje znanja o drugim kulturama

R. br.	Naziv programa
331	<p>Romanipen – romska kultura, tradicija i običaji Trgovinsko-ugostiteljska škola „Toza Dragović”, Kragujevac</p> <p>Upoznavanje sa istorijom i poreklom Roma, sticanje uvida u ključne elemente romske kulture, razumevanje običaja, vrednosti i životnih pravila Roma.</p>

Takođe, interkulturalno obrazovanje zagovara i stav da je poznavanje sopstvene tradicije, sopstvenog kulturnog i etničkog nasleđa preduslov za međusobno uvažavanje, razumevanje, prihvatanje, interakciju i dijalog sa drugim kulturama. Analiza sadržaja ciljeva programa je pokazala da u *Katalogu* postoje tri programa koja su usmerena na negovanje kulturne baštine (tabela 4): *Narodna tradicija u praksi* (Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Užice); *Narodna tradicija – život nekad, prisutan sad* (Savez inženjera i tehničara Srbije, Beograd) i *Narodne igre u nastavi i vannastavnim aktivnostima od I do IV razreda* (Društvo učitelja Beograda, Beograd). Međutim, ciljevi tih programa su opisani tako da se na osnovu opisa ne može izvesti precizan zaključak u kojoj meri oni doprinose interkulturalnom obrazovanju (mada su učesnici visoko ocenili realizovane programe). Pravi potencijal za in-

terkulturalno obrazovanje ti programi bi imali ukoliko bi se, osim proučavanja i upoznavanja sa kulturnim nasleđem i tradicijom većinske grupe, uporedo bavili barem i proučavanjem i upoznavanjem sa kulturnim nasleđem i tradicijom manjinskih grupa na datom prostoru, a po mogućstvu i evropskom i svetskom kulturnom baštinom.

Tabela 4. Programi usmereni na negovanje kulturne baštine

R. br.	Naziv programa
771	<p>Narodne igre u nastavi i vannastavnim aktivnostima od I do IV razreda Društvo učitelja Beograda, Beograd</p> <p>Obučavanje i motivisanje nastavnika za primenu narodnih igara i pesama u nastavi i vannastavnim aktivnostima u nižim razredima osnovne škole. Upoznavanje nastavnika sa osnovnim pojmovima folkloru i etnokoreološkom podeljenošću na oblasti u Srbiji. Upoznavanje nastavnika sa značajem narodnih igara i pesama za psihofizički, emocionalni i socijalni razvoj učenika. Osposobljavanje nastavnika za razvijanje opšte kulture učenika i izgradnju odnosa prema sopstvenoj i tuđoj kulturnoj baštini.</p>
863	<p>Narodna tradicija u praksi Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Užice</p> <p>Podsticanje istraživačkog rada nastavnika/vaspitača stalnom razmenom informacija sa ciljem što bolje spoznaje sadržaja lokalne tradicijske kulture. Podsticanje partnerstva roditelja i škole, uključujući širu zajednicu i koristeći resurse okruženja. Shvatanje važnosti neposrednog povezivanja nosećih tema narodne tradicije sa temama u obaveznim nastavnim predmetima. Podsticanje nastavnika i vaspitača da, poštujući lokalni identitet i tradiciju, deluju kreativno, a blisko deci, na jačanju svesti o značaju negovanja narodne tradicije.</p>
862	<p>Narodna tradicija – život nekad, prisutan sad Savez inženjera i tehničara Srbije, Beograd</p> <p>Oснаživanje i usavršavanje nastavnika u osnovnim školama za uspešnu realizaciju nastave predmeta narodna tradicija. Podrška nastavnicima u planiranju časa u smislu izbora vrsta aktivnosti koje mogu da primene u nastavi konkretnog predmeta; pružanje pomoći učenicima da prepoznaju vrednosti nacionalnog i kulturnog blaga i potrebu neprekidnog negovanja kulturno-istorijskog nasleđa u celini; motivisanje učenika da budu aktivni učesnici u nastavi.</p>

U *Smernicama za interkulturalno obrazovanje UNESCO-a* (UNESCO, 2006) istaknuto je da interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika pružanjem kulturalno odgovarajućeg i responzivnog kvalitetnog obrazovanja za sve. Uvažavanje i negovanje kulturnog identiteta manjinskih grupa usko je povezano sa pitanjem očuvanja jezika i dvojezičnosti. Analiza sadržaja ciljeva progama pokazuje da su dva programa iz *Kataloga* usmerena na očuvanje jezičkog i kulturnog identiteta (tabela 5): *Pređi preko... Upoznaj govor i kulturu Vlaha* (Nacionalni savet Vlaha, Petrovac na Mlavi) i *Razvijanje i negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti* (Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad).

Tabela 5. Programi usmereni na očuvanje jezičkog i kulturnog identiteta

R. br.	Naziv programa
341	<p>Predi preko... Upoznaj govor i kulturu Vlaha Nacionalni savet Vlaha, Petrovac na Mlavi</p> <p>Očuvanje jezičkog i kulturnog identiteta pripadnika vlaške etničke zajednice. Usavršavanje radi kvalitetnije nastave. Pružanje stručne i metodičke pomoći profesorima u nastavi predmeta vlaški govor sa elementima nacionalne kulture. Zapisivanje na vlaškom pismu i upotreba inovativnih metoda u nastavi. Uticaj bilingvizma na nastavu. Korelacija nastave vlaščkog govora sa elementima nacionalne kulture sa nastavom iz drugih predmeta.</p>
342	<p>Razvijanje i negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad</p> <p>Očuvanje kulturnog identiteta pripadnika nacionalnih zajednica i individualne višekulturalnosti. Proširivanje kompetencija zaposlenih u vaspitno-obrazovnim institucijama za izvođenje aktivnosti na nematernjem jeziku. Savladavanje osnovnih principa razvijanja i negovanja aditivne dvojezičnosti. Identifikacija faktora koji utiču na razvoj multikulturalne ličnosti i pronalaženje načina za neutralisanje faktora koji nepovoljno utiču na razvoj.</p>

Kritičko preispitivanje različitih saznanja i različitih izvora saznanja, kao i kritički odnos prema stvarnosti i različitim društvenim pitanjima važni su aspekti interkulturalnog obrazovanja. Otuda se može smatrati da programi koji se bave podsticanjem razvoja kritičkog mišljenja kod dece i mladih doprinose i razvijanju interkulturalne kompetentnosti. U *Katalogu* su registrovana četiri takva programa (tabela 6): *Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul I* i *Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul II* (CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd); *Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika* (Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”, Novi Sad), *Istorija i teorija: kako misliti o istoriji?* (Istraživačka stanica Petnica, Valjevo) i *Filozofija s decom* (Udruženje „Grupa MOST”, Beograd).

Tabela 6. Programi koji podržavaju razvoj kritičkog mišljenja

R. br.	Naziv programa
547	<p>Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul I CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd</p> <p>Ovladavanje interaktivnim pristupom u podsticanju razvoja kritičkog mišljenja rešavanjem problema, upoređivanjem ideja, simboličkim predstavljanjem i donošenjem odluka. Razvijanje istraživačkog pristupa učenju. Podsticanje kritičkog mišljenja razvijanjem sposobnosti predviđanja, upoređivanja, dokazivanja i primene u procesu učenja. Razumevanje značaja i funkcije pitanja u podsticanju kritičkog mišljenja. Podsticanje različitih načina simboličkog predstavljanja saznanja.</p>
425	<p>Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu Modul II CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd</p> <p>Ovladavanje interaktivnim pristupom u podsticanju razvoja kritičkog mišljenja rešavanjem problema, upoređivanjem ideja, simboličkim predstavljanjem i donošenjem odluka. Podsticanje kooperativnog učenja kao procesa sagledavanja perspektive drugog i podržavajuće interakcije u razvijanju kritičkog mišljenja. Razvijanje integrisanog pristupa u uvođenju dece u svet pismenosti. Podsticanje samopraćenja i samovrednovanja u razvijanju kritičkog mišljenja.</p>
696	<p>Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić“, Novi Sad</p> <p>Unapređenje nastave i učenja engleskog jezika unapređenjem kritičkog mišljenja učenika. Upoznavanje nastavnika sa vrstama aktivnosti čiji je cilj unapređenje kritičkog mišljenja, unapređenje veštine nastavnika u postavljanju pitanja koja pomažu u razvoju kritičkog mišljenja i upoznavanje sa načinima vrednovanja kritičkog mišljenja. Upoznavanje nastavnika sa osnovnim pojmovima kritičkog mišljenja, poput razvijanja analitičkog mišljenja, argumentovanja, debatovanja, postavljanja sokratskih pitanja, intelektualnih standarda, Blumove taksonomije i razvijanja intelektualnih osobina potrebnih za kritički pristup nastavi.</p>
145	<p>Istorija i teorija: kako misliti o istoriji? Istraživačka stanica Petnica, Valjevo</p> <p>Podstrek interpretativnom pluralizmu u nastavi, kritičkom pristupu gradivu, nastavnom planu i programu, kao i razvoju analitičke svesti učenika. Doprinos potpunijem i pravilnijem razumevanju istorijskih pojava i procesa. Teorijsko promišljanje istorije kao važan element građanske svesti i vid (samo)kritičkog promišljanja društva i svog položaja u njemu, odnosa tradicije, identiteta i kolektivnog sećanja u savremenom svetu, uz razbijanje stereotipa i isključivog načina razmišljanja i nastavnika i učenika.</p>
17	<p>Filozofija s decom Udruženje „Grupa MOST“, Beograd</p> <p>Podsticanje kritičkog i kreativnog mišljenja učenika i komunikacijskih i socijalnih veština – primenom filozofskog istraživanja kao metoda poučavanja i učenja. Povećanje osetljivosti učenika za individualne razlike u mišljenju i učenju. Osnajivanje nastavnika za poučavanje na refleksivan i samokorigujući način. Podsticanje učenika da istražuju, postavljaju pitanja, razmišljaju o toku i rezultatima svog rada u atmosferi međusobnog poverenja, poštovanja i saradnje; podsticanje i negovanje samostalnog mišljenja učenika već na najmlađem školskom uzrastu. Poučavanje učenika za primenu stečenih znanja i veština u drugim nastavnim predmetima i situacijama svakodnevnog života.</p>

Interkulturalno obrazovanje promoviše ravnopravnost i ljudska prava, zalaže se za poštovanje ljudskih prava i osiguranje jednakih mogućnosti, suprotstavlja se nepravdi i diskriminaciji i zagovara vrednosti na kojima se izgrađuje demokratsko društvo. Analiza ciljeva izdovojenih programa iz *Kataloga* pokazala je da se tri programa bave poštovanjem i zaštitom dečjih i ljudskih prava (tabela 7): *Prava deteta u obrazovanju* i *Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju* (Užički centar za prava deteta, Užice) i *Obuka nastavnika i stručnih saradnika za obrazovanje učenika za ljudska prava* (Udruženje Edukacioni centar Leskovac, Leskovac).

Tabela 7. Programi koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava

R. br.	Naziv programa
59	Prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice Osnaživanje zaposlenih u obrazovanju da aktivno primenjuju koncept prava deteta u svakodnevnom školskom radu. Razvijanje pozitivnih stavova nastavnika prema konceptu prava deteta i osveščivanje sopstvenu uloge i odgovornosti u njihovoj prameni. Senzibilisanje za uočavanje situacija kršenja prava deteta i osposobljavanje za adekvatno reagovanje. Osposobljavanje da sa decom kreiraju i ostvaruju akcioni plan kojim rade na unapređenju prava u školi.
32	Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice Upoznavanje zaposlenih u obrazovanju sa indikatorima ostvarenosti prava deteta u školi po članovima Konvencije koji su relevantni za obrazovanje i zaštitu od nasilja i diskriminacije. Osposobljavanje nastavnika za primenu indikatora u praksi, za praćenje napretka njihove ostvarenosti i za njihovu realizaciju u saradnji sa roditeljima, decom, upravom škole i ostalim zaposlenim u obrazovanju.
13	Obuka nastavnika i stručnih saradnika za obrazovanje učenika za ljudska prava Udruženje Edukacioni centar Leskovac, Leskovac Razvijanje kompetencija nastavnika i stručnih saradnika iz srednjih škola za podršku razvoju ličnosti deteta i učenika za obrazovanje učenika za poštovanje i promociju ljudskih prava i za zaštitu ravnopravnosti svih građana RS. Upoznavanje sa primerima dobre prakse zaštite ravnopravnosti i borbe protiv diskriminacije.

Na osnovu analize ciljeva programa, izvojeno je šest programa koji podstiču građanski i društveni angažman i aktivizam učenika (tabela 8): *Slobodna zona u osnovnim i srednjim školama – film kao pomoćno sredstvo u nastavi građanskog vaspitanja* (Dobro udruženje, Beograd); *Učenici promišljaju, a vi?* (Udruženje građana za demokratiju i civilno obrazovanje „Građanske inicijative”, Beograd); *Suočavanje sa društvenim stereotipima u nastavi građanskog vaspitanja* (Edukacija za 21. vek, Beograd); *Učiti o Holokaustu* (Udruženje Grupa 484, Beograd); *Razvijanje aktivizma i volonterizma kod učenika* (Obrazovanje plus, Beograd) i *Forum teatar u učionici* (Centar za pozorišna istraživanja Novi Sad).

Tabela 8. Programi koji podstiču građanski i društveni angažman i aktivizam učenika

R. br.	Naziv programa
885	<p>Slobodna zona u osnovnim i srednjim školama – film kao pomoćno sredstvo u nastavi građanskog vaspitanja Dobro udruženje, Beograd</p> <p>Unapređenje efikasnosti učenja i kvaliteta nastave građanskog vaspitanja profesionalnim osnaživanjem nastavnika za kreativnu upotrebu angažovanog filma u nastavi. Promovisanje i popularizacija ljudskih prava i građanskih sloboda među učenicima. Podsticanje učenika na kritičko razmišljanje i preispitivanje. Podizanje nivoa znanja učenika i razvijanje sposobnosti razumevanja izazova koje pred njih postavlja društvo. Podsticanje društvenog angažmana i kreativnosti učenika. Upoznavanje nastavnika i učenika sa različitim filmskim kulturama. Razvijanje sposobnosti uočavanja estetske i etičke vrednosti filmskog medija.</p>
868	<p>Učenici promišljaju, a vi? Udruženje građana za demokratiju i civilno obrazovanje „Građanske inicijative”, Beograd</p> <p>Unapređenje učenja i nastave o demokratiji i demokratskim principima, poboljšanje kvaliteta građanskog obrazovanja i podsticanje angažovanja učenika/ca kao aktivnih građana u slobodnom izražavanju ideja. Primena metode promišljanja u okviru metode strukturirane akademske kontroverze na redovnim časovima. Razvijanje veština kritičkog čitanja i razumevanja teksta sa ciljem zastupanja sopstvenih uvida/stavova učenika. Povećavanje učeničkog razumevanja šireg konteksta problema u društvu i uspostavljanje veze sa sadržajima relevantnim za promišljeni problem. Razvijanje svesti učenika o ličnoj odgovornosti za iskazane argumente i donetu odluku. Razvoj učeničkih sposobnosti slušanja, uvažavanja suprotnih argumenata, tolerancije.</p>
919	<p>Suočavanje sa društvenim stereotipima u nastavi građanskog vaspitanja Edukacija za 21. vek, Beograd</p> <p>Upoznavanje nastavnika sa inoviranim pristupima/metodama u nastavi građanskog vaspitanja i osposobljavanje za izvođenje predmetne i integrisane nastave orijentisane na učeničko prepoznavanje, kritičku analizu i razgradnju stereotipa u savremenom društvu. Definisavanje fenomena stereotipa i objašnjavanje njihove istorijske dimenzije u kreiranju stavova mladih u savremenom društvu. Implementacija različitih pristupa u građanskom vaspitanju i izvođenju integrisane nastave koji se odnose na prevazilaženje stereotipa zasnovanih na rasnoj, etničkoj, konfesionalnoj, rodnoj i kulturnoj netoleranciji. Podsticanje nastavnika na razvijanje senzibiliteta i kritičkog odnosa učenika prema različitim stereotipima u njihovom okruženju. Upoznavanje nastavnika sa novim nastavim sredstvima, materijalima i metodama u analizi i razobličavanju različitih aktuelnih stereotipa. Primena interaktivnih nastavnih i igrovanih aktivnosti koje se odnose na dekonstrukciju opasnih stereotipa koji postoje u savremenom društvu.</p>
152	<p>Učiti o Holokaustu Udruženje Grupa 484, Beograd</p> <p>Povećanje kapaciteta nastavnika za bavljenje najtežim društvenim tragedijama i zločinima u savremenoj istoriji. Uočavanje značaja podučavanja o Holokaustu u kontekstu obrazovanja za mir, razvijanja građanske odgovornosti i učenja o ljudskim pravima. Razvijanje svesnosti o tome da antisemitizam, ksenofobija i različiti oblici mržnje u savremenom svetu mogu voditi ponavljanju zločina. Razvijanje znanje i vrednosnog sistema nastavnika (a preko njih i učenika) da Holokaust predstavlja civilizacijski gubitak, a da se vaspitanjem i obrazovanjem doprinosi stvaranju duhovne, kulturne i društvene klime koja ne dopušta da se zločini ponove.</p>

880	<p>Razvijanje aktivizma i volonterizma kod učenika Obrazovanje plus, Beograd</p> <p>Podizanje nivoa kompetencija nastavnika i stručnih saradnika za podršku razvoju ličnosti deteta i upravljanje odeljenjem stvaranjem pozitivne socijalne klime u školi i podrškom različitih vidova aktivizma i volonterizma kod učenika. Unapređivanje kompetencija nastavnika za interdisciplinarni pristup u planiranju nastave povezivanjem sa sadržajima izbornog predmeta građansko vaspitanje. Podsticanje nastavnika na iniciranje i negovanje aktivizma i volonterizma kod učenika sa ciljem uspešnije socijalne inkluzije.</p>
894	<p>Forum teatar u učionici Centar za pozorišna istraživanja, Novi Sad</p> <p>Podsticanje razvoja Forum teatra u učionici kao inovativnog i participatornog oblika teatra. Podržavanje inicijative nastavnika u školama i unapređivanje njihovog rada putem oruđa koja nudi Forum teatar. Ponuditi nastavnici oruđe kojim mogu da osposobe svoje učenike da aktivnije učestvuju u nastavnom procesu na dinamičan i demokratski način; da imaju iskustvo socijalne intervencije u njihovom pripremnom periodu pre ulaska u svet odraslih; da se upoznaju sa vezama raznih socijalnih grupa i njihovim ciljevima.</p>

U programe koji su usmereni na prevenciju diskriminacije i/ili na ukazavanje na ovaj društveni problem, na osnovu analize sadržaja ciljeva programa, stvrstana su četiri programa (tabela 9): *Učenje bez diskriminacije – uloga nastavnika i škole* (Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo); *Biti human je lako, kada znaš kako – promocija humanih vrednosti* (Crveni krst Srbije, Beograd); *Različiti a jednaki – afirmacija humanih vrednosti* (Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kruševac) i *Svi naši identiteti* (Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju, Beograd).

Tabela 9. Programi usmereni na prevenciju diskriminacije

R. br.	Naziv programa
926	<p>Učenje bez diskriminacije – uloga nastavnika i škole Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo</p> <p>Povećanje osetljivosti za rad sa učenicima iz društveno-marginalizovanih grupa. Dublje razumevanje uloge škole i nastavnika u ostvarivanju principa jednakopravnog i dostupnog obrazovanja. Proširivanje znanja o diskriminaciji, predrasudama i stereotipima i njihovom uticaju na razvoj deteta. Razvijanje kompetencija za podršku učenicima iz marginalizovanih grupa kreiranjem nediskriminativnog okruženja za učenje. Unapređivanje znanja i veština za planiranje i primenu mera prevencije diskriminacije na nivou škole. Osposobljavanje za procenu i vrednovanje prakse sa aspekta podrške učenicima iz marginalizovanih grupa.</p>
506	<p>Biti human je lako, kada znaš kako – promocija humanih vrednosti Crveni krst Srbije, Beograd</p> <p>Doprinos vaspitnom radu u predškolskim ustanovama u prevenciji diskriminacije, suzbijanju negativnog i nasilničkog ponašanja podsticanjem samopouzdanja i samopoštovanja dece i unapređivanju komunikacije i saradnje između dece, vaspitača i roditelja. Osnaživanje kompetencija vaspitača i roditelja da zajednički učestvuju u razvijanju i negovanju samopoštovanja, humanih postupaka, poštovanju razlika i tako smanjuju agresivnost, nasilje i netoleranciju među decom i u njihovoj okolini.</p>

R. br.	Naziv programa
68	<p>Različiti a jednaki – afirmacija humanih vrednosti Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kruševac</p> <p>Sticanje funkcionalnih znanja o razvijanju i formiranju humanih vrednosti sa ciljem borbe protiv vršnjačkog nasilja usvajanjem novih i proširivanjem postojećih znanja o primeni specifičnih vaspitno-obrazovnih pristupa i organizacijskih preventivnih modela. Priprema vaspitača, učitelja i nastavnika za demokratski, pluralistički, partnerski odnos u kojem će se primenjivati različiti preventivni modeli polazeći od integracije, normalizacije, minimalne intervencije, uvažavanja različitosti. Upoznavanje sa efektima poštovanja interkulturalnih razlika između vaspitanika u kolektivu. Orijentacija na metodička pitanja moralnog vaspitanja značajna za prevenciju nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja i diskriminaciju.</p>
72	<p>Svi naši identiteti Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju, Beograd</p> <p>Razvijanje kompetencija nastavnika/ca za unošenje rodne perspektive u osnovno obrazovanje neposrednim radom sa učenicima/ama i učešćem u radu škole, u svrhu daljeg razvoja pravičnijeg i održivijeg društva. Sticanje znanja o ključnim pitanjima koja tematizuju rodne odnose i rodne uloge u srpskom društvu. Razvoj veština za primenu načela rodne ravnopravnosti i prava na jednake šanse u školskoj praksi. Razvoj veština za preispitivanje sadržaja skrivenog kurikuluma u radu sa učenicima/ama. Preispitivanje stereotipnih stavova o rodnim ulogama i rodnim odnosima u nastavnim materijalima za osnovnu školu. Upoznavanje sa načinima na koje se rodni identitet preseca sa drugim identitetima i tako dovodi do višestruke diskriminacije i isključivanja.</p>

Interkulturalnim obrazovanjem se nastoji da se obrazovni sistem reformiše u pravcu obezbeđivanja jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike. Pedagogija jednakosti (Banks, 2006) podrazumeva ne samo „podjednak tretman” i poklanjanje pažnje pripadnicima svih društvenih grupa već i pružanje odgovarajuće obrazovne podrške svakom učeniku, tako da postignuće učenika ne zavisi od grupe kojoj pripada već od njegovih/njenih individualnih kapaciteta. Na osnovu analize sadržaja ciljeva programa izdvojena su četiri programa koja su usmerena na pružanje podrške deci/učenicima iz marginalizovanih grupa (tabela 10): *Rad sa decom iz marginalizovanih grupa* (Pedagoško društvo Srbije, Beograd); *Podsticajno okruženje i podrška razvoju i učenju dece iz romske zajednice u predškolskoj ustanovi* (CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd); *Standardizacija romskog jezika* (Nacionalni savet romske nacionalne manjine Srbije, Beograd) i *Integracija dece iz višestruko marginalizovanih grupa, saniranje edukativnih problema* (Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica).

Tabela 10. Programi usmereni na pružnje podrške deci/učenicima iz marginalizovanih grupa

R. br.	Naziv programa
295	<p>Rad sa decom iz marginalizovanih grupa Pedagoško društvo Srbije, Beograd</p> <p>Razumevanje i uvažavanje konteksta dece iz marginalizovanih grupa. Uvažavanje romske kulture i tradicije u nastavnom procesu. Unapređivanje metodičko-didaktičkih kompetencija za rad sa decom iz marginalizovanih grupa. Primena efikasnih metoda i oblika rada sa učenicima iz marginalizovanih grupa. Podrška nastavnicima u procesu motivisanja učenika iz marginalizovanih grupa.</p>
548	<p>Podsticajno okruženje i podrška razvoju i učenju dece iz romske zajednice u predškolskoj ustanovi CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd</p> <p>Razumevanje specifičnosti razvoja i učenja dece iz romske zajednice, kao što su obrazovanje na jeziku koji nije maternji, uslovi života, tradicija i kultura i sl. Stvaranje nediskriminativne inkluzivne vaspitno-obrazovne sredine u kojoj se svako dete dobro oseća, razvija svoje potencijale i uspešno uči. Stvaranje vaspitno-obrazovne sredine koja odgovara na potrebe dece iz romske zajednice. Pružanje podrške deci iz romske zajednice za razvoj i učenje. Razvijanje mreže za podršku deci, roditeljima, vaspitačima i predškolskoj ustanovi u saradnji sa institucijama u lokalnoj zajednici. Razvijanje saradnje sa romskom porodicom i zajednicom u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima.</p>
343	<p>Standardizacija romskog jezika Nacionalni savet romske nacionalne manjine Srbije, Beograd</p> <p>Unapređivanje stručnih znanja, veština i sposobnosti pedagoških asistenata, nastavnika i profesora u radu sa romskom decom kojima srpski nije maternji jezik. Sticanje znanja o osnovama romskog jezika sa elementima nacionalne kulture. Osposobljavanje pedagoških asistenata, nastavnika i profesora za uvođenje posebne metodike rada sa dvojezičnom decom. Smanjivanje jaza predrasuda i diskriminacije prema romskim đacima. Senzibilizacija nastavnog kadra za obrazovne potrebe dece iz manjinskih i marginalizovanih porodica boljim upoznavanjem tradicije i kulture romske zajednice. Povećanje osetljivosti za različitost, razvijanje tolerancije i uvažavanje različitosti.</p>
834	<p>Integracija dece iz višestruko marginalizovanih grupa, saniranje edukativnih problema Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica</p> <p>Upoznavanje sa osnovnim principima pravednosti, ravnopravnosti i međusobnom povezanošću tih pojava. Upoznavanje sa procesom formiranja stavova prema deci iz višestruko marginalizovanih grupa, ukazivanje na ulogu i mogućnosti škole i učitelja u bavljenju takvim problemima. Pregled saznanja o socijalnoj ugroženosti, o siromaštvu, o predrasudama formiranim prema osobama koje se nalaze u marginalizovanim grupama stanovništva, o njihovim teškoćama (sa posebnim osvrtom na probleme romske manjine) i o globalnoj povezanosti tih pojava sa školskim neuspehom.</p>

Programi koji su isključeni iz dalje analize na osnovu analize sadržaja ciljeva

Analiza sadržaja ciljeva je pokazala da se manji broj programa ne može dovesti u vezu sa podsticanjem interkulturalnosti u školskom kontekstu niti sa razvijanjem kompetencija nastavnika za interkulturalno obrazovanje, iako su bili izdvojeni na osnovu pretrage po ključnim rečima (tabela 11). Reč je o sledećim programima: *Negovanje jezika i multikulturalnosti*

kroz nastavne sadržaje bosanskog jezika i književnosti (Društvo za bosanski jezik i književnost, Novi Pazar); *Savremena sociologija u praksi obrazovanja* (Gimnazija „Svetozar Marković”, Novi Sad); *Upravljanje procesima u dvojezičnim školama* (Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad); *Na kom jeziku sanjaš – rad sa bilingvalnim (dvojezičnim) detetom* (Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo); *Forum teatar u učionici* (Centar za pozorišna istraživanja Novi Sad, Novi Sad) i *Građansko vaspitanje u stvarnoj i virtuelnoj učionici* (ETŠ „Nikola Tesla”, Niš).

Tabela 11. Programi za koje na osnovu analize sadržaja ciljeva nije bilo moguće utvrditi da su značajni za interkulturalno obrazovanje

	Programi
1.	<p>Negovanje jezika i multikulturalnosti kroz nastavne sadržaje bosanskog jezika i književnosti Društvo za bosanski jezik i književnost, Novi Pazar</p> <p>Jačanje kapaciteta nastavnika za razvijanje i negovanje maternjeg jezika realizacijom nastavnih sadržaja iz oblasti bosanskog jezika i književnosti. Osnježivanje kapaciteta nastavnika za proširivanje postojećih znanja o istorijskom razvitku bosanskog jezika. Jačanje saznanjnih funkcija nastavnika u vezi sa pravopisom bosanskog jezika uvidom u osnovne razlike pravopisne standardizacije bosanskog i srpskog jezika. Osposobljavanje nastavnika za sagledavanje sopstvene prakse s obzirom na savremene orijentacije u metodici nastave bosanskog jezika.</p>
2.	<p>Savremena sociologija u praksi obrazovanja Gimnazija „Svetozar Marković”, Novi Sad</p> <p>Razmatranje društvene svesti u različitim sociološkim grupama (država, mesto stanovanja, obrazovno-vaspitna ustanova, odeljenje i pojedinac). Upoznavanje sa savremenim teorijskim pogledima na sledeće sociološke teme: sociologija i ekološka etika; multikulturalnost; socijalna interakcija; saradnja obrazovno-vaspitne ustanove i lokalne zajednice; umrežavanje škola na nacionalnom i međunarodnom nivou.</p>
3.	<p>Upravljanje procesima u dvojezičnim školama Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad</p> <p>Unapređivanje upravljanja u dvojezičnim školama osnaživanjem kapaciteta za organizaciju školskih procesa. Unaprediti kapacitete rukovodstava škola i stručnih timova za organizaciju školskih procesa. Unaprediti znanja i veštine rukovodstava škola i stručnih timova za optimizaciju procesa. Stvoriti uslove za efikasniju i racionalniju organizaciju rada u dvojezičnim školama. Unaprediti upravljanje postojećim procesima u dvojezičnim školama.</p>
4.	<p>Na kom jeziku sanjaš – rad sa bilingvalnim (dvojezičnim) detetom Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo</p> <p>Unapređenje stručnih znanja, veština i sposobnosti svih učesnika u vaspitno-obrazovnom radu sa dvojezičnom decom i njihovo osposobljavanje za primenu metodike rada sa bilingvalnom decom. Upoznavanje sa značajem maternjeg jezika za pravilan razvoj deteta; sticanje znanja o obrazovanju bilingvala kod nas i u svetu; definisanje strateških ciljeva bilingvizma; analiza grešaka bilingvalne dece na našem području; usavajanje znanja o planiranju, organizaciji i realizaciji časova, stručnog rada i drugih aktivnosti u skladu sa potrebama bilingvalnog deteta; sticanje znanja o novim metodičkim postupcima u radu sa dvojezičnom decom.</p>
5.	<p>Građansko vaspitanje u stvarnoj i virtuelnoj učionici ETŠ „Nikola Tesla”, Niš</p> <p>Unapređenje građanskog vaspitanja povezivanjem učenika, nastavnika i partnera u obrazovno-vaspitnom radu i poboljšanjem komunikacijskih veština. Razvijanje konstruktivnosti, originalnosti i kritičkog mišljenja, prihvatanje modernog pristupa saradnji. Stvaranje iskrene povezanosti polaznika sa učenicima, roditeljima i partnerima u stvarnom i virtuelnom svetu. Razvijanje visokog nivoa profesionalne osposobljenosti i kompetentnosti na osnovu analize mreže mogućih partnera i dostupnih resursa.</p>

Iz trećeg koraka analize izostavljeni su i programi koje je odobrio ministar prosvete (ukupno osam programa) jer u *Katalogu* za te programe nisu navedeni ciljevi koje nastoje da realizuju niti u bazi postoje podaci o njihovoj realizaciji.

Realizacija programa stručnog usavršavanja

Već je istaknuto da je za programe za koje je na osnovu analize sadržaja ciljeva utvrđeno da doprinose pojedinim aspektima interkulturalnog obrazovanja (34 programa) rađena i analiza realizacije, kojom su oni upoređeni prema sledećim parametrima – institucija koja ih realizuje, broj realizovanih obuka, prosečna ocena obuke od učesnika, maksimalan predviđeni broj učesnika, trajanje obuke, nivo obrazovanja i cena seminara (prilog 1), kako bi se stekao što bolji uvid u aktuelnu ponudu obuka u oblasti interkulturalnosti i omogućilo preciznije zaključivanje o faktorima koji su povezani sa njihovom realizacijom.

U tabeli 12 dat je pregled institucija koje realizuju 34 programa za koje je utvrđeno da doprinose interkulturalnom obrazovanju. Rezultat koji se nameće jeste da su najveći broj programa u oblasti interkulturalnosti osmislili predstavnici nevladinih organizacija (ukupno 19 programa), a da znatno manji broj programa za interkulturalno obrazovanje (od četiri do jednog) dolazi od visokoškolskih institucija, strukovnih udruženja, nacionalnih saveta nacionalnih manjina i drugih institucija. Nedostaju programi koje nude praktičari, to jest programi čiji su autori i realizatori zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Po jedan program realizuju zaposleni iz predškolske ustanove i srednje stručne škole, ali nema nijednog programa koji realizuju zaposleni iz osnovnih škola i gimnazija.

Tabela 12. *Institucije koje realizuju programe*

Nosilac programa	Broj programa
Nevladine organizacije	19
Visokoškolske institucije	4
Strukovna udruženja	3
Nacionalni saveti nacionalnih manjina	2
Regionalni centri za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju	2
Pedagoški zavod Vojvodine	1
Istraživačka stanica Petnica	1
Predškolska ustanova	1
Srednja stručna škola	1
Ukupno	34

Broj realizovanih obuka za pojedine programe se kreće od 0 do 28 (prilog 1). Jedna trećina programa za koje je utvrđeno da su od značaja

za interkulturalno obrazovanje nije imala nijednu realizaciju. Nešto više od jedne trećina programa (14 programa) imalo je od jednu do pet realizacija, a manje od jedne trećine programa (osam programa) imalo je više od osam realizacija.

Najčešće realizovani programi pripadaju sledećim kategorijama (tabela 13): *programi koji podstiču interkulturalno učenje, dijalog, saradnju i razvijanje interkulturalnih kompetencija* (tri); *programi koji podržavaju razvoj kritičkog mišljenja* (jedan); *programi koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava* (tri) i *programi usmereni na prevenciju diskriminacije* (jedan).

Tabela 13. Najčešće realizovani programi

R. br.	Naziv programa	Br. obuka
1. Programi koji podstiču interkulturalno učenje, dijalog, saradnju i razvijanje interkulturalnih kompetencija		
46	Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	28
74	Uvod u interkulturalno učenje Ekumenska humanitarna organizacija, Novi Sad	20
481	Ideal – interkulturalno učenje kroz dramu BAZAART, Beograd	11
5. Programi koji podržavaju razvoj kritičkog mišljenja		
547	Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul I CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	11
6. Programi koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava		
32	Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice	23
59	Prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice	20
13	Obuka nastavnika i stručnih saradnika za obrazovanje učenika za ljudska prava Udruženje Edukacioni centar Leskovac, Leskovac	8
8. Programi usmereni na prevenciju diskriminacije		
72	Svi naši identiteti Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju, Beograd	8

Učesnici su realizovane obuke (prilog 1) mahom ocenili visokim ocenama, tako da se prosečne ocene nalaze u smanjenom rasponu od 3,69 do 3,98⁴. Zbog toga podaci o prosečnoj oceni imaju ograničenu vrednost za zaključivanje o kvalitetu programa. U tabeli 14 prikazani su programi koji su ocenjeni najvećom prosečnom ocenom, kao i kategorija u koju su svrstani s obzirom na to na koji aspekt interkulturalnog obrazovanja ciljaju. Reč je o programima koji su realizovani manji broj puta (prilog 1).

4 Za evaluaciju obuka su korišćene petostepene skale likertovog tipa, ali su podaci kodirani tako da je raspon ocene iznosio od 0 do 4, što znači da je maksimalna prosečna ocena koju može da dobije jedan program 4,00.

Tabela 14. Programi koji su ocenjeni najvećom prosečnom ocenom

R. br.	Naziv programa	Prosečna ocena
3. Programi usmereni na negovanje kulturne baštine		
771	Narodne igre u nastavi i vannastavnim aktivnostima od I do IV razreda Društvo učitelja Beograda, Beograd	3,98
863	Narodna tradicija u praksi Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Užice	3,96
5. Programi koji podržavaju razvoj kritičkog mišljenja		
17	Filozofija s decom Udruženje „Grupa MOST”, Beograd	3,93
425	Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul II CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	3,93
8. Programi usmereni na prevenciju diskriminacije		
68	Različiti a jednaki – afirmacija humanih vrednosti Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kruševac	3,98
506	Biti human je lako, kada znaš kako – promocija humanih vrednosti Crveni krst Srbije, Beograd	3,92
9. Programi usmereni na pružnje podrške deci/učenicima iz marginalizovanih grupa		
295	Rad sa decom iz marginalizovanih grupa Pedagoško društvo Srbije, Beograd	3,92

Planirano je da se najveći broj programa realizuje u grupama od po 30 učesnika (19 programa). Ostali programi se ostvaruju u nešto manjim grupama, a samo četiri programa u grupama sa manje od 20 učesnika (prilog 1).

Analiza cene obuka, kada se ona preračuna na to koliko svaki učesnik treba da plati za jedan dan obuke, pokazuje da se raspon cena kreće od 650 dinara (za obuku koju izvodi Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Užice) do 10.000 dinara (za obuku koja se organizuje u Istraživačkoj stanici Petnica, uključujući hranu i smeštaj). Manje od 1.000 dinara po učesniku za jedan dan seminara plaća se za osam programa⁵, za isti toliki broj programa cena po učesniku za jedan dan obuke veća je od 2.000 dinara, dok se cena za ostale programe kreće u rasponu između 1.000 i 2.000 dinara (prilog 1).

Što se tiče broja dana obuke, najveći broj programa traje dva dana (17 programa), a najmanji broj programa traje tri dana (sedam programa), dok jedan dan traje 10 programa (prilog 1).

Utvrđena je negativna korelacija između broja realizovanih obuka i cene po učesniku za jedan dan obuke⁶, što znači da je broj realizovanih obuka veći što je cene po učesniku za jedan dan obuke manja. Broj realizovanih obuka nije povezan sa brojem dana trajanja obuke.

5 Za programe koji su naveli neto cenu, cena je korigovana za odgovarajući iznos PDV-a.

6 $r = -0.430$, $p < .05$

U tabeli 15 prikazani su programi s obzirom na nivo obrazovanja na koji se odnose. Uočljivo je da ima najmanje programa koji ciljaju samo na jedan nivo obrazovanja (na primer, programa koji su namenjeni samo zaposlenima iz osnovnih škola ima tri, a programa koji su namenjeni isključivo zaposlenima iz predškolskih ustanova ili zaposlenima iz srednjih škola po četiri).

Tabela 15. Nivo obrazovanja na koji se program odnosi

Nivo obrazovanja na kojem rade zaposleni	Broj programa
PU	4
PU, OŠ	6
PU, OŠ, SŠ	8
OŠ	3
OŠ, SŠ	9
SŠ	4
Ukupno	34

Zaključak

- Na osnovu sprovedenih analiza može se zaključiti da je broj obuka iz oblasti interkulturalnosti na prvi pogled zadovoljavajući. Od 48 programa iz *Kataloga*, koliko je podvrgnuto analizi sadržaja ciljeva programa, za 34 je utvrđeno da doprinose realizaciji pojedinih aspekata interkulturalnog obrazovanja. Međutim, na osnovu analize sadržaja ciljeva programa nije moguće izvesti zaključak o kvalitetu sadržaja programa. Osim toga, treba imati u vidu da su, uprkos velikom broju dostupnih programa za stručno usavršavanje u različitim oblastima, studije pokazale da su potrebe nastavnika i ono što se nudi na seminarima u raskoraku (Alibabić, Šegrt, 2010). U analizi koja je sprovedena u ovom istraživanju, ni prosečna ocena kojom su učesnici ocenili obuku nije diskriminativan pokazatelj za procenu kvaliteta obuka jer se raspon prosečnih ocena kreće od 3,69 do 3,98⁷. Dodatni problem je to što se ne prate efekti programa, pa nije moguće zaključivati o njihovom kvalitetu na taj način (Stanković, 2011). Takođe, programi stručnog usavršavanja nisu dovoljno efektivni jer su mahom zasnovani na modelu transmisije za koji je pokazano da daje slabe rezultate u praksi (Pešikan, Antić, Marinković, 2010).
- O kvalitetu obuka u ovom istraživanju bilo je jedino moguće zaključivati indirektno na osnovu broja realizovanih obuka, uz

7 Pri čemu je 4,00 maksimalna vrednost.

ograničenje da, osim kvaliteta programa, na njihov izbor utiču i drugi činioci, pre svega cena obuke. Rezultati pokazuju da se programi koji su realizovani najveći broj puta grupišu mahom u tri od devet kategorija koje su korišćene za klasifikaciju programa – *programi koji podstiču interkulturalno učenje, dijalog, saradnju i razvijanje interkulturalnih kompetencija, programi usmereni na razvoj kritičkog mišljenja i programi koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava.*

- Na osnovu broja realizovanih obuka, među programima koji podstiču interkulturalno učenje, dijalog, saradnju i razvijanje interkulturalnih kompetencija izdvajaju se kao najistaknutiji program *Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost* (CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd), koji je realizovan 28 puta, i program *Uvod u interkulturalno učenje* (Ekumenska humanitarna organizacija, Novi Sad), koji je realizovan 20 puta. Cilj programa *Ni crno ni belo* je razvijanje „tolerancije za druge kulture; pozitivne slike o sebi, ličnog i grupnog identiteta; kritičkog odnosa prema predrasudama kod dece i izgradnju zajednice u kojoj se neguju solidarnost i interkulturalne vrednosti” (tabela 2). To je trodnevna obuka, koja je namenjena zaposlenima iz predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola, a čija prosečna ocena dobijena od učesnika iznosi 3,83 (prilog 1). Program *Ni crno ni belo* spada u srednje skupe obuke (između 1.000 i 2.000 dinara po učesniku za jedan dan obuke). S druge strane, program *Uvod u interkulturalno učenje* je jednodnevna obuka namenjena zaposlenima u predškolskim ustanovama i osnovnim školama, koja se realizuje besplatno. Cilj tog programa je „razvijanje profesionalnih kompetencija zaposlenih za implementaciju interkulturalnih principa i planiranje interkulturalnih akcija, kao i njihovo osnaživanje da deluju kao promoteri i multiplikatori interkulturalnog učenja”. Prosečna ocena kojom su učesnici ocenili taj program iznosi 3,80.
- U kategoriji programa koji podstiču razvoj kritičkog mišljenja najveći broj puta (21) realizovan je program *Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul I* (CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd), čiji je cilj „ovladavanje interaktivnim pristupom u podsticanju razvoja kritičkog mišljenja rešavanjem problema, upoređivanjem ideja, simboličkim predstavljanjem i donošenjem odluka” (tabela 6). Program je namenjen zaposlenima iz predškolskih ustanova i traje dva dana. Prosečna ocena koju su tom program dali polaznici obuke iznosi 3,87. Taj program CIP-a, takođe, spada u srednje skupe obuke (prilog 1).

- Na osnovu broja realizovanih obuka, u kategoriji programa koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava izdvajaju se dva programa – *Prava deteta u obrazovanju* (20 realizacija) i *Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju* (23 realizacije), Užičkog centra za prava deteta. Ciljevi tih programa su „osnaživanje zaposlenih u obrazovanju da aktivno primenjuju koncept prava deteta u svakodnevnom školskom radu” i „upoznavanje zaposlenih u obrazovanju sa indikatorima ostvarenosti prava deteta u školi po članovima Konvencije koji su relevantni za obrazovanje i zaštitu od nasilja i diskriminacije” (tabela 7). Prvi program traje jedan, a drugi dva dana. Oba programa imaju visoku prosečnu ocenu (3,87 i 3,89), a po ceni spadaju u programe sa najnižom cenom (do 1.000 dinara) po učesniku za jedan dan obuke (prilog 1).
- Najveći broj programa iz *Kataloga* iz oblasti interkulturalnosti osmislile su i realizuju nevladine organizacije (19 od 34 programa), dok programa čiji su autori praktičari (nastavnici i vaspitači) gotovo i da nema. Nedovoljan broj programa dolazi od visokoškolskih institucija, što govori o slaboj zainteresovanosti akademske zajednice za tu oblast. Isti zaključak se može izvesti i za zainteresovanost profesionalnih udruženja za pitanje interkulturalnosti s obzirom na njihov angažman u kreiranju obuka iz te oblasti.
- Potražnja za programima iz oblasti interkulturalnosti, takođe, nije velika. Jedna trećina obuka iz te oblasti nije realizovana u periodu od godinu i po dana, koji je uključen u analizu, a nešto više od jedne trećine programa (14) u ovom periodu je imalo od jedne do pet realizacija. Među programima koji su u periodu od godinu i po dana realizovani više od osam puta (ukupno osam) prvenstveno se nalaze oni koje su koncipirale nevladine organizacije.

Reference

- Alibabić, Š., Šegrt, B. (2010). Ponuda i potražnja u (pod)sistemu usavršavanja nastavnika. *Pedagogija* 65 (2), 280–294.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D., Tomić, V. (2009). Vođič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja. Grupa MOST i Fond za otvoreno društvo.
- Pešikan, A., Antić, S., Marinković, S. (2010). Konceptcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (3), 471–482.

Stanković, D. (2011). Obrazovne promene u Srbiji (2000–2010), u Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

UNESCO (2006). Guidelines on Intercultural Education, UNESCO, Paris (ED-2006/WS/59) – CLD 29366.

Ouellet, F. (1991). L'éducation interculturelle. Paris: L'Harmattan.

PROJEKTNE I PROGRAMSKE AKTIVNOSTI ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U OBLASTI INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA

Prema zaključcima okruglog stola *Interkulturalnost i mladi*¹, koji je održan 2009. godine na Univerzitetu u Beogradu, nevladin sektor u Srbiji ima bogatu praksu realizacije programa i projekata koji se odnose na interkulturalno obrazovanje u osnovnim i srednjim školama. Prepoznato je da je upravo nevladin sektor u Srbiji pokretač najvećeg broja inicijativa i nosilac najviše primera dobre prakse² u toj oblasti, pa je u skladu sa tim istaknuta potreba da resorno ministarstvo pruži podršku inicijativama u lokalnim zajednicama i školama. S obzirom na to da detaljnijih pregleda prakse nevladinog sektora u oblasti interkulturalnosti u novije vreme nema, prepoznata je potreba za analizom aktuelnog stanja. Ovo poglavlje predstavlja rezultat jedne takve analize.

1 Za više informacija pogledati: <http://grupa484.org.rs/wp-content/uploads/2012/09/ne-prolazi-ulicom.pdf>.

2 (1) *T-kits – osnove treninga i interkulturalno učenje* – dva priručnika za trenere, prevodi s engleskog jezika, koje su partnerski objavili Savet Evrope i Evropska komisija (Grupa „Hajde da...”, 2004); (2) *Interkulturalno/multikulturalno obrazovanje – od prakse ka politici*, u okviru kojeg je izrađen priručnik *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja* (Grupa MOST, 2006–2007) i priručnik za profesore srednjih škola; (3) *Drugi pogled* (Grupa 484, 2007); (4) *Jednake šanse u srednjoškolskom obrazovanju* (CIP, 2007); (5) *Praktikovanje interkulturalnog i interetničkog razumevanja u školama*, u okviru kojeg je nastao priručnik za nastavnike *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje* – na srpskom, albanskom, romskom i mađarskom jeziku (Grupa MOST, 2006–2007); (6) *Mi i oni drugi*, sa istoimenim priručnikom (Grupa 484, 2004–2007); (7) *Kofer za budućnost* (Grupa 484, 2007), kao projekat, povezao je mlade u pet gradova u Srbiji i kao karavan od grada do grada postigao da se istraživačka produkcija u oblasti interkulturalnosti u umetničkom preoblikovanju srednjoškolaca prošeta kroz Srbiju a da lokalne vlasti to prepoznaju kao zajedničko dobro; (8) *Ne prolazi ulicom bez traga – zagovaračka inicijativa za manjine* (Grupa 484 i Centar modernih veština, 2009), naglasak sa lokalnih interkulturalnih inicijativa pomera na integrisan nastup na nacionalnom nivou zalažući se za razmenu i dijalog u kulturi kao nužan uslov realizacije kulturnih prava; (9) *Obuka romskih asistenata* (CIP, 2007); (10) *Ni crno, ni belo*, priručnik za učenje o interkulturalnosti (CIP, 2005); (11) *Pronađeni prijatelj* – srpsko-albansko-crnogorsko-makedonski projekat sa višejezičnim priručnikom (Grupa 484, 2004) i dr.

Proces prikupljanja podataka

U nastojanju da prikupimo podatke o aktivnostima nevladinih organizacija na polju interkulturalnog obrazovanja u novije vreme uradili smo pregled direktorijuma nevladinih organizacija³. Ta baza podataka pokazala se nedovoljnim izvorom zbog svoje zastarelosti. Na osnovu podataka iz direktorijuma bilo je moguće locirati pojedine nevladine organizacije (NVO) koje su u prošlosti realizovale aktivnosti i projekte iz oblasti interkulturalnosti. Na taj način je izdvojeno 19 nevladinih organizacija (prilog 1).

Kako bismo došli do aktuelnih i relevantnih podataka, napravili smo upitnik za prikupljanje podataka o projektima i programima interkulturalnog obrazovanja nevladinih organizacija.

Upitnik se sastoji iz dva dela:

- 1) opis projekta/programa – trajanje, cilj, ciljna grupa/e, sadržaj i glavne aktivnosti, ishodi relevantni za interkulturalno obrazovanje, saradnici/učesnici, korisnici i podrška programu/projektu i
- 2) zaključci i preporuke do kojih je NVO došla realizujući projekat, posebno oni koji su relevantni za donosiocce odluka.

Upitnik je poslat na 19 adresa nevladinih organizacija sa molbom da ga popune ukoliko su u poslednje dve godine (od 2013. do 2015. godine) imale program/projekat iz oblasti interkulturalnog obrazovanja. Kontaktirane su samo organizacije za koje je na osnovu pregleda direktorijuma NVO konstatovano da su u prošlosti realizovale aktivnosti i projekte iz oblasti interkulturalnosti. Odgovor je dobijen od šest nevladinih organizacija, ali je jedna NVO navela samo program za profesionalno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju⁴, koji nije uključen u analizu na ovom mestu već je prikazan u delu koji se odnosi na analizu programa za profesionalno usavršavanje.

U nastavku prikazujemo podatke koje smo dobili od pet NVO na osnovu popunjenih upitnika, i to u skladu sa strukturom upitnika.

Opis projekta/programa

Prema podacima koje smo dobili, u poslednje dve godine realizovano je devet projekata iz oblasti interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja. To su:

3 <http://www.crnps.org.rs/direktorijum-nvo>

4 *Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost*, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd.

- dva projekta Grupe 484: *Mi i oni drugi* i *Za kulturu u Srbiji – FOCUS*;
- jedan projekat Građanskih inicijativa: *Youth Activism as a Conflict Prevention Tool*;
- četiri projekta Građanskog fonda – Panonija: *Multiplikacija – Živeti tolerantno*; *Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja*; *Učimo zajedno – Živimo zajedno*; *Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje*;
- jedan projekat Edukacionog centra Leskovac: *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava* i
- jedan projekat Užičkog centra za prava deteta: *Obrazovanje za prava deteta*.

Osim tih projekata, smatramo važnim da istaknemo još jedan doprinos Užičkog centra za prava deteta – projekat *Živeti zajedno*, koji se ne uklapa u pomenuti vremenski okvir (nije implementiran u protekle dve godine), ali predstavlja višegodišnji doprinos oblasti kojom se ovde bavimo.

Trajanje programa i projekata

Većina projekata realizovana je u toku jedne ili dve godine, međutim, neke organizacije su interkulturalnom obrazovanju bile posvećene u dužem periodu. Tako, na primer, tri projekta predstavljaju devetogodišnje programe interkulturalnog obrazovanja: projekat *Mi i oni drugi* Grupe 484, započeo je 2006. godine i još uvek se realizuje; projekat *Multiplikacija – Živeti tolerantno* Građanskog fonda – Panonija, od 2005. do 2014. godine, a projekat *Živeti zajedno* Užičkog centra za prava deteta, od 2003. do 2011. godine. Ta organizacija je 2015. godine završila prvu trogodišnju fazu projekta *Obrazovanje za prava deteta* i započela novu, takođe trogodišnju fazu tog projekta.

Ciljevi projekata i programa

Projektne intervencije koje su sprovele NVO usmerene su na različita polja delovanja u oblasti interkulturalnog obrazovanja: razvoj interkulturalne osetljivosti, promociju ljudskih prava, ostvarivanje ravnopravnosti manjinskih grupa i zajednica, učenje o kulturama različitih grupa i socijalni aktivizam, pre svega u lokalnoj sredini.

Grupa 484 ciljala je na povećanje „kapaciteta škola za saradnju među etničkim i kulturnim zajednicama u nacionalno mešovitim sredinama” (projekat *Mi i oni drugi*) i promociju interkulturalnog dijaloga „jača-

njem kapaciteta lokalnih umetničkih inicijativa i inicijativa u oblasti kulture kroz neposredni rad sa mladima, saradnju sa školama i ustanovama kulture, javne debate i zalaganje za prikladan sistemski okvir za razvoj interkulturalnih vrednosti” (projekat *Za kulturu u Srbiji – FOCUS*).

Realizacijom projekta *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava* Edukacioni centar Leskovac imao je cilj da ojača „uloge civilnog društva u promovisanju ljudskih prava osnaživanjem inicijativa mladih za inkluziju i pluralizam”.

Građanske inicijative usmerile su se na izgradnju „održivog mehanizma za podsticanje učešća i saradnje između multietničke grupe nastavnika i učenika srednjih škola u Južnoj Srbiji, kao i saradnju sa postojećim nacionalnim strukturama” (projekat *Youth Activism as a Conflict Prevention Tool*).

Građanski fond – Panonija nastoji da „obezbedi strategije obrazovanja na manjinskim jezicima” (projekat *Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja*), da „ojača omladinski aktivizam i implementira interkulturalne vrednosti u pripreme za časove” (projekat *Multiplikacija – Živeti tolerantno*), a cilj projekta *Učimo zajedno – Živimo zajedno* bilo je „povezivanje i umrežavanje škola i nastavnika u AP Vojvodina i implementacija interkulturalnih vrednosti u nastavni plan i program”. Cilj četvrtog programa Građanskog fonda – Panonija bilo je „formiranje asocijacije civilnih udruženja na teritoriji AP Vojvodine koja se bave obrazovanjem na jezicima nacionalnih zajednica i davanje doprinosa povećanju inkluzivnosti obrazovanja na manjinskim jezicima i interkulturalnom obrazovanju” (projekat *Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje*).

Užički centar za prava deteta navodi da je cilj projekta *Obrazovanje za prava deteta* da „deca uživaju svoja prava u obrazovnom sistemu kao rezultat razvijenog modela koji uključuje učenje o pravima deteta i poštovanje prava deteta”, a cilj projekta *Živeti zajedno* bilo je razvijanje kapaciteta „svih aktera obrazovnog sistema za integraciju interkulturalnog obrazovanja u obrazovni sistem”.

Ciljne grupe

Ciljne grupe u projektima i programima NVO čine pre svega glavni akteri u obrazovanju: nastavnici, učenici i njihovi roditelji.

To su „nastavnici koji realizuju nastavu na manjinskim jezicima” (projekat *Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje*); „nastavnici osnovnih i srednjih škola i njihovi učenici” (projekat *Mi i oni drugi*), nastavnici i učenici koji su „predstavnici srednjoškolskih parlamenata i predstavnici manjina, LGBT

populacije i osoba sa invaliditetom među polaznicima srednjih škola” (projekat *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava*); „profesori i učenici u srednjim školama” (projekat *Youth Activism as a Conflict Prevention Tool*); „deca uzrasta 7–14 godina, nastavnici osnovnih škola, roditelji članovi Saveta roditelja, menadžmenti škola” (projekat *Obrazovanje za prava deteta*) i „deca uzrasta 15–18 godina, nastavnici srednjih škola” (projekat *Živeti zajedno*).

Osim zaposlenih u obrazovanju, učenika i njihovih roditelja, NVO su prepoznale i druge aktere koji mogu da utiču i doprinesu obezbeđivanju kvalitetnog obrazovanja uopšte, a posebno interkulturalnom obrazovanju. To su članovi nacionalnih saveta nacionalnih manjina zaduženi za rad na obrazovnom procesu svojih zajednica (projekat *Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja*), predstavnici organizacija civilnog društva aktivnih u oblasti umetnosti, kulture i obrazovanja; radnici u kulturi, građani (projekat *Za kulturu u Srbiji – FOCUS*) i predstavnici lokalne zajednice (projekat *Multiplikacija – Živeti tolerantno*).

Glavne teme projekata/programa

Glavne teme projekata/programa pripadaju korpusu dveju ključnih dimenzija interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja: uvažavanje i podržavanje kulturalne različitosti i promovisanje ravnopravnosti i ljudskih prava i prava deteta.

Tako se u projektu *Mi i oni drugi* (Grupa 484) teme kultura i kulturno nasleđe postavljaju kao posrednici u komunikaciji među zajednicama. Osim toga, istražuju se lokalna društvena istorija (život etničkih zajednica, položaj žene, navike i običaji itd.) i književnosti „komšijskih” naroda i kultura. Projekat *Za kulturu u Srbiji – FOCUS* iste te NVO, osim društvenog i kulturnog života u lokalnoj zajednici, obuhvata i teme kao što su: tranziciona pravda, ljudska prava, alternativne forme umetnosti itd.

Ljudska prava, prava deteta i sprečavanje svih oblika diskriminacije u školama centralne su teme u projektima *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava* (Edukativni centar Leskovac) i *Obrazovanje za prava deteta* (Užički centar za prava deteta). Ljudskim pravima, komunikacijskim i socijalnim veštinama potrebnim za život u multietničkom društvu bave se i Građanske inicijative u projektu *Youth Activism as a Conflict Prevention Tool*.

Obrazovanje nacionalnih manjina okosnica je većine projekata Građanskog fonda – Panonija, i to obezbeđivanjem suživota u multietničkoj zajednici i donošenjem strategije razvoja obrazovanja manjina. U projektima Građanskog fonda – Panonija *Multiplikacija – Živeti tolerantno* i *Živeti zajedno* Užičkog centra za prava deteta interkulturalna dimenzija

integriše se u kurikulum razvijanjem scenarija za časove, realizaciju časova i trening nastavnika u kojima se afirmišu interkulturalne vrednosti.

Način rada/aktivnosti

Nevladine organizacije su primenjivale iskustvene i participativne metode poučavanja i učenja. Korišćeni su neformalni oblici učenja u neposrednoj saradnji pripadnika različitih grupa u lokalnoj sredini. Osmišljavani su i realizovani načini na koje se potencijali umetnosti, lokalne kulturne baštine i različiti jezici mogu upotrebiti da bi se podržao interkulturalni i društveno odgovoran obrazovni koncept. Uspostavljena su strateška partnerstva među obrazovnim ustanovama i drugim institucijama i organizacijama kako bi se razvili novi obrazovni modeli: saradnici u obrazovanju su ustanove kulture, organizacije i lokalna zajednica u multikulturalnoj sredini. Nastavnici i škole se umrežavaju, što doprinosi jačanju njihovih kapaciteta za dalji rad na promociji i edukaciji u oblasti interkulturalnog obrazovanja.

Tako su, na primer, organizovane:

- obuke nastavnika i učenika/mladih (projekti *Učimo zajedno – Živimo zajedno*, *Youth Activism as a Conflict Prevention Tool*, *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava; Izaзовi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja; Mi i oni drugi; Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje, Obrazovanje za prava deteta; Živeti zajedno*);
- istraživanja (istraživanje kulturnog nasleđa u lokalnoj zajednici, projekat *Mi i oni drugi*; istraživanje o učeničkim stavovima o toleranciji, projekat *Učimo zajedno – Živimo zajedno*);
- edukativni kampovi (projekti *Mi i oni drugi; Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje*);
- aktivnosti u lokalnoj zajednici kao što su čitalački klubovi, umetničke radionice, okrugli stolovi (projekat *Mi i oni drugi*);
- zagovaranje i kampanje u lokalnoj sredini u kojima su promovisana ljudska prava i zajednički život putem umetničkih inicijativa i inicijativa u oblasti kulture. Na primer: učenički filmovi kao doprinos zajedničkom suživotu u lokalu (projekat *Multiplikacija – Živeti tolerantno*), angažovani teatar, savremena regionalna književnost, muzičke, filmske i fotografske radionice i festivali (projekat *Za kulturu u Srbiji – FOCUS*); zajedničke radionice, mentorstvo, zajedničke akcije učenika pripadnika različitih etničkih zajednica (projekat *Youth Activism as a Conflict*

- Prevention Tool*); radio-emisija sa ciljem integracije vrednosti interkulturalnog obrazovanja u školski i društveni život višenacionalne zajednice (projekat *Učimo zajedno – Živimo zajedno*); debate, okrugli stolovi i akcioni planovi za promociju ljudskih prava na nivou učeničkih parlamenata (projekti *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava, Obrazovanje za prava deteta*);
- izrada strateških dokumenata (projekat *Multiplikacija – Živeti tolerantno*);
 - pisanje priručnika, scenarija za časove, izdavaštvo (projekti *Mi i oni drugi; Multiplikacija – Živeti tolerantno; Živeti zajedno, Obrazovanje za prava deteta*);
 - organizovanje nacionalnih i regionalnih konferencija/sastanaka (projekti *Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja; Mi i oni drugi*).

Podrška projektima/programima

Projekte/programe interkulturalnog obrazovanja kojima smo se ovde bavili podržale su međunarodne, strane i domaće organizacije i institucije. Neke od njih, kao što su Fondacija za otvoreno društvo Srbije, Pestaloci dečji fond, Delegacija EU i Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje AP Vojvodine, podržavale su više programa/projekata iz ove oblasti (više informacija u prilogu 2).

Zaključci i preporuke NVO proistekli iz projekata/programa

Imajući u vidu iskustva u radu na tim projektima, NVO su dale nekoliko preporuka koje su relevantne za donosioce odluka.

- Grupa 484 ističe neophodnost rada na razvoju interkulturalnih vrednosti dekonstrukcijom stereotipa i predrasuda i potrebu učenja o različitim kulturama, što bi omogućilo da se razlike među njima ne tumače kao pretnja, a drugi i drugačije kao neprijatelj. Strah od nepoznatog vodi stereotipima, nerazumevanju i nasilju – „*Verujemo da treba osposobiti nastavnike srednjih škola i saradnike obrazovnih institucija da na interesantne načine podstiču učenike na aktivizam, istraživanje i javnu promociju kulturnih različitosti i dobrosusedstva ljudi različitog etničkog i kulturnog porekla, u školi i lokalnoj zajednici*” (projekat *Mi i oni drugi*). Edukacioni centar Leskovac zaključuje da potreba da se u društvu razvijaju interkulturalne vrednosti po-

staje vidljiva naročito u kriznim situacijama sa kojima se naše društvo susreće. Tako je, na primer, prilikom otkazivanja Parade ponosa „veliki izazov bio objasniti mladim ljudima značaj ravnopravnosti i ubediti ih da shvate da treba da štite i promovišu prava svih” (projekat *Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava*).

- Grupa 484 sugerije osavremenjivanje obrazovnog procesa uključivanjem neformalnih inicijativa i alternativne kulturne prakse u obrazovni proces – „Smatramo da nastavnici i obrazovni radnici treba da steknu znanja o savremenim kulturnim praksama, posebno društveno angažovanim. Osim što bi, sticanjem tih znanja, mogli da prepoznaju obrazovni kapacitet drugačijih i neformalnih inicijativa, takođe bi bili otvoreniji za saradnju, umesto što neangažovanost pravdaju postojanjem nastavnog plana. Uključivanjem u multimedijalne prakse i performanse stekli bi znanje i veštine za komunikaciju sa mlađim naraštajem. Zalažemo se za uključivanje alternativne kulturne ponude u konzervativni i rigidni školski sistem; iniciranje akademske radoznalosti, kreativnosti i iskrenosti u pristupu” (projekat *Mi i oni drugi*).
- Grupa 484 takođe predlaže Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja da transformiše sistem akreditacije programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju kako bi se podržali „živopisniji i interesantniji programi i negovala mlada kulturna publika” (projekat *Za kulturu u Srbiji – FOCUS*).
- Građanski fond Panonija izvodi sledeće zaključke i predloge: treba obezbediti kvalitetnije obrazovanje na jezicima manjina jer „i dalje su sva pitanja otvorena – udžbenici, kvalitetan kurikulum, prevodi na maternji jezik” (projekat *Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja*); neophodno je nastaviti s radom „na afirmaciji interkulturalnih vrednosti kod mladih”, a „implementacija interkulturalnih vrednosti u obrazovnom procesu treba da bude deo redovnih (a ne samo vannastavnih) aktivnosti” (projekat *Multiplikacija – Živeti tolerantno*); „Potvrđena je potreba za kontinuiranim radom na unapređivanju znanja i veština nastavnika na manjinskim jezicima; postoje zainteresovanost i učešće u unapređivanju obrazovanja predstavnika nacionalnih saveta i manjinskih medija; treba da deluje heterogena Asocijacija nastavnika na manjinskim jezicima; postoji potreba za daljom podrškom Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, školskih uprava u Novom Sadu, Zrenjaninu i Somboru, Ministarstva prosvete, kao i za saradnjom organizacija civilnog društva

i donosilaca odluka, u čemu Asocijacija nastavnika treba da ima značajnu ulogu; ugledni/ogledni časovi treba da imaju značajnu ulogu – da omoguće javnosti da vidi obrazovni proces i da utiče na njega i kad je reč o obrazovanju na manjinskim jezicima” (projekat *Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje*).

- Na osnovu iskustava koja su nastala u realizaciji projekta *Živeti zajedno*, Užički centar za prava deteta zaključuje da „interkulturalno obrazovanje treba da bude deo redovnog nastavnog procesa u obrazovnom sistemu Srbije i to u kroskurikularnom pristupu”.

Zaključak

- Nevladine organizacije su svojim projektima pokazale da multikulturalna sredina kakva je naša nije nužno mesto i izvor konflikata, već da može biti mesto interkulturalnih susreta, susreta jednako vrednih kulturnih obrazaca, koji u interakciji mogu da uspostave dijalog i istinsku, a ne deklarativnu saradnju i međusobno tolerisanje.
- Interkulturalno obrazovanje trebalo bi da postane integralni deo ne samo kurikuluma, već i celokupnog života škole u kojoj se obrazuju i vaspitavaju mladi ljudi sposobni da sarađuju u unapređivanju socijalne sredine u kojoj žive, uprkos činjenici da pripadaju različitim kulturnim zajednicama.
- Interkulturalno obrazovanje mora da uključuje sve aktere relevantne za obrazovni proces i život škole – od zaposlenih u obrazovanju, učenika, roditelja, do ustanova kulture i organizacija u lokalnoj i široj društvenoj sredini. Otuda je za planiranje obrazovnih politika kojima se unapređuje interkulturalno obrazovanje korisno imati u vidu različite oblike participacije koji su razvijeni u tim projektima.
- Posebnu ulogu u svim projektima imali su nastavnici bez kojih se teško mogu zamisliti pozitivne promene u obrazovanju. Oni su dobijali podršku za te projekte kako bi unapredili svoju interkulturalnu osetljivost i kompetencije neophodne da mogu u svojim učenicima, u pripadnicima različitih grupa i kultura, u jezicima lokalnih zajednica, u produktima lokalnih kultura, da prepoznaju važan resurs za poučavanje i učenje, ne samo o drugima, već i o sopstvenoj zajednici i kulturi, kao rezultatu saradnje i prožimanja različitih kulturnih baština. Iskustva nastavnika stečena u projektima NVO u oblasti interkulturalnog obrazovanja bila su

mogućnost za povećanje njihove interkulturalne kompetentnosti i osetljivosti. Te kompetencije se mogu sačuvati jedino primenom i razvojem stečenih znanja i veština u novim situacijama i sa svim učenicima sa kojima nastavnici rade. Uostalom, siguran put održivosti projekata je delovanje visokoprofesionalnih nastavnika spremnih na partnerstva i saradnju i na celoživotno učenje. Takvim nastavnicima je svakako potrebna podrška obrazovnog sistema koji mora da bude garant razvoja uopšte, pa i u oblasti interkulturalnosti.

OSVRT NA OBUKE „INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE I VASPITANJE” KOJE SU REALIZOVANE U PROJEKTU RAZVIONICA – VIĐENJE NASTAVNIKA I TRENERA

Opis obuke

Kako bi interkulturalnost i kompetencije za interakciju među različitim kulturama našle svoje mesto i u obrazovnom sistemu kao deo koncepta inkluzivnog obrazovanja (pod kapom inkluzivne politike), Fond za otvoreno društvo Srbije (FODS) je, u dijalogu sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i timom koji sprovodi IPA projekat¹ *Podrška razvoju ljudskog kapitala i istraživanja – Opšte obrazovanje i razvoj ljudskog kapitala – Razvionica*, otvorio temu interkulturalnih kompetencija i razvoja modela interkulturalnog obrazovanja u obrazovnom sistemu osmišljavanjem, organizovanjem i realizacijom jednog modula obuke za nastavnike u već definisanoj infrastrukturi i na osnovu zadataka koji su postavljeni ovim IPA projektom, a zatim i onlajn obukama².

Da bi se realizovali sadržaji u vezi sa interkulturalnim obrazovanjem, koncipiran je program dvodnevne obuke čiji je cilj bilo jačanje svesti nastavnika, stručnih saradnika i direktora škola o potrebi i mogućnostima da se u svakodnevnom obrazovnom radu pruži podrška i osigura razvoj kompetencija učenika za konstruktivan dijalog i povezivanje sa pripadnicima različitih kulturnih i socijalnih grupa, kao i unapređivanje profesionalnih oruđa nastavnika u razvoju interkulturalnih kompetencija učenika. Taj program je realizovan u vidu standardnih obuka, a kasnije je, samo u svojoj formi, prilagođen onlajn konceptu obuka, uz potpuno zadržavanje sadržaja i tema. Obuka se sastojala iz sledećih tematskih celina:

- uvođenje u koncept interkulturalnog obrazovanja i njegovo mesto u Osnovama nacionalnog kurikuluma (*ukazivanje na vezu sa međupredmetnim kompetencijama, isticanje značaja interkulturalnog obrazovanja za život u savremenom društvu, predstavljanje ključnih pojmova interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja, predstavljanje ključnih pojmova interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja*);

1 Reč je o projektu finansiranom iz pretpristupnih (IPA) fondova namenjenih državama kandidatima za integraciju u Evropsku uniju.

2 Obuka za primenu nacionalnog okvira kurikuluma – osnove učenja i nastave i razvoj vežbaonica – Rešenje ministra prosvete: 1586/2013-06 od 18. novembra 2013. godine.

- vežba/simulacija: većina – manjina (*objašnjenje ključnih pojmova navedenih u šemi diskriminacije, ukazivanje na uočene fenomene i njihovo povezivanje sa šemom diskriminacije, ukazivanje na dužnost većine da štiti manjinu kao jedan od principa demokratije*);
- procena sopstvene školske prakse sa stanovišta interkulturalnog obrazovanja (*procena zastupljenosti elemenata interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja uz obeležavanje karakteristika koje su procenjene kao najzastupljenije i onih koje su procenjene kao najmanje zastupljene*);
- oslonci za interkulturalno unapređivanje škole (*upoznavanje nastavnika sa dimenzijama i nivoima interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja u nastavi, vannastavnim aktivnostima, školskoj kulturi i saradnji sa lokalnom zajednicom čije poznavanje predstavlja važan oslonac za uključivanje interkulturalne perspektive u školu*);
- tematsko planiranje (*planiranje aktivnosti na jednu od tema iz oblasti interkulturalnog obrazovanja – uočavanje postojanja stereotipa, predrasuda i diskriminacije u obrazovnom kontekstu; prevazilaženje barijera u interkulturnoj komunikaciji u lokalnoj sredini; doprinos pripadnika različitih kultura razvoju našeg mesta; podsticanje razvoja pluralizma kulturnih identiteta; interkulturalni dijalog: odnos većina – manjina; socijalna akcija: smanjenje predrasuda i diskriminacije*).

Glavni očekivani ishodi obuke:

- nastavnici, stručni saradnici i direktori škola prepoznaju svoju ulogu u razvoju kompetencija i interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja učenika, bez obzira na predmet koji predaju;
- nastavnici povezuju teme i probleme koji se odnose na interkulturalnost sa sadržajima svojih predmeta;
- nastavnici planiraju i izvode međupredmetno povezanu tematsku nastavu u koju su uključeni sadržaji i pitanja koja se odnose na interkulturalnost i njen značaj za individualni razvoj i društvenu koheziju;
- u školski program su uključene nastavne i vannastavne aktivnosti usmerene na izgradnju znanja i osposobljavanje učenika za konstruktivan i efikasan interkulturalni dijalog.

Sadržaji interkulturalnog obrazovanja realizovani su na dva načina:

1. U formi jednog modula (u trajanju od četiri edukativna sata) u dvodnevnoj obuci nastavnika, stručnih saradnika, direktora iz 41 škole uključene u Ogled (škole – vežbaonice) projekta *Podrška razvoju obrazovanja i ljudskog kapitala – razvoj opšteg*

obrazovanja i ljudskog kapitala – Razvionica u periodu od novembra 2014. do januara 2015. godine. Na taj način su sadržaji interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja uključeni u obuku više od 2.500 nastavnika, stručnih saradnika i direktora škola koji dolaze iz preko 10% osnovnih škola i gimnazija iz Srbije. Učesnici su obuku pohađali direktno, odnosno imali su priliku da se obučavaju i rade u prisustvu trenera i da od njih dobijaju direktne instrukcije i objašnjenja ukoliko je potrebno. Za potrebe evaluacije obuka korišćen je upitnik Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, tako da obuka za interkulturalno obrazovanje nije praćena nekom specifičnom evaluacijom, već samo u sklopu celokupne (dvodnevne) obuke u Modulu II. Usmeni odgovori učesnika dati tokom evaluacije koji su se odnosili na ovaj modul obuke poslužili su kao osnova za prikupljanje podataka za ovu analizu. Osim toga, u analizu su uključena i zapažanja trenera o tome kako su učesnici prihvatili obuku i reagovali na sadržaje interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja.

2. Takođe, sadržaji interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja bili su sastavni deo obuka koje su u okviru projekta *Razvionica* realizovane onlajn u periodu od februara do sredine marta 2015. godine. Na taj način je obučeno više od 6.000 nastavnika, stručnih saradnika i direktora škola. U nekim sredinama, osim zaposlenih u školama, u obukama su učestvovali savetnici iz Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR). Obuka je trajala pet nedelja, a modul koji se odnosio na interkulturalno obrazovanje i vaspitanje realizovan je četvrte nedelje. Modul je osmišljen tako da se sastoji od dve lekcije (teme) i četiri zadatka: dva obavezna i dva izborna. Sadržaj onlajn obuke koncipiran je tako što su kao osnova korišćeni sadržaj i raspored radionica standardne obuke, uz prilagođavanje elektronskoj platformi i predznanjima polaznika obuke. Revizija sadržaja je podrazumevala adaptaciju materijala koji su bili namenjeni radioničarskom radu u sažete lekcije podeljene u više celina. Da bi se ojačala interakcija između polaznika i nastavnih sadržaja, u onlajn obuku su uneti različiti medijski elementi, kao što su ilustracije, grafikoni, video-zapisi i praktični primeri bliski nastavničkom iskustvu. Na posebnoj stranici su za obe teme postavljeni ciljevi i ishodi, kao i jasna uputstva za polaznike, sa spiskom literature i korisnih izvora. Svi zadaci su podrazumevali razmenu zapažanja, mišljenja i iskustava na forumu *Velika zbornica*. Jedan deo zadataka podrazumevao je i popunjavanje upitnika, odnosno anketa. Podaci prikupljeni tim putem poslužili su kao osnova za prikupljanje podataka za ovu analizu.

U sledećem odeljku biće prikazana viđenja nastavnika koji su prošli obuku u okviru *Razvionice* i zapažanja trenera koji su učestvovali u realizaciji obuke. Izdvojena su ona zapažanja koja se odnose na prihvaćenost sadržaja obuke (kako nastavnici shvataju i prihvataju teme iz oblasti interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja, da li ih smatraju važnim za svoj rad i unapređenje nastavne prakse), zatim reakcije nastavnika koje su bile vidljive tokom standardne i onlajn obuke i tvrdnje dobijene na osnovu evaluacije obuke.

Viđenja učesnika i trenera obuke realizovane u okviru *Razvionice*

Početna pretpostavka je bila da će utisci nastavnika koji su učestvovali u onlajn obuci i nastavnika koji su prošli trening sa voditeljima biti donekle različiti i da će te razlike nositi značajne informacije o tome kako način realizacije obuke može da utiče na ostvarenje planiranih ishoda. Međutim, utisci, izražena mišljenja, sudovi i stavovi tih dveju grupa učesnika obuke bili su gotovo identični, što znači da način obučavanja nije bitno uticao na shvatanje i prihvatanje tema koje se odnose na interkulturalno obrazovanje i vaspitanje. Ipak, u nastavku će biti ukazano na sve razlike među grupama, gde god da su se pojavile.

Sadržaji interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja su, među nastavnicima, stručnim saradnicima i direktorima u većini škola bili dobro prihvaćeni. Nastavnici su uglavnom pozitivno reagovali na temu i smatraju da je ona značajna i za učenike i za nastavnike, kao i da je neophodno raditi sa učenicima na vrednostima interkulturalnosti. Na osnovu iskustava trenera u onlajn obukama, i na osnovu aktivnosti na forumu *Velika zbornica* na temu interkulturalnosti najbolje su reagovali nastavnici građanskog vaspitanja. Ipak, treba naglasiti i to da su (u onlajn obukama), iako veoma aktivni u izradi postavljenih zadataka i u diskusijama, kako se bližio kraj obuke, nastavnici sve češće pisali sadržinski nekvalitetne poruke (na primer, tipski odgovori kao što su „Slažem se sa vama kolega...”, „I ja bih to isto tako...” itd.) ili kopirali poruke drugih polaznika da bi zadovoljili formu, odnosno ostvarili pravo na dobijanje sertifikata.

Takođe, pojedini nastavnici su pokazali i dve vrste, uslovno rečeno, negativnih reakcija. Reč *uslovno* ovde koristimo jer su pojedini nastavnici iz monokulturalnih škola izražavali čuđenje zbog toga što se ta tema obrađuje jer u školama nema učenika drugih nacionalnosti, te iako iznenađenje nastavnika samo po sebi nije negativna reakcija, činjenica da se interkulturalno obrazovanje i vaspitanje shvataju kao nešto što treba podsticati samo u multikulturalnim sredinama govori o niskom stepenu njihove interkulturalne osetljivosti. To je svakako nešto što se ne može tumačiti kao pozitivan znak. Takav stav su mnogo češće izražavali nastavnici koji su

prolazili onlajn obuku i koji nisu imali priliku da direktno od trenera dobiju obrazloženje zašto je važno baviti se pitanjima interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja. S druge strane, pojedini nastavnici iz multikulturalnih škola smatrali su da u njihovim školama nema nikakvih problema, da su veoma otvoreni, da imaju dosta iskustva i da zbog toga nisu prava ciljna grupa za edukaciju u oblasti interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja.

Osim toga, mali broj nastavnika koji su imali direktnu obuku, i u monokulturalnim i u multikulturalnim školama, izrazio je bojazan da potenciranje teme interkulturalnosti i vrednosti interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja u školama može da izazove negativan efekat. Oni su izrazili shvatanje da insistiranje na kulturi manjinskih naroda (što je i bilo najčešće shvatanje interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja u toj grupi nastavnika) može da izazove otpor učenika i njihovih roditelja iz većinske kulture, koji takav pristup mogu tumačiti kao davanje prednosti manjinskim nad većinskom kulturom, te da učenici različite vannastavne i nastavne aktivnosti na temu interkulturalnosti mogu da shvate kao dodatni teret i tako razviju otpor prema učenicima – pripadnicima manjinskih naroda. Nažalost, broj nastavnika koji su obuku pohađali onlajn, a koji imaju isto mišljenje kao i ova grupa nastavnika neuporedivo je veći. Tako je od ukupnog broja nastavnika koji su svoje mišljenje o toj temi izražavali učešćem u organizovanim onlajn forumima (ukupno 180 nastavnika), njih skoro 10% iznosilo veoma negativne stavove o uvođenju interkulturalnosti i vrednostima interkulturalnog obrazovanja u škole, potencirajući i prejudicirajući moguće negativne aspekte i situacije.

Tokom direktne obuke, uočen je otpor pojedinih nastavnika, u pojedinim školama, prema temi interkulturalnog obrazovanja, koji se najčešće manifestovao u vidu uzdržanosti od diskusije. Objašnjenja za postojanje otpora, do kojih su voditelji naknadno dolazili, najčešće su bila povezana sa događajima iz neposredne prošlosti i situacijom u zemlji: ratovima, nasiljem, tako da među nekim nastavnicima još uvek prevladuje osećaj bespomoćnosti. Zbog toga treba dodatno raditi sa nastavnicima i podržavati ih u radu na ovoj temi.

Kada su u pitanju standardne obuke, treneri smatraju da su sadržaj i koncepcija obuke (razvijeni tako da budu usmereni na konkretne situacije, školski kontekst i sa neophodnim minimumom teorijskih objašnjenja, uz mnogo više oslonaca u samom iskustvu učesnika) olakšavali prevazilaženje otpora i uzdržanosti. Ipak, planiranje integrativnih tema bio je zahtevan zadatak za nastavnike, predstavljao im je teškoću, pa im je bilo potrebno aktivno pomagati u tom zadatku jer u sopstvenoj praksi, najčešće, nisu imali puno prilika da zajednički planiraju sa drugim nastavnicima.

U isto vreme, nastavnici koji su obuke pohađali onlajn imali su sasvim drugačije otpore, koji su se manifestovali otvorenim napadima i izrazito negativnim komentarima na tu temu: nazivali su je „novotarijom sa Zapada”, „načinom da se negiraju i urušavaju nacionalne vrednosti”,

„načinom sistematskog vođenja učenika da zaborave kojem narodu pripadaju”, „glupošću kreatora obrazovnih politika”. Takva razlika među grupama jednim delom se može obrazložiti prisustvom trenera na direktnim, odnosno neprisustvom na onlajn obukama – treneri su tokom direktnih obuka imali priliku da učesnicima ponude dodatna objašnjenja, primere i da moderiraju diskusiju. Drugi deo obrazloženja može biti i činjenica da onlajn forumi, kao sredstvo komunikacije, dopuštaju izvesnu depersonalizaciju tako da nije redak slučaj da se na postavljeno pitanje/iskazani stav ubrzo nadovežu isključivo istomišljenici, što obeshrabruje druge da iskažu suprotan ili na bilo koji način drugačiji stav.

Još jedan pokazatelj da interkulturalno obrazovanje nije tema koja je od primarnog interesa za nastavnike u školama u Srbiji (bez obzira na kulturološku raznovrsnost sredine u kojoj se nalazi škola) jeste podatak o broju popunjenih evaluacionih anketa u tom modulu. Ankete koje su bile deo obaveznih aktivnosti učesnika onlajn obuka u tom modulu popunili su skoro svi aktivni polaznici na kursu, a one koje su bile deo izbornih zadataka tek nešto više od 1% učesnika. Ta raspodela se razlikuje od raspodele popunjenih obaveznih i izbornih evaluacionih anketa u drugim modulima u okviru onlajn obuka, gde je broj popunjenih izbornih anketa daleko veći. Ovde treba naglasiti i to da je učešće na onlajn forumu asinhrona aktivnost i da su polaznici imali mogućnost da sami određuju vreme kada će se tokom sedmice posvetiti tim diskusijama, te da bi se vratili diskusiji, potrebna je motivisanost i veliko interesovanje za temu – što ovde nije bio slučaj. Stoga možemo zaključiti da se interkulturalno obrazovanje i vaspitanje nalazi među temama o kojima su nastavnici najmanje promišljali, diskutovali i delili primere školske prakse (zajedno sa temom koja se odnosila na preduzetničko obrazovanje).

Uzimajući sve to u obzir, kada razmatramo prednosti i nedostatke dve različite forme obuke – onlajn i standardne obuke koje vodi trener, može se zaključiti da u kontekstu srpskog obrazovnog sistema, u kojem ima dosta otpora prema temi interkulturalnosti, standardna forma obuke može bolje da odgovori ne samo na potrebe nastavnika za usavršavanje u oblasti interkulturalnog obrazovanja, već i na postojeće otpore nastavnika. Naime, treneri na licu mesta mogu adekvatno da reaguju, da prepoznaju u čemu leže otpori, da adekvatno odgovore na njih, da usmere dalju diskusiju u pravcu koji će biti koristan za uspostavljanje dijaloga (i izlazenja iz konflikata), da utiču na grupu da napravi korak ka boljem razumevanju tema interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja i prihvatanju ideja i vrednosti na kojima interkulturalno obrazovanje počiva. Na onlajn obukama takav stepen interakcije sa učesnicima nije moguć, što ostavlja prostor za nepoželjne oblike komunikacije i udaljava nastavnike od konstruktivnog procesa učenja.

Tijana Jokić

Centar za obrazovne politike, Beograd

Danijela S. Petrović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

INTERKULTURALNA OSETLJIVOST NASTAVNIKA I ČINIOCI USPEŠNOG SPROVOĐENJA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U SRBIJI

Interkulturalna osetljivost, prema različitim autorima, ima različita značenja. Uža definicija tog fenomena podrazumeva sposobnost razvijanja pozitivnih osećanja prema kulturnim razlikama (Chen & Starosta, 1997). Osoba koja je interkulturalno osetljiva podstaknuta je da se prikladno i efikasno ponaša u interkulturalnoj komunikaciji i motivisana je da razume, uvažava, prihvata kulturne razlike i da razvija pozitivne ishode interkulturalne interakcije. Prema mišljenju tih autora, interkulturalnu osetljivost čine sledeće komponente: samopouzdanje, samoregulacija, otvorenost, empatija, učešće u interakciji i odgađanje suđenja.

Šire shvatanje, koje predstavlja teorijski okvir ovog istraživanja, zastupa Milton Benet u teoriji o razvojnom modelu interkulturalne osetljivosti (Bennett, 1986). Osnovna pretpostavka tog modela jeste da što je iskustvo osobe sa interkulturalnim razlikama istančanije i složenije (što je njena interkulturalna osetljivost veća), to je i njena interkulturalna kompetentnost veća (Hammer, Bennet, Wiseman, 2003; Bennett, Bennett, 2004). Razvijanje interkulturalne osetljivosti podrazumeva kvalitativno menjanje na emotivnom, kognitivnom i planu ponašanja, i to u šest stadijuma, u okviru kojih se mogu razlikovati i određeni prelazni stadijumi ili forme stadijuma. Tih šest stadijuma se raspoređuje na dimenziji etnocentrizam – etnorelativizam (Bennett, 1986).

1. *Poricanje razlika* je početni stadijum etnocentrizma. Osobe na tom stadijumu smatraju da je njihov pogled na svet jedino moguće shvatanje, pa zbog toga poriču drugačije poglede i na interkulturalne razlike. Tipično ponašanje na tom stadijumu jeste zanemarivanje i ignorisanje kulturalnih razlika, što je čest slučaj kod osoba koje su živele u homogenim sredinama i koje su imale malo ili nimalo iskustva s kulturalnim razlikama. S druge strane, moguće je i da osoba sa više interkulturalnog iskustva bude na tom stadijumu, naročito ukoliko kvalitet interkulturalne interakcije nije omogućio prelazak na sledeći stadijum. Postoje i dva međustadijuma poricanja razlika: A) izolacija –

nenamerno odvajanje od pripadnika drugih kultura. Dešava se usled okolnosti u kojima osoba zapravo i nema priliku da bude izložena kulturološkim razlikama – da ih doživi i iskusi; B) separacija – namerno odvajanje od pripadnika druge kulture kako bi se zadržalo stanje izolacije. Osobe na tom stupnju smatraju da je za jedno društvo bolje ukoliko se pripadnici različitih kultura drže odvojeno, pa zato između sebe i ljudi iz drugih kulturnih grupa postavljaju različite vrste barijera. Ekstremni primer separacije je sistem aparthejda koji je postojao u Južnoj Africi, kao i različiti vidovi segregacije.

2. *Odbrana od razlika* je drugi stadijum etnocentrizma. Osoba na tom stadijumu shvata interkulturalne razlike kao pretnju i nastoji da se odbrani od njih jer one predstavljaju alternativu njenom pogledu na svet i doživljaju identiteta. Ukratko, osoba uočava razlike, ali ih ne prihvata. Za taj stadijum su takođe tipični stereotipi o pripadnicima drugih kultura i pojednostavljeno razmišljanje u kategorijama „mi – oni”. Postoje tri forme odbrane od razlika. A) Superiornost je tendencija da se u poređenju s drugim kulturama ističu i preuveličavaju pozitivne karakteristike sopstvene kulture. Takođe, svaka kritika upućena kulturi kojoj se pripada doživljava se kao napad. Veličanje sopstvene kulture ne mora nužno značiti da se druge kulture omalovažavaju, B) Omalovažavanje – osoba tretira druge kulture kao inferiorne, opisuje ih na uvredljiv način, primenjuje negativne stereotipe. Ekstremna forma ovtog vida odbrane je nacizam; C) Obrtanje u suprotnost – druga kultura se opaža kao superiorna, a u isto vreme se oseća otuđenost od sopstvene kulturne grupe ili se na nju gleda sa omalovažavanjem. U pitanju je kombinacija pozitivnog vrednovanja drugih grupa i negativnog vrednovanja sopstvene.
3. *Minimiziranje razlika* je poslednji stadijum etnocentrizma. Osoba na tom stadijumu uočava kulturalne razlike, ali nastoji da ih umanji, minimizira, zastupajući stanovište da su svi ljudi isti – naglašava univerzalnost kao najveću vrednost. Osobe na tom stadijumu najčešće ističu sličnosti, poput istih bazičnih potreba za sve ljude ili duhovne, političke i druge idejne sličnosti. I na tom stadijumu postoje dve forme: A) fizički univerzalizam – insistira se na fiziološkim sličnostima, ističe se da svi ljudi imaju iste bazične potrebe; kulturno se tretira kao produžetak biološkog i time se minimalizuje njegov značaj; B) transcendentalni univerzalizam – verovanje da su svi ljudi isti zahvaljujući duhovnim, političkim i drugim sličnostima.
4. *Prihvatanje razlika* je prvi stadijum etnorelativizma. Na tom stadijumu se uočavaju razlike i one se ne procenjuju na osnovu kriterijuma sopstvene kulturne grupe, već u skladu sa kulturnim

kontekstom. Osoba na tom stadijumu prihvata da obrasci ponašanja, vrednosti i uverenja variraju od jedne do druge kulture. S druge strane, ono što osobu na tom stadijumu razlikuje od osoba na višim stadijumima jeste to što za nju često ti uvidi nisu dovoljan vodič za akciju i osoba ostaje „zaglavljena u promišljanju”.

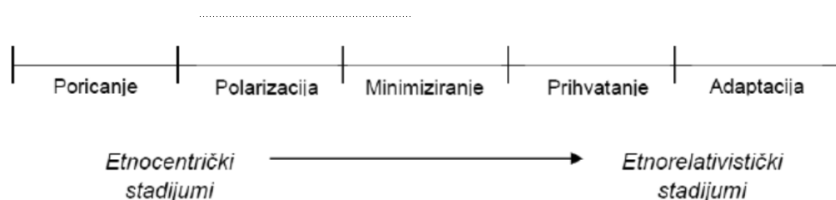
5. *Adaptacija na razlike* kao drugi stadijum etnorelativizma, podrazumeva svest o sopstvenoj perspektivi, ali i sposobnost pomeranja i sagledavanja sveta iz drugih perspektiva. Sa promenom ugla sagledavanja kulturalnih razlika, dolazi i do promene ponašanja, i to bez velikog svesnog napora. Osoba na tom stadijumu može da koristi alternativne kulturne okvire prilikom rešavanja problema i donošenja odluka, internalizovala je više različitih pogleda na svet i može da razume ljude iz drugih kultura uživljavanjem (empatična je).
6. *Integracija razlika* je poslednji stadijum etnorelativizma. Taj stadijum se razlikuje od prethodnog po tome što osoba na tom stadijumu integriše različite kulturne perspektive u jedinstveni, sopstveni pogled na svet, dok se osoba u stadijumu prihvatanja razlika rukovodi različitim referentnim okvirima koji paralelno postoje. Identitet te osobe je zasnovan na različitim kulturama i nadmašuje ih, usled čega osoba nema doživljaj pripadnosti jednoj kulturnoj grupi.

Benet je naknadno objasnio da srž opisanih stadijuma čini određen *pogled na svet*, koji implicira određene stavove i ponašanja (Bennett, Bennett, 2004). Drugačije rečeno, model prikazuje stadijume razvoja kognitivne strukture, dok su stavovi i ponašanja indikatori te strukture.

Stadijum minimiziranja u Benetovom modelu okarakterisan je kao poslednji stupanj u etnocentričkom sagledavanju stvarnosti, mada po nekim svojim odlikama značajno prevazilazi tipično etnocentričke faze poricanja i odbrane (Petrović, 2014). U svojim novijim radovima Benet (Bennett, 2004) donekle menja svoje stanovište i ističe da, mada na stadijumu minimiziranja dominiraju elementi etnocentrizma (konstrukti sopstvene kulture su centralni za razumevanje realnosti), ima i pojedinih elemenata etnorelativizma (drugi se uglavnom ne sagledavaju stereotipno i priznaje se ljudskost pripadnicima svih grupa).

Takvo stanovište potvrđuju i empirijski nalazi. Prilikom provere validnosti *Inventara interkulturalnog razvoja (IDI – Intercultural Developmental Inventory)*, mernog instrumenta zasnovanog na Benetovom razvojnom modelu interkulturalne osetljivosti, Hamer je utvrdio da supskalama minimiziranja ima nisku pozitivnu korelaciju sa supskalama poricanja i odbrane, a nešto veću pozitivnu korelaciju sa supskalama prihvatanja i adaptacije (Hammer, 2009, 2011). Zbog toga Hamer smatra da se može pretpostaviti da je minimiziranje prelazni stadijum između etnocentričkog i etnorelativističkog pogleda na svet (slika 1).

Slika 1. Razvojni model interkulturalne osetljivosti (Hammer, 2009)



U istoj studiji Hamer izvodi zaključak da stadijum integracije nije završni stadijum u razvoju interkulturalne osetljivosti već da predstavlja zasebnu dimenziju koja se odnosi na doživljaj kulturnog identiteta, odnosno da pokazuje kako osoba određuje svoj identitet u odnosu na kulturu kojoj pripada i u kojoj meri je kulturna pripadnost važan aspekt njenog identiteta (Hammer, 2009, 2011).

U skladu sa rezultatima empirijskih nalaza, Hamer predlaže modifikaciju Benetovog modela koja je prikazana na slici 1. Razvoj interkulturalne osetljivosti, prema revidiranom modelu, odvija se u pet sukcesivnih stadijumima. Prva dva stadijuma, poricanje i polarizacija, predstavljaju etnocentrički pogled na svet, a poslednja dva, prihvatanje i adaptacija, etnorelativistički pogled na svet. U tom revidiranom modelu minimiziranje je prelazni stadijum od etnocentrizma ka etnorelativizmu (Hammer, 2011).

Interkulturalna osetljivost u školskom kontekstu

Retka su istraživanja koja se bave interkulturalnom osetljivošću u obrazovnom kontekstu jer se ta tema uglavnom razmatra u sferi biznisa i diplomatije. Izuzetak je istraživanje koje je sprovedeno u Hong Kongu (Yuen, 2010) u kojem je, na osnovu *Inventara interkulturalnog razvoja* (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003), ispitivana interkulturalna osetljivost nastavnika u devet osnovnih škola. Utvrđeno je da su nastavnici iz šest škola u proseku imali skorove koji ih smeštaju na stadijum poricanja i polarizacije, dok su nastavnici iz ostale tri škole u proseku imali skorove karakteristične za stadijum minimiziranja. Veoma mali broj nastavnika je, prema rezultatima dobijenim u tom istraživanju, dostigao neku od etnorelativističkih faza razvoja interkulturalne osetljivosti. Više skorove na *Inventaru interkulturalnog razvoja* imali su nastavnici iz škola u kojima je učenička populacija heterogenija i nastavnici koji su duže boravili u sredini kulturno drugačijoj od sopstvene. Međutim, zanimljiv je nalaz da su, u odnosu na ostale nastavnike, nastavnici koji su svoje znanje stra-

nih jezika procenjivali kao visoko u većoj meri precenjivali nivo razvoja svoje interkulturalne osetljivosti. Taj nalaz ukazuje i na to da poznavanje nekih aspekata pojedinih kultura ne mora da podrazumeva i razvoj interkulturalne osetljivosti, ukoliko se ne zalazi u dublje aspekte različitosti (Yuen, 2010).

Malobrojna su i istraživanja koja su usmerena na ispitivanje stavova ili uverenja, implicitnih teorija i srodnih koncepata nastavnika u vezi sa kulturnih različitosti u odeljenjima, kao i istraživanja koja su nastojala da povežu te dve malo istraživane oblasti. U tu grupu spadaju istraživanja koja je realizovala grupa istraživača iz Švajcarske i Srbije i u kojima je Benetov razvojni model interkulturalne osetljivosti korišćen kao teorijski okvir za ispitivanje dostignutog nivoa razvoja interkulturalne osetljivosti studenata i nastavnika, kao i za ispitivanje predstava koje nastavnici imaju o kulturnim razlikama u obrazovnom kontekstu (Leutwyler, Petrović, 2011; Leutwyler, Petrović, Mantel, 2012; Mantel, Simić, Petrović, Leutwyler, 2012; Petrović, Leutwyler, Zlatković, Mantel, Dimitrijević, 2013; Leutwyler, Mantel, Petrović, Dimitrijević, Zlatković, 2014; Leutwyler, Jokić, Petrović, Zlatković, Erić, Dimitrijević, 2015). Detaljnije će biti prikazana dva istraživanja.

Cilj prve studije (Mantel *et. al.*, 2012), koja je bila eksplorativnog karaktera, bio je da se istraži kako studenti koji se obrazuju da budu nastavnici engleskog jezika shvataju pojam kulturnih razlika i da se proveriti da li ta shvatanja mogu da se dovedu u vezu sa stadijumima interkulturalnog razvoja iz Benetovog modela. Rezultati sprovedene analize pokazuju da se u shvatanju kulturnih razlika kod studenata pojavljuju osnovne dve orijentacije. Za prvu orijentaciju je karakteristično da studenti prilikom opažanja kulturnih razlika uzimaju u obzir dvostruku perspektivu (i razlike koje se ispoljavaju kod učenika i način na koji oni sami te razlike opažaju). Za drugu orijentaciju je karakteristično da se kulturne razlike uglavnom pripisuju učenicima koji se doživljavaju kao kulturno drugačiji i da studenti nastoje da ih izbegavaju. Nakon što je sprovedena analiza sadržaja, odgovori ispitanika su upoređeni sa skorom koji su imali na *Inventaru interkulturalnog razvoja*. Utvrđeno je da se studenti za koje je bila karakteristična prva orijentacija nalaze na etnorelativističkim polu ili da su u tranziciji ka etnorleativističkim stadijumima razvoja interkulturalne osetljivosti, dok se studenti za koje je bila karakteristična druga orijentacija nalaze isključivo na etnocentričkom polu. Ti nalazi pokazuju da su različite orijentacije prema pojmu kulturnih razlika povezane sa odgovarajućim stadijumima iz Benetovog razvojnog modela interkulturalne osetljivosti, što govori u prilog validnosti tog modela (Mantel *et. al.*, 2012).

U drugom istraživanju, realizovanom u Švajcarskoj i Srbiji, ispitivana su uverenja nastavnika u vezi sa interkulturalnim obrazovanjem,

to jest različitim aspektima rada u multikulturalnim odeljenjima, i povezanost tih uverenja i stadijuma u razvoju interkulturalne osetljivosti na kojem se nastavnici nalaze (Leutwyler *et al.*, 2014; Petrović *et al.*, 2013). Takođe, jedan od praktičnih ciljeva tog istraživanja bio je da se u školskom kontekstu izdvoje tipske reakcije nastavnika koje odgovaraju karakteristikama stadijuma razvoja interkulturalne osetljivosti prema Benetovom modelu.

Rezultati su ukazali na postojanje tendencija u opažanju kulturnih razlika koje su u skladu sa pretpostavkama Benetovog razvojnog modela interkulturalne osetljivosti. Osim toga, registrovane su i specifičnosti u opažanju kulturnih razlika koje odražavaju karakteristike školskog i kulturnog konteksta (Leutwyler *et al.*, 2014; Petrović *et al.*, 2013).

Nastavnici koji se nalaze na stadijumu poricanja ispoljavaju indiferentan odnos prema kulturnim razlikama i na njih obraćaju pažnju jedino kada one narušavaju ustaljenu školsku rutinu, pri čemu su i tada više fokusirani na praktične i organizacione teškoće za koje smatraju da moraju biti razrešene kako bi se nastava neometano odvijala. Kategorije kojima operišu u domenu razmatranja kulturnih razlika veoma su grube i odnose se uglavnom na pojavne aspekte.

Nastavnici koji se nalaze na stadijumu polarizacije opažaju postojanje kulturnih razlika kao opasnost za pojavu konflikata. Takav stav se prevashodno odnosi na manjinsku grupu iz koje učenici potiču ili na roditelje učenika, a u značajno manjoj meri na same učenike. Rezultati analize ukazuju i na to da nastavnici na stadijumu polarizacije smatraju da se učenici pripadnici manjinskih zajednica nalaze pod snažnim uticajem svoje kulturne grupe, čije norme u ponašanju i vrednosti odstupaju od normi i vrednosti većinske kulturne grupe. Nastavnici na tom stadijumu više implicitno nego eksplicitno izražavaju vrednosne sudove o opaženim razlikama kojima favorizuju sopstvenu kulturnu grupu, što je u skladu sa teorijskim pretpostavkama Benetovog razvojnog modela interkulturalne osetljivosti.

Na stadijumu minimiziranja ispitanici naglašavaju značaj obrazovnih postignuća učenika i vrednovanje obrazovanja u svim kulturama, odnosno usredsređeni su na sličnosti pre nego na razlike među učenicima. Kulturna različitost je opažena kao nepoželjno odstupanje od uobičajene situacije samo kada se sukobljava sa onim što nastavnici opažaju kao opštu vrednost obrazovanja, što je u skladu sa onim što Benet naziva transcendentnim univerzalizmom, koji je karakterističan za stadijum minimiziranja (Bennett, 1986; Bennett, 2004).

Tim istraživanjem nisu obuhvaćeni nastavnici čija interkulturalna osetljivost odgovara fazama etnorelativističkog spektra (prihvatanje i adaptacija) jer niko od nastavnika iz obe sredine nije imao odgovarajući skor na *Inventaru interkulturalnog razvoja*. Takođe, istraživanje je uka-

zalo na razlike u načinu na koji nastavnici opažaju učenike i roditelje različitih kulturnih grupa. Mada su identifikovane tendencije (u opažanju učenika i roditelja) karakteristične za svaku od razvojnih faza i u okviru poduzoraka iz Švajcarske i Srbije, pokazalo se da postoje specifičnosti u ispoljavanju tih tendencija kada je u pitanju romska manjina u srpskom kontekstu. Posebno je u slučaju grupe ispitanika čiji je pogled na svet karakterističan za stadijum polarizacije uočljiva naglašenost opisanih tendencija (Leutwyler *et al.*, 2014; Petrović *et al.*, 2013).

Vrednost opisanih istraživanja je u tome što omogućavaju da se razume kako nastavnici na različitim stadijumima razvoja interkulturalne osetljivosti gledaju na kulturološke razlike i kakve to implikacije ima na njihov rad u odeljenju. Opisana istraživanja omogućila su da sagledamo u kojim se domenima školskog života, interpersonalnih odnosa, ponašanja itd. ogledaju kvalitativno drugačije karakteristike različitih stadijuma, koje su tačke spoticanja na svakom stadijumu, a koje prilike za dalji razvoj u pravcu etnorelativističkih pogleda na svet.

Za razliku od pomenutih istraživanja, koja su bila kvalitativnog tipa, istraživanje sprovedeno u ovom projektu nudi uvid u interkulturalnu osetljivost u školskom kontekstu na osnovu analize kvantitativnih podataka. Glavni doprinos istraživanja prikazanog u ovom poglavlju jeste to što posmatra fenomen interkulturalne osetljivosti nastavnika (individualni nivo) u širem kontekstu (u odnosu na karakteristike škole, sredine) i diskutuje o implikacijama za obrazovne politike i osnaživanju interkulturalnog pristupa u obrazovnom sistemu Srbije.

Ciljevi istraživanja

Istraživanje sprovedeno u ovom projektu imalo je nekoliko ciljeva. Prvi cilj je bio da se utvrdi na kojem nivou razvoja interkulturalne osetljivosti se nalaze naši nastavnici. Drugi cilj je bilo dublje razumevanje dinamike odnosa između interkulturalne osetljivosti, s jedne strane, i različitih korelata uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja, s druge strane. Pod korelatima uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja u ovom istraživanju podrazumevaju se razumevanje i procena važnosti ciljeva interkulturalnog obrazovanja, stavovi prema njegovoj implementaciji u inicijalnom obrazovanju nastavnika i uspešnost u tretiranju kulturnih razlika u odeljenju. Treći cilj istraživanja je bio i eksploracija odnosa između interkulturalne osetljivosti, s jedne strane, i nastavničkih briga u domenu interkulturalnog obrazovanja i procene korisnosti različitih oblika stručnog usavršavanja u ovoj oblasti, s druge strane. Takođe, jedan od ciljeva istraživanja je bio da se na osnovu dobijenih rezultata izvedu preporuke za obrazovne politike za osnaživa-

nje interkulturalnog obrazovanja, odnosno uvođenje interkulturalnog pristupa u obrazovni sistem, kao i za profesionalnu pripremu i profesionalni razvoj nastavnika.

Merni instrumenti i postupak istraživanja

U istraživanju su korišćena dva merna instrumenta – jedan kojim se meri nivo razvoja interkulturalne osetljivosti – *Inventar interkulturalnog razvoja*¹ (Hammer, 2009) i drugi koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja – *Upitnik o činiocima uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja*.

Skor na Inventaru interkulturalnog razvoja (Hammer, 2009) ukazuje na stepen i stadijum razvoja interkulturalne osetljivosti ispitanika. Takođe, tim upitnikom smo prikupili i podatke o procentu učenika iz manjinskih kulturnih grupa koji pohađaju škole iz uzorka, podatke o procentu nastavnika iz manjinskih kulturnih grupa koji su zaposleni u školama, zatim podatke o broju obuka iz oblasti interkulturalnog obrazovanja koje su nastavnici pohađali, podatke o radnom stažu nastavnika i podatke o mestu odrastanja nastavnika.

Upitnik o činiocima uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja na samom početku upoznaje nastavnike sa određenjem interkulturalnog obrazovanja koje se koristi u istraživanju, kako bi osigurao što bolje razumevanje stavki i pitanja u nastavku upitnika. Upitnik ima pet blokova pitanja. Prvi blok pitanja od nastavnika traži da rangiraju ciljeve interkulturalnog obrazovanja prema važnosti, na osnovu njihove lične procene. Ciljevi su odabrani na osnovu relevantne literature iz oblasti interkulturalnog obrazovanja (na primer, Banks, 2006) i na osnovu procene ekspertkinja iz te oblasti. Drugi blok pitanja od nastavnika traži da procene važnost različitih elemenata interkulturalnog obrazovanja za inicijalno obrazovanje nastavnika. I stavke za ovaj blok su odabrane na osnovu literature (na primer, Gorski, 2009) i ekspertske procene. Treći blok pitanja od nastavnika zahteva procenu korisnosti različitih oblika stručnog usavršavanja za napredovanje u oblasti interkulturalnog obrazovanja. Navedeni su različiti oblici profesionalnog usavršavanja koji su dostupni u Srbiji. Četvrti blok od nastavnika traži da procene stepen aktuelnosti različitih briga u domenu interkulturalnog obrazovanja za njih same. Odabrane su brige koje se odnose na osećaj samoeфикаsnosti nastavnika i na uticaj koji nastavnik ima na učenike i njihovo napredovanje (na primer, Fuller, 1969; van den Berg, 2002; Simić, 2014). Peti blok pitanja od nastavnika traži samoprocenu uspešnosti u tretiranju kulturnih razlika u odeljenju. Aspekti uspešnosti su takođe odabrani oslanjajući se na relevantnu literaturu (na

1 Intercultural Developmental Inventory (IDI).

primer, Deardorff, 2009; Byram, Nichols, 2001) i ekspertsku procenu. Na kraju upitnika dato je i pitanje o tome koliko su nastavnici bili upoznati sa pojmom interkulturalnog obrazovanja pre popunjavanja upitnika („U kojoj meri ste bili upoznati sa pojmom interkulturalnog obrazovanja pre popunjavanja ovog upitnika?“). Na taj način smo dobili važnu informaciju o tome koliko je koncept interkulturalnog obrazovanja korišćen u ovom istraživanju poznat nastavnicima. Istraživanje je realizovano u periodu od 15. decembra 2015. do 15. januara 2016. godine. Upitnici su popunjavani elektronski, a u svakoj školi je postojao stručni saradnik koji je bio zadužen da obezbedi uvremenjeno popunjavanje upitnika.

Uzorak

Upitnici su zadati u osam škola iz šest gradova u Srbiji. Škole su selektovane s obzirom na sledeće kriterijume: 1) škola iz mono/multikulturalne sredine; 2) osnovna/srednja škola; 3) gimnazija/ srednja stručna škola (kriterijum se odnosi samo na srednje škole). Tako su u uzorak ušli nastavnici razredne i predmetne nastave iz osnovnih i nastavnici predmetne nastave iz srednjih škola (gimnazija i srednjih stručnih škola) koje se nalaze i u kulturalno homogenim i u multikulturalnim sredinama.

U istraživanju je učestvovalo ukupno 159 nastavnika, iz osam škola iz šest gradova (Subotica, Novi Sad, Beograd, Valjevo, Sevojno i Ljig), a struktura uzorka data je u sledećoj tabeli.

Tabela 1. *Struktura uzorka*

		Kulturno homogena sredina	Multikulturalna sredina	Ukupno
		Frekvencija	Frekvencija	Frekvencija
Osnovna škola	Nastavnik razredne nastave	21	18	39
	Nastavnik predmetne nastave	20	20	40
Ukupno		41	38	79
Gimnazija	Nastavnik predmetne nastave	20	20	40
Ukupno		20	20	40
Srednja stručna škola	Nastavnik predmetne nastave	20	20	40
Ukupno		20	20	40
Ukupno	Nastavnik razredne nastave	21	18	39
	Nastavnik predmetne nastave	60	60	120
Ukupno		81	78	159

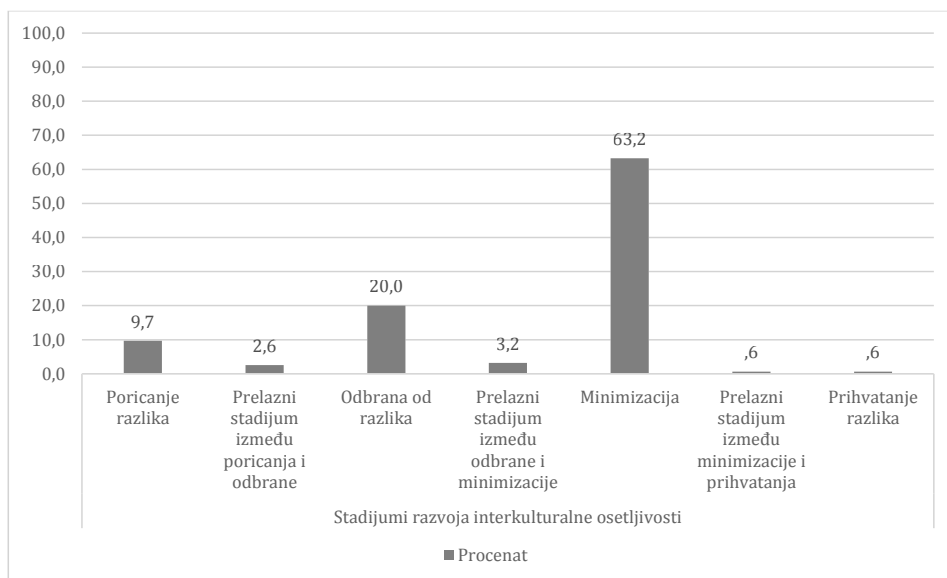
Iz tabele 1 se može videti približno jednaka zastupljenost nastavnika iz svih planiranih kategorija.

Rezultati

Najpre će biti dati rezultati dobijeni putem *Inventara interkulturalnog razvoja (IDI)* sumarno, zatim rezultati po blokovima pitanja iz *Upitnika o činiocima uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja*, a na kraju će biti prikazani rezultati analize kada se podaci iz ta dva upitnika ukrste.

Interkulturalna osetljivost

Rezultati koji se odnose na interkulturalnu osetljivost dobijeni su analizom podataka prikupljenih putem *Inventara interkulturalne osetljivosti (IDI)*. U grafikonu 1 prikazana je distribucija nastavnika iz uzorka po stadijumima interkulturalne osetljivosti. Izdvojene su i kategorije nastavnika čiji su skorovi na granici između dva stadijuma, s obzirom na to da granični skorovi ne pokazuju jasno da li nastavnika karakteriše pogled na razlike sa nižeg ili višeg stadijuma, pa smo na ovaj način težili da postignemo što jasniju sliku o rasprostranjenosti stadijuma unutar uzorka.

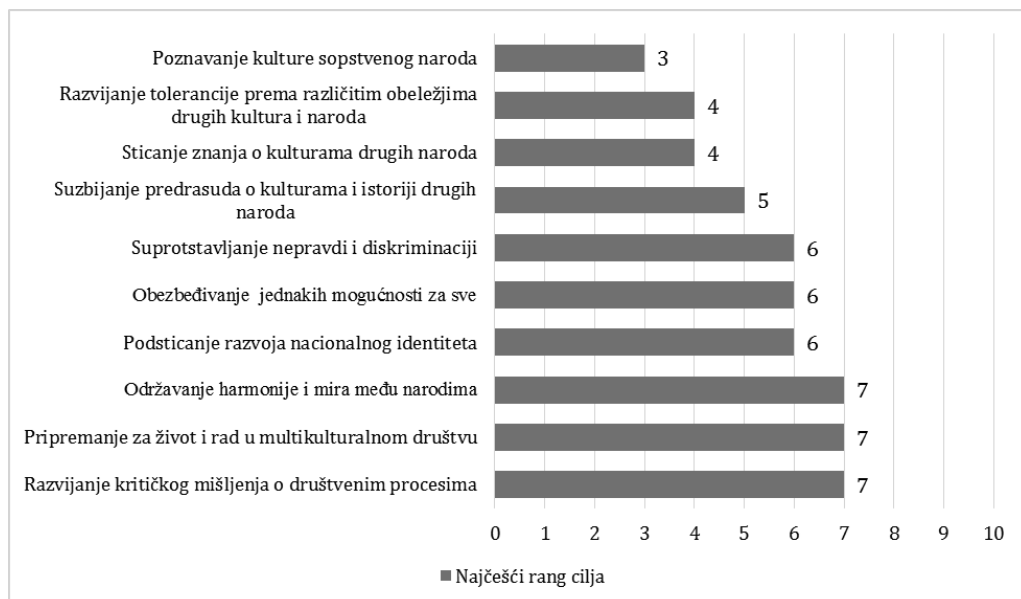


Grafikon 1. Distribucija nastavnika po stadijumima razvoja interkulturalne osetljivosti

U grafikonu 1 možemo primetiti da se najveći broj nastavnika iz uzorka nalazi na stadijumu minimiziranja kulturnih razlika (63,2%) i na dva stadijuma etnocentrizma – odbrana od kulturalnih razlika (20%) i poricanje kulturnih razlika (9,7%), dok na stadijumu prihvatanja kulturnih razlika imamo samo 0,6% (odnosno samo jednog) nastavnika. Na najvišem stadijumu razvoja interkulturalne osetljivosti – stadijumu adaptacije na kulturne razlike, ne nalazi se nijedan nastavnik. Tako sužen raspon stadijuma na kojima se nalaze nastavnici predstavlja vrednu informaciju na koju ćemo se osvrnuti u daljem tekstu.

Ciljevi interkulturalnog obrazovanja

Od nastavnika je traženo da ranigraju ciljeve interkulturalnog obrazovanja na skali od 1 do 10, prema tome koliko smatraju da je svaki od ciljeva važan. Tako, najviši rang iznosi 1, a najniži 10.



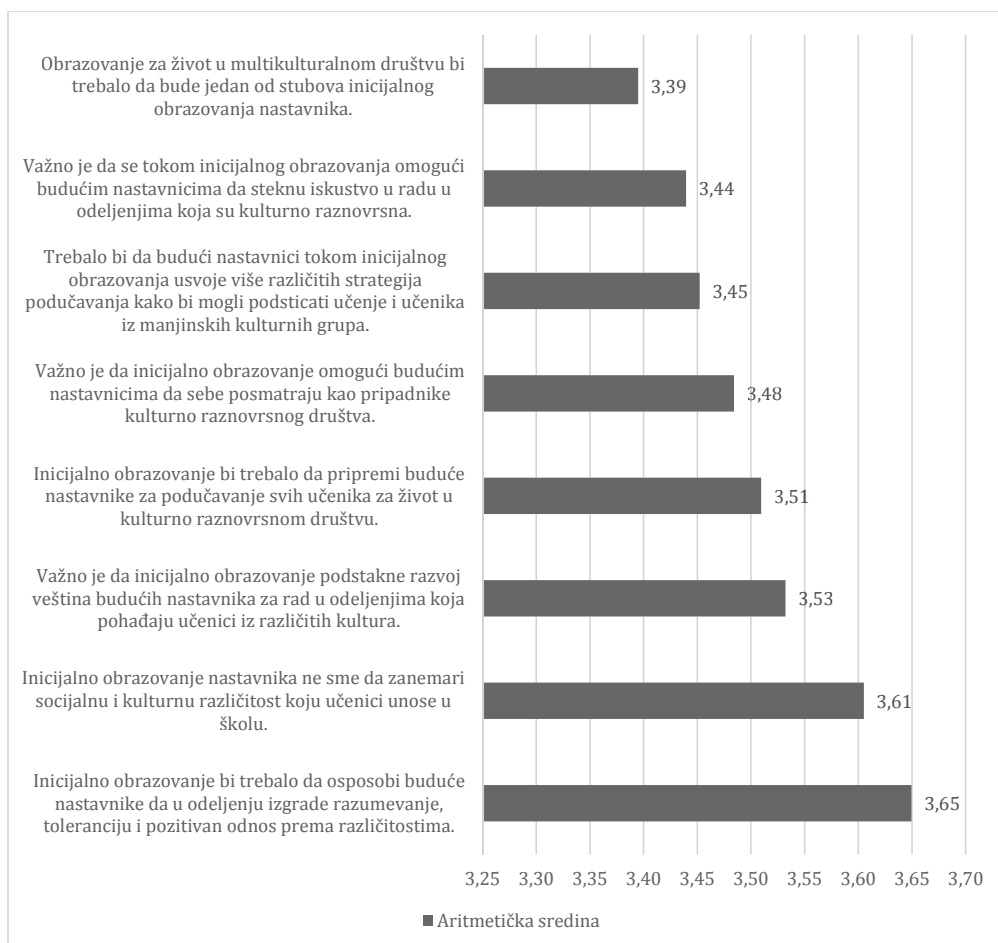
Grafikon 2. Rangiranje ciljeva interkulturalnog obrazovanja

U proseku, najviše rangirani cilj je *poznavanje kulture sopstvenog naroda*, a zatim i *podsticanje razvoja nacionalnog identiteta* i *sticanje znanja o kulturama drugih naroda*. Među najniže rangiranim ciljevima nalaze se *održavanje harmonije i mira među narodima*, *pripremanje za život i rad u multikulturalnom društvu* i *razvijanje kritičkog mišljenja*

o društvenim procesima. Najniže rangirani ciljevi su upravo oni koji zahtevaju da se na kulturološke razlike gleda kao na priliku za učenje i razvoj.

Inicijalno obrazovanje nastavnika

Kada pogledamo procenu važnosti različitih elemenata interkulturalnog obrazovanja za inicijalno obrazovanje nastavnika (grafikon 3), možemo videti da su svi elementi veoma visoko vrednovani – na četvorostepenoj skali, prosečne procene su veće od 3.



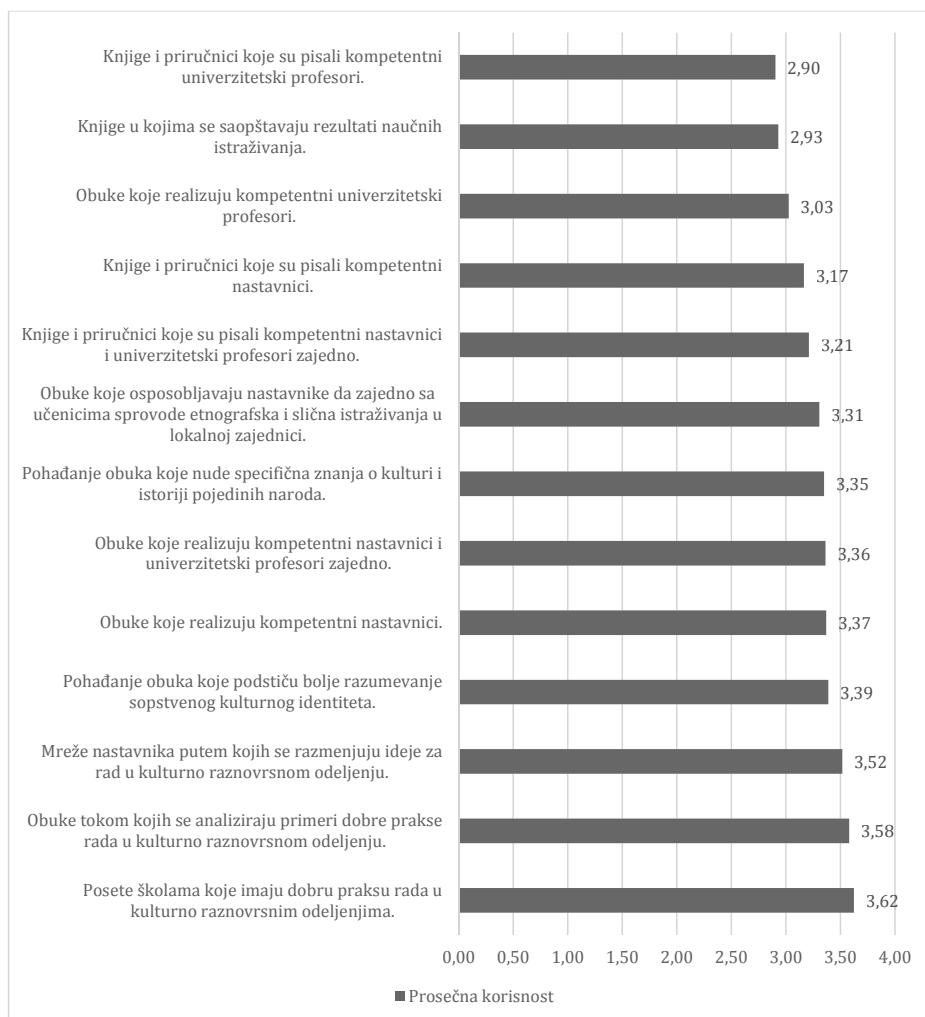
Grafikon 3. Procena važnosti različitih elemenata interkulturalnog obrazovanja za inicijalno obrazovanje nastavnika – prosečne procene

Međutim, značajne razlike u važnosti elemenata postoje između tri stavke sa najvećom i dve stavke sa najmanjom aritmetičkom sredinom². Ako se pogleda sadržaj tih stavki, uočljivo je da se ispitanici na deklarativnom nivou slažu da je interkulturalno obrazovanje važno, ali ga ne smatraju suštinski važnim za inicijalno obrazovanje nastavnika.

Stručno usavršavanje

Rezultati (grafikon 4) pokazuju da nastavnici kao visokokorisne procenjuju upravo one oblike stručnog usavršavanja koji su najbogatiji elementima aktivnog i kooperativnog učenja, kao i horizontalnog učenja i jačanja saradnje. Takođe, u proseku, knjige i priručnici, a naročito oblici usavršavanja koji uključuju univerzitetske profesore, procenjeni su kao najmanje koristan oblik profesionalnog usavršavanja. Statistička značajnost razlika to i potvrđuje³.

-
- 2 Inicijalno obrazovanje nastavnika ne sme da zanemari socijalnu i kulturnu različitost koju učenici unose u školu. / Obrazovanje za život u multikulturalnom društvu trebalo bi da bude jedan od stubova inicijalnog obrazovanja nastavnika ($t = 3,93$, $df = 155$, $p < .01$); Inicijalno obrazovanje bi trebalo da osposobi buduće nastavnike da u odeljenju izgrade razumevanje, toleranciju i pozitivan odnos prema različitostima. / Obrazovanje za život u multikulturalnom društvu trebalo bi da bude jedan od stubova inicijalnog obrazovanja nastavnika ($t = 4,74$, $df = 155$, $p < .01$); Inicijalno obrazovanje bi trebalo da osposobi buduće nastavnike da u odeljenju izgrade razumevanje, toleranciju i pozitivan odnos prema različitostima. / Trebalo bi da budući nastavnici tokom inicijalnog obrazovanja usvoje više različitih strategija podučavanja kako bi mogli podsticati učenje i učenika iz manjinskih kulturnih grupa ($t = 3,18$, $df = 155$, $p = .01$); Inicijalno obrazovanje nastavnika ne sme da zanemari socijalnu i kulturnu različitost koju učenici unose u školu. / Trebalo bi da budući nastavnici tokom inicijalnog obrazovanja usvoje više različitih strategija podučavanja kako bi mogli podsticati učenje i učenika iz manjinskih kulturnih grupa ($t = 2,67$, $df = 155$, $p < .01$); Inicijalno obrazovanje bi trebalo da osposobi buduće nastavnike da u odeljenju izgrade razumevanje, toleranciju i pozitivan odnos prema različitostima. / Važno je da se tokom inicijalnog obrazovanja budućim nastavnicima omogući da steknu iskustvo rada u odeljenjima koja su kulturno raznovrsna ($t = 3,49$, $df = 155$, $p < .01$); Inicijalno obrazovanje nastavnika ne sme da zanemari socijalnu i kulturnu različitost koju učenici unose u školu. / Važno je da se tokom inicijalnog obrazovanja budućim nastavnicima omogući da steknu iskustvo rada u odeljenjima koja su kulturno raznovrsna ($t = 2,97$, $df = 155$, $p < .01$).
 - 3 S obzirom na to da su statistički značajne razlike nađene između velikog broja parova oblika stručnog usavršavanja, vrednosti statistika neće biti prikazivane za svaki par. Sve razlike su značajne na nivou .01.

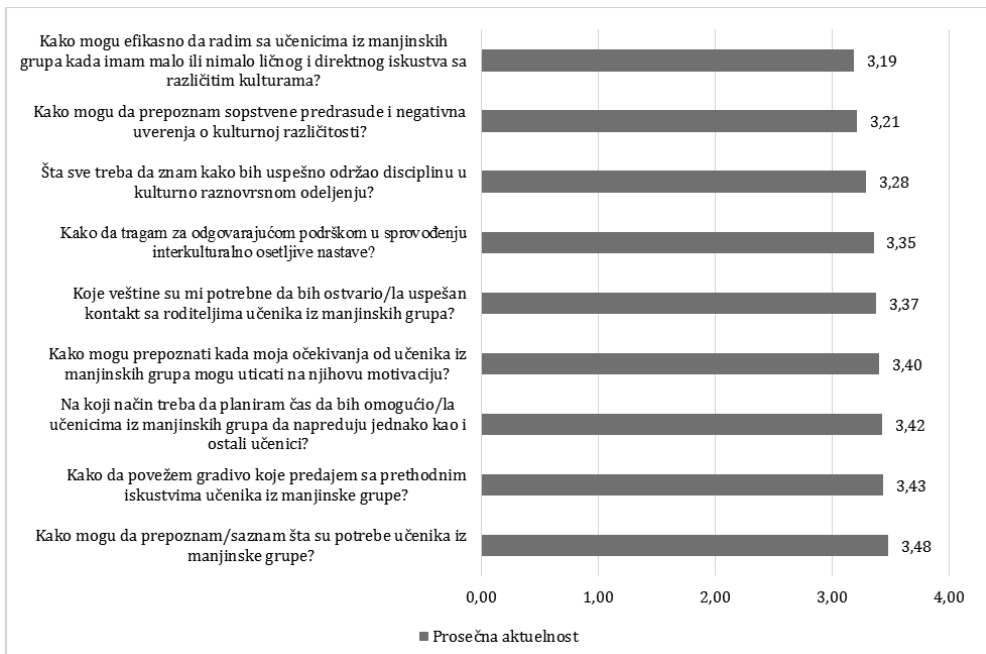


Grafikon 4. Procena korisnosti različitih oblika profesionalnog usavršavanja u oblasti interkulturalnog obrazovanja – prosečne procene

Nastavničke brige

Na osnovu grafikona 5 možemo videti da su sve navedene brige u proseku veoma aktuelne (na četvorostepenoj skali, prosečna aktuelnost svake brige je iznad 3). Brige koje su procenjene kao najaktuelnije jesu upravo one koje se odnose na postizanje dobrobiti učenika i njihov napredak, dok su kao najmanje aktuelne procenjene one koje se odnose na lični osećaj efikasnosti nastavnika. Te razlike su i statistički značajne⁴.

4 Na koji način treba da planiram čas da bih omogućio/la učenicima iz manjinskih grupa da napreduju? / Kako mogu efikasno da radim sa učenicima



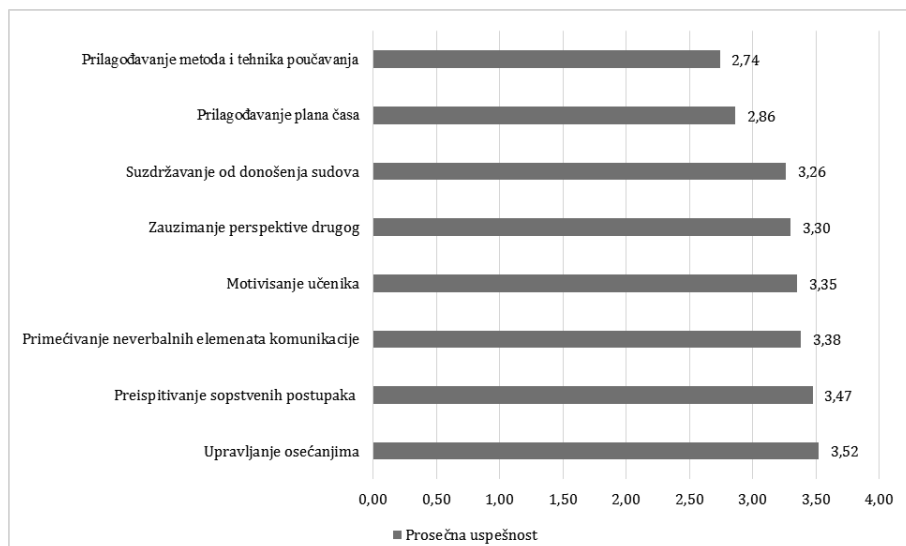
Grafikon 5. Aktuelnost nastavničkih briga u oblasti interkulturalnog obrazovanja

Tretiranje kulturoloških razlika u odeljenju

Na osnovu podataka na celom uzorku (grafikon 6), vidimo da nastavnici smatraju da su uspešni u tretiranju interkulturalnih razlika u odeljenju u skoro svim domenima. Oni domeni u kojima se nastavnici procenjuju kao manje uspešni zahtevaju fleksibilnost i prilagođavanje u

iz manjinskih grupa kada imam malo ili nimalo ličnog i direktnog iskustva sa različitim kulturama? ($t = 3,43$, $df = 154$, $p < .01$); Na koji način treba da planiram čas da bih omogućio/la učenicima iz manjinskih grupa da napreduju? / Kako mogu da prepoznam sopstvene predrasude i negativna uverenja o kulturnoj različitosti? ($t = 3,10$, $df = 155$, $p < .01$); Kako mogu da prepoznam/saznam šta su potrebe učenika iz manjinske grupe? / Kako mogu efikasno da radim sa učenicima iz manjinskih grupa kada imam malo ili nimalo ličnog i direktnog iskustva sa različitim kulturama? ($t = 4,58$, $df = 152$, $p < .01$); Kako mogu da prepoznam/saznam šta su potrebe učenika iz manjinske grupe? / Kako mogu da prepoznam sopstvene predrasude i negativna uverenja o kulturnoj različitosti? ($t = 4,31$, $df = 153$, $p < .01$); Kako da povežem gradivo koje predajem sa prethodnim iskustvima učenika iz manjinske grupe? / Kako mogu efikasno da radim sa učenicima iz manjinskih grupa kada imam malo ili nimalo ličnog i direktnog iskustva sa različitim kulturama? ($t = 3,87$, $df = 153$, $p < .01$); Kako da povežem gradivo koje predajem sa prethodnim iskustvima učenika iz manjinske grupe? / Kako mogu da prepoznam sopstvene predrasude i negativna uverenja o kulturnoj različitosti? ($t = 3,17$, $df = 154$, $p < .01$)

datom trenutku, na samom času. Takve statistički značajne razlike⁵ oslikavaju generalnu spremnost nastavnika da uspešno sprovede interkulturalno obrazovanje, ali ne uvek i njihovu uspešnost da se snađu u nedovoljno poznatim situacijama.



Grafikon 6. Procena uspešnosti u tretiranju kulturoloških razlika u odeljenju

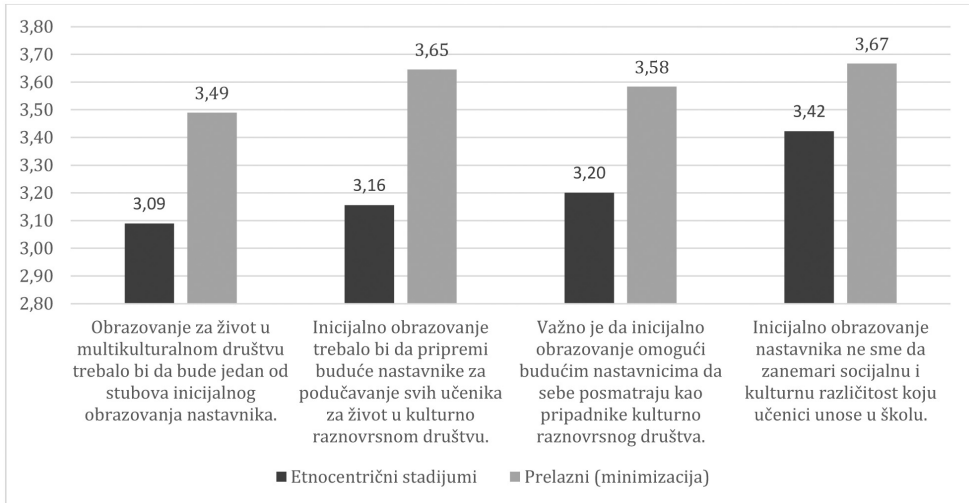
U nastavku će najpre biti prikazane razlike između nastavnika različite interkulturalne osetljivosti u odgovaranju na pitanja koja se odnose na inicijalno obrazovanje nastavnika, stručno usavršavanje, nastavničke brige i kompetencije. Potom, biće razmotrene razlike u stepenu interkulturalne osetljivosti između različitih grupa nastavnika (prema kriterijumu regije u kojoj su odrasli, sredine iz koje dolaze, škole u kojoj rade, procentu učenika i nastavnika iz manjinskih grupa u školi, broja obuka iz oblasti interkulturalnog obrazovanja koje su pohađali).

Razlike na korelatima uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja između nastavnika različite interkulturalne osetljivosti

Za potrebe ove analize nastavnici su podeljeni u dve grupe na osnovu skora na interkulturalnoj osetljivosti. Jednu grupu čine nastavnici koji su na prva dva etnocentrična stadijuma razvoja (poricanje kulturnih postojanja kulturnih razlika i odbrana od kulturnih razlika) interkulturalne

5 Preispitivanje sopstvenih postupaka / Prilagođavanje metoda i tehnika poučavanja ($t = 8,76$, $df = 153$, $p < .01$); Preispitivanje sopstvenih postupaka / Prilagođavanje plana časa ($t = 7,71$, $df = 152$, $p < .01$); Upravljanje osećanjima / Prilagođavanje metoda i tehnika poučavanja ($t = 8,49$, $df = 153$, $p < .01$); Upravljanje osećanjima / Prilagođavanje plana časa ($t = 8,32$, $df = 151$, $p < .01$).

osetljivosti, a drugu grupu nastavnici koji su na stadijumu minimizacije (minimiziranje značaja kulturnih razlika), koji se može smatrati prelaznim stadijumom između etnocentrizma i etnorelativizma.

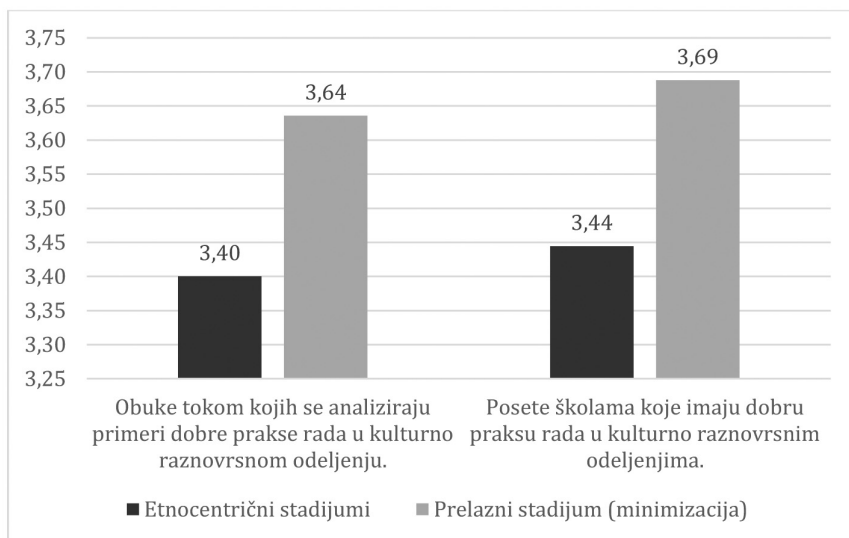


Grafikon 7. Razlike u odgovoranju na pitanja o inicijalnom obrazovanju nastavnika

Nastavnici koji se nalaze na prelaznom stadijumu procenjuju pojedine aspekte⁶ interkulturalnog obrazovanja važnijim za inicijalno obrazovanje nastavnika (grafikon 7) u odnosu na nastavnike koji se nalaze na etnocentričnim stadijumima i ta razlika je statistički značajna. I taj podatak je u skladu sa distribucijom skorova na interkulturalnoj osetljivosti. Aspekti koji podrazumevaju toleranciju, uvažavanje i poštovanje razlika važniji su upravo onim nastavnicima koji se, u skladu sa Benetovom teorijom, u svom radu oslanjaju na univerzalnosti i ono što vide kao zajedničko za sve učenike. S druge strane, nastavnici na etnocentričnim i prelaznom stadijumu ne razlikuju se u pogledu procene važnosti onih aspekata inicijalnog obrazovanja nastavnika koji podrazumevaju aktivno i konstruktivno bavljenje interkulturalnim razlikama,

6 Izdvojeni su samo aspekti interkulturalnog obrazovanja na kojima su utvrđene statistički značajne razlike – Obrazovanje za život u multikulturalnom društvu trebalo bi da bude jedan od stubova inicijalnog obrazovanja nastavnika ($t = 3,788$, $df = 81,69$, $p < .01$); Inicijalno obrazovanje bi trebalo da pripremi buduće nastavnike za podučavanje svih učenika za život u kulturno raznovrsnom društvu ($t = 4,624$, $df = 139$, $p < .01$); Važno je da inicijalno obrazovanje omogući budućim nastavnicima da sebe posmatraju kao pripadnike kulturno raznovrsnog društva ($t = 3,519$, $df = 139$, $p < .01$); Inicijalno obrazovanje nastavnika ne sme da zanemari socijalnu i kulturnu različitost koju učenici unose u školu ($t = 2,294$, $df = 73,55$, $p < .05$).

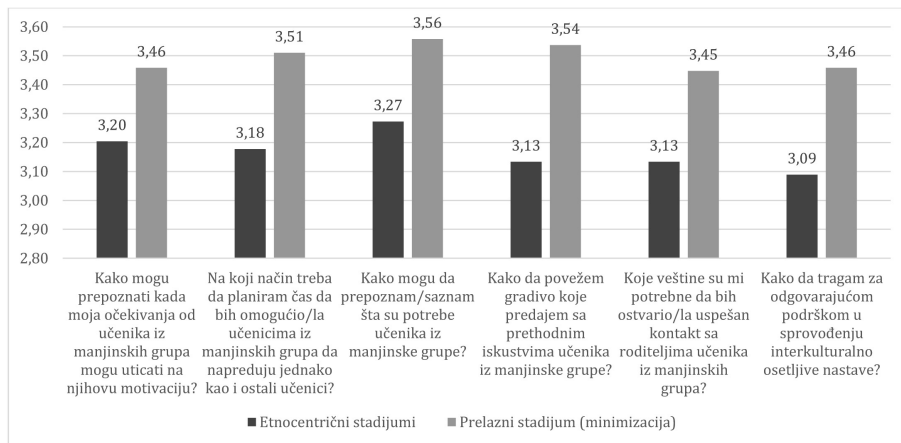
što svedoči o njihovoj centriranosti na sopstvenu perspektivu o interkulturalnim razlikama.



Grafikon 8. Razlike na pitanjima o profesionalnom usavršavanju

Statistički značajne razlike u proceni korisnosti pojedinih oblika stručnog usavršavanja za unapređivanje veština za rad u kulturno raznovrsnom odeljenju između nastavnika koji se nalaze na etnocentričnom stadijumu i nastavnika koji se nalaze na prelaznom stadijumu razvoja interkulturalne osetljivosti utvrđene su u dva slučaja. Iz grafikona 8 može se videti da nastavnici na prelaznom stadijumu razvoja ka etnorelativnom pogledu na kulturološke različitosti smatraju da su korisniji upravo oni oblici stručnog usavršavanja⁷ koji u daleko većoj meri zahtevaju aktivan angažman nastavnika. Tako se može pretpostaviti da su ovi oblici stručnog usavršavanja odgovarajući način koji bi nastavnicima na stadijumu minimizacije omogućio prevladavanje ograničenja ovog stadijuma i pomeranje ka etnorelativnom polu interkulturalne osetljivosti.

7 Obuke tokom kojih se analiziraju primeri dobre prakse rada u kulturno raznovrsnom odeljenju ($t = 2,209$, $df = 74,91$, $p < .05$); Posete školama koje imaju dobru praksu rada u kulturno raznovrsnim odeljenjima ($t = 2,027$, $df = 65,09$, $p < .05$).

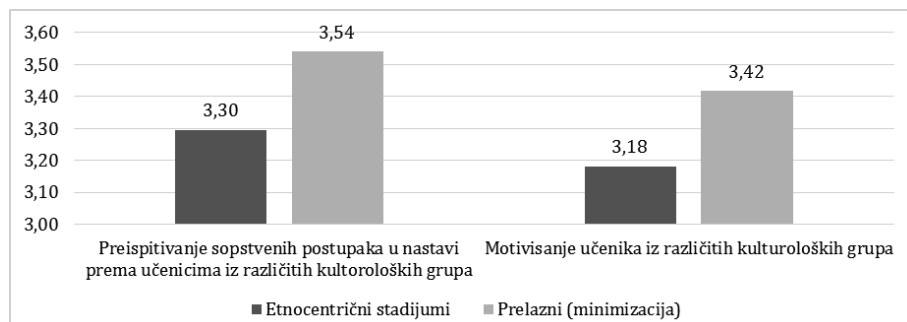


Grafikon 9. Razlike u nastavničkim brigama

U slučaju šest od ukupno devet ispitivanih briga pojavljuju se statistički značajne razlike⁸ između nastavnika koji se nalaze na različitim stadijumima razvoja interkulturalne osetljivosti. Nastavnicima na prelaznom stadijumu su aktuelnije brige koje se odnose na uticaj nastavnika na napredovanje i dobrobit učenika iz različitih kulturnih grupa i na lični razvoj u domenu interkulturalnog obrazovanja, ali ne i one koje se usko odnose na nastavnički osećaj samoefikasnosti. Na osnovu toga možemo da pretpostavimo da što je interkulturalna osetljivost nastavnika razvijenija (pogled na kulturološke razlike kompleksniji), to su sve češće brige za uticaj na učenike, a sve manje za sebe i za izvršavanje zadatka. Pretpostavka koju bi bilo korisno proveriti jeste da se pomeranjem ka višim stadijumima razvoja interkulturalne osetljivosti brige za sebe i zadatak sve više razrešavaju, a da potencijalni uticaj nastavnika na učenika postaje glavni predmet razmatranja, odnosno da se referentni okvir učenika sve češće uzima u obzir u proceni sopstvene samoefikasnosti. Takođe, ukoliko na brige gledamo kao na nedoumice koje nastavnik nije u mogućnosti da razreši u zoni aktuelnog razvoja i za čije razrešavanje je potrebna podrška u zoni narednog razvoja, vredelo bi proveriti pretpostavku da

8 Kako mogu da prepoznam kada moja očekivanja od učenika iz manjinskih grupa mogu uticati na njihovu motivaciju? ($t = 2,063$, $df = 138$, $p < .05$); Na koji način treba da planiram čas da bih omogućio/la učenicima iz manjinskih grupa da napreduju jednako kao i ostali učenici? ($t = 2,584$, $df = 139$, $p < .05$); Kako mogu da prepoznam/saznam šta su potrebe učenika iz manjinske grupe? ($t = 2,063$, $df = 138$, $p < .05$); Kako da povežem gradivo koje predajem sa prethodnim iskustvima učenika iz manjinske grupe? ($t = 3.415$, $df = 138$, $p < .01$); Koji veštine su mi potrebne da bih ostvario/la uspešan kontakt sa roditeljima učenika iz manjinskih grupa? ($t = 2,254$, $df = 139$, $p < .05$); Kako da trigram za odgovarajućom podrškom u sprovođenju interkulturalno osetljive nastave? ($t = 3,237$, $df = 139$, $p < .01$)

bi podrška u razrešavanju upravo ovih briga mogla voditi pomeranju ka sledećem stadijumu interkulturalne osetljivosti, odnosno stadijumu prihvatanja razlika.



Grafikon 10. Razlike u kompetentnosti

Značajne razlike⁹ u interkulturalnoj kompetentnosti pojavljuju se samo u dva aspekta (grafikon 10). Na osnovu takvih rezultata moglo bi se pretpostaviti da upravo uspešnost u preispitivanju sopstvenih postupaka u nastavi i uzimanje u obzir perspektive učenika iz različitih kulturoloških grupa čine kvalitativni skok između ta dva stadijuma – svest o sopstvenim postupcima i njihov uticaj na (motivaciju) učenika.

Razlike u interkulturalnoj osetljivosti između različitih grupa nastavnika

Da bismo testirali razlike u stepenu razvijenosti interkulturalne osetljivosti različitih grupa nastavnika, koristili smo dve mere interkulturalne osetljivosti. Najpre, u analizu je uključena kontinuirana varijabla¹⁰ interkulturalne osetljivosti, odnosno uključen je skor na *Inventaru interkulturalnog razvoja*, pri čemu određeni rasponi skorova označavaju određene stadijume razvoja interkulturalne osetljivosti: poricanje razlika (do 70), polarizacija (70–85), minimizacija (85–115), prihvatanje razlika (115–130), adaptacija (130–145). Na uzorku koji je uključen u ovo istraživanje skorovi se kreću u rasponu od 42,91 do 120,92, aritmetička sredina iznosi 88,82, dok je standardna devijacija 14,87. Dakle, testirano je da li se različite grupe nastavnika značajno razlikuju u prosečnom skor na ovoj varijabli. Zatim je korišćena kategorička varijabla¹¹ interkulturalne osetljivosti, odnosno ona

9 U ovakvoj situaciji umem da preispitam sopstvene postupke u nastavi prema učenicima iz manjinskih kulturnih grupa, isto kao što preispitujem i u odnosu na učenike iz dominantne kulturne grupe ($t = 2,225$, $df = 138$, $p < .05$); U ovakvoj situaciji umem podjednako da motivišem i učenike iz manjinskih kulturnih grupa i druge učenike ($t = 1,992$, $df = 138$, $p < .05$).

10 Za testiranje razlika korišćen je t-test.

11 Kao statistička mera za testiranje tih razlika korišćen je χ^2 .

koja grupiše nastavnike na etnocentričnim stadijumima u jednu kategoriju, a nastavnike na stadijumu minimizacije u drugu. Dakle, testirano je da li se različite grupe nastavnika značajno razlikuju po tome da li se dominantno nalaze na etnocentričnim stadijumima ili na stadijumu minimizacije.

Testirane su razlike u stepenu razvijenosti interkulturalne osetljivosti između nastavnika koji:

- imaju različit radni staž (između nastavnika početnika koji imaju do pet godina iskustva i iskusnijih nastavnika sa više od pet godina iskustva¹²) – 21,7% nastavnika ima do pet godina radnog staža, a 78,3% nastavnika ima preko pet godina radnog staža;
- rade u sredinama koje se mogu opisati kao kulturološki homogene i kulturološki raznovrsne – sredine u Srbiji u kojima živi veći procenat pripadnika manjinskih kulturnih grupa u odnosu na ostatak Srbije (na primer, Subotica);
- rade u školama koje pohađa do 10% i školama koje pohađa više od 10% učenika koji pripadaju manjinskim kulturnim grupama;
- rade u školama gde do 10% nastavnika pripada manjinskim kulturnim grupama i gde više od 10% nastavnika pripada manjinskim kulturnim grupama;
- s jedne strane su nastavnici razredne nastave, a s druge strane nastavnici predmetne nastave;
- nisu pohađali nijednu obuku iz oblasti interkulturalnog obrazovanja i nastavnika koji su pohađali makar jednu obuku;
- su različite starosne dobi – pošto je ta varijabla kontinuirana, testiranje razlika je urađeno na sledeći način. Testirano je da li se nastavnici na etnocentričnim stadijumima i nastavnici na minimizaciji značajno razlikuju prema starosnoj dobi;
- su različito upoznati sa pojmom interkulturalnog obrazovanja – testirano je da li se nastavnici na etnocentričnim stadijumima i nastavnici na minimizaciji značajno razlikuju prema upoznatosti sa pojmom¹³.

Analize su pokazale da ne postoje značajne razlike u stepenu razvijenosti interkulturalne osetljivosti ni između jedne od navedenih grupa nastavnika (bilo da je kao mera interkulturalne osetljivosti uzet skor na upitniku ili dihotomna varijabla), osim između nastavnika različite starosti i različite upoznatosti sa pojmom.

12 Prema OECD-ovom standardu, nastavnici koji imaju manje od pet godina radnog iskustva ubrajaju se u neiskusne nastavnike, odnosno nastavnike početnike.

13 Upoznatost sa pojmom interkulturalnog obrazovanja predstavlja samoprocenu nastavnika na trostepenoj skali (1 – nimalo nisam upoznat/ta, 2 – donekle sam upoznat/a, 3 – upoznat/a sam sa pojmom).

Postoji statistički značajna razlika¹⁴ između nastavnika na etnocentričnim stadijumima i na minimizaciji, koja ukazuje na to da su nastavnici na minimizaciji u proseku stariji. Takvi nalazi upućuju na zaključak da faktori kao što su godine radnog iskustva, sredina u kojoj nastavnici rade i određen broj obuka nisu dovoljan uslov za razvoj u pravcu veće interkulturalne osetljivosti, u pravcu istančanijeg i složenijeg iskustva sa kulturološkim različitostima, u pravcu sagledavanja i korišćenja različitosti kao prilike za učenje i razvoj. Nužan uslov za razvijanje u pravcu etnorelativističkih stadijuma jeste kvalitet iskustva koje se u tim sredinama i tokom tih godina stiče, važan je kvalitet interpersonalnih odnosa kojim je to iskustvo posredovano, važna su značenja koja je to iskustvo imalo i koja je iznedrilo. Pojam interkulturalnog obrazovanja, kao i vrednosti na kojima se ono zasniva i koje promoviše, nisu jednako poznati svim nastavnicima. Nastavnici na stadijumu minimizacije smatraju da su bolje upoznati sa pojmom interkulturalnog obrazovanja¹⁵, onako kako je predstavljen u ovom istraživanju. Kako nastavnici na višim stadijumima interkulturalne osetljivosti imaju složenije i istančanije iskustvo sa kulturološkim razlikama, tako je pretpostavka da su nastavnici na minimizaciji upoznatiji sa pojmom interkulturalnog obrazovanja od nastavnika na etnocentričnim stadijumima potvrđena.

Diskusija i zaključci

Hamer iznosi nalaze koji ukazuju na normalnu distribuciju interkulturalne osetljivosti u populaciji (Hammer, 2011). U skladu sa tim, očekivana je normalna distribucija i među nastavnicima. Međutim, postojeća istraživanja to demantuju. Znatno broj nastavnika ostaje na etnocentričnim, a većina njih u najboljem slučaju dostiže stadijum minimizacije koji predstavlja prelaz od etnocentrizma ka etnolerativizmu (Leutwyler *et al.*, 2014; Petrović *et al.*, 2013; Yuen, 2010). To samo potvrđuje nalaz dobijen u ovom istraživanju – da se samo jedan od 159 nastavnika nalazi na stadijumu prihvatanja. Takvi nalazi nas navode da otvorimo pitanje uloge obrazovnog sistema – i kao sistema u kojem su se nastavnici školovali i kao sistema u kojem nastavnici rade – u razvoju interkulturalne osetljivosti.

Dodatni razlog za kritičko preispitivanje uloge obrazovnog sistema u razvoju interkulturalne osetljivosti jeste i nalaz da se sa radnim iskustvom interkulturalna osetljivost nastavnika ne povećava. S druge strane, utvrđeno je da su stariji nastavnici interkulturalno osetljiviji od mlađih nastavnika, to jest da se u većem procentu nalaze na stadijumu minimi-

14 $t = 2,949$, $df = 143$, $p < .01$

15 $t = 2,039$, $df = 144$, $p < .05$

zacije. Taj nalaz ukazuje na veći značaj privatnog iskustva nastavnika od profesionalnog iskustva, kao faktora koji doprinosi razvoju interkulturalne osetljivosti.

Dobijeni nalaz da se nastavnici koji se nalaze na etnocentričkim stadijumima i nastavnici na stadijumu minimizacije razlikuju na korelatima uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u skladu je sa Benetovom teorijom razvoja interkulturalne osetljivosti. Naime, prema Benetovom razvojnom modelu, osobe na različitim stadijumima interkulturalne osetljivosti se razlikuju u načinu na koji razumeju i sagledavaju kulturološke razlike i u načinu na koji se odnose prema njima. Rezultati pokazuju da se nastavnici na različitim stadijumima interkulturalnog razvoja (etnocentizam spram minimizacije), u kontekstu rada u multikulturalnom odeljenju, razlikuju u uspešnosti tretiranja kulturoloških razlika, u brigama koje su za njih aktuelne, u proceni važnosti različitih aspekata interkulturalnog obrazovanja za inicijalno obrazovanje nastavnika i u proceni važnosti ciljeva interkulturalnog obrazovanja. Osim toga, nastavnici na stadijumu minimizacije bolje su upoznati i sa pojmom interkulturalnog obrazovanja, odnosno bolje ga razumeju od nastavnika na etnocentričkim stadijumima. Sve to bi govorilo u prilog tvrdnje da su nastavnici na stadijumu minimizacije bolje pripremljeni za interkulturalno obrazovanje od nastavnika na etnocentričkim stadijumima. S druge strane, treba imati na umu i „opasnosti” tog stadijuma. Naime, stadijum minimizacije podrazumeva fokusiranje na sličnosti i „univerzalne” vrednosti, što za sobom povlači i nedovoljno uvažavanje kulturoloških razlika. Nažalost, takav pogled na kulturološke razlike može voditi zanemarivanju važnih potreba i faktora napretka učenika. Ovo istraživanje je omogućilo uvide u potencijalne načine prevazilaženja ograničenja stadijuma razvoja interkulturalne osetljivosti na kojima se nastavnici nalaze. Rezultati su ukazali na kvalitativne skokove koje je neophodno napraviti kako bi se napravio pomak ka prelaznom stadijumu - minimizaciji. Pored toga, prelazak sa stadijuma minimizacije na stadijum prihvatanja odnosno pomeranje u pravcu etnorelativizma trebalo bi da uključi osveščivanje sopstvene kulturne pripadnosti i pomirenje shvatanja sličnosti i razlika. Tako, ono što nastavnik na stadijumu odbrane od razlika izjavljuje (*Kada predajem učeniku druge kulture shvatim da ima previše toga što moram da ga naučim*), na stadijumu minimizacije glasi *Moja intuicija za učenike odlično radi bez obzira na to kojoj kulturi pripadaju, dok na stadijumu prihvatanja (etnorelativistički pol) ima sledeći oblik - Učenici iz drugih kultura u učionicu unose različitosti o kojima nisam ranije razmišljao/la.*

Zdravorazumska je pretpostavka da su nastavnici koji se češće susreću sa kulturološkim različitostima i interkulturalno osetljiviji, odnosno da su njihovo razumevanje i pogled na interkulturalne razlike istančaniji i složeniji. Međutim, ta pretpostavka nije potvrđena u našem istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje značajne razlike u

interkulturalnoj osetljivosti između nastavnika koji rade u kulturološki homogenim i kulturološki raznovrsnim sredinama. Takav nalaz se može objasniti time što sam boravak u drugoj i/ili kulturno raznovrsnoj sredini nije dovoljan faktor za unapređivanje interkulturalnih veština i osetljivosti, već je nužno adekvatno učešće u odgovarajućim aktivnostima, na primer, posmatranje poučavanja sa učešćem ili bez učešća u pojedinim delovima, uz diskusiju o tome kako se proces odvijao (Leutwyler, 2014), saradnja sa iskusnim i kulturno responzivnim nastavnicima, prilike za vođenu refleksiju o interkulturalnom iskustvu u novoj sredini i dr. (Dimitrijević i Petrović, 2014).

Treba imati u vidu da su nastavnicima koji rade u kulturološki homogenim odeljenjima i kulturološki raznovrsnim sredinama (heterogenim odeljenjima) zajednički istovetni zakonski, strateški, kurikularni, profesionalni i drugi zahtevi koje moraju da ispunjavaju, a koji mogu objasniti nepostojanje razlika u njihovoj interkulturalnoj osetljivosti. Tako se nastavnici koji rade u kulturološki raznovrsnim sredinama nalaze u paradoksalnoj situaciji koja otežava razvoj njihove interkulturalne osetljivosti. S jedne strane, oni moraju da sprovode nefleksibilan i na sadržaj usmeren kurikulum, plan i program, a s druge strane, multikulturalni sastav odeljenja od njih zahteva fleksibilnost i prilagodljivost, odnosno da razumeju kako kulturno poreklo oblikuje učenje i pogled na svet učenika, kako metode rada i tehnike poučavanja mogu da utiču na postignuća različitih učenika (u kojoj meri one omogućavaju učenje i napredovanje svih učenika), da prilagode nastavne sadržaje i nove informacije prethodnim iskustvima različitih učenika i da prate i preispituju sopstvene postupke i donošenja sudova o različitim učenicima itd. Takođe, treba uzeti u obzir da inicijalno obrazovanje generalno ne priprema nastavnika za rad u kulturološki heterogenim odeljenjima (Vranješević, 2014).

Prema Benetovoj teoriji razvoja interkulturalne osetljivosti, pomeranje kroz stadijume interkulturalnog razvoja događa se usled kvalitativnih promena u interkulturalnoj interakciji i zbog kvalitativnih promena u načinu osmišljavanja interkulturalnih razlika, što za posledicu ima i kvalitativne promene u doživljavanju sopstvenog identiteta i ličnosti. Resursi i podrška koju osobe imaju ili nemaju na raspolaganju na tom putu značajni su faktori napretka, odnosno stagniranja.

Na osnovu iznetih rezultata može se zaključiti da obrazovni sistem u Srbiji ne podržava u dovoljnoj meri razvoj interkulturalne osetljivosti nastavnika, to jest obrazovni sistem i nastavnička profesija određena njime u velikoj meri onemogućavaju te kvalitativne promene i nastavnike „drži zarobljenim” u etnocentričkim stadijumima, ograničavajući time i doprinos nastavnika obrazovanju za život u raznovrsnom društvu. U prilog toj tvrdnji govore i rezultati analiza iz drugih poglavlja ove publikacije, iz kojih se vidi da je interkulturalni pristup u obrazovnoj strategiji i nacionalnom okviru kurikuluma (I deo publikacije), zatim inicijalnom

obrazovanju nastavnika razredne nastave, standardima nastavničkih kompetencija i stručnom usavršavanju nastavnika (II deo publikacije), zastupljen samo u pojedinim elementima ili nije zastupljen uopšte. Takođe, takav zaključak potvrđuje i uvid u to kako nastavnici koji su prošli obuku u oblasti interkulturalnog obrazovanja (II deo publikacije) sagledavaju značaj te obuke, gde postaje očigledno da pojedini nastavnici (za koje možemo da pretpostavimo da se nalaze na stadijumu polarizacije, to jest poricanja kulturnih razlika) u velikoj meri ne razumeju i osporavaju značaj kulturnih razlika, pa samim tim nisu vođeni interkulturalnim vrednostima u svom radu i ne vide potrebu za unapređivanjem interkulturalnosti u svojim školama i svojoj praksi.

U školama u kojima se ne uviđa značaj interkulturalnosti zbog izostajanja podrške obrazovnog sistema može se pojaviti tendencija ka asimilaciji učenika iz manjinskih kulturnih grupa, stereotipizacija od i nastavnika i učenika, zanemarivanje važnih faktora razvoja i formiranja ličnosti učenika, nerazumevanje i neuviđanje diskriminatornih procesa, nerazumevanje sopstvenog doprinosa održavanju nejednakosti i zanemarivanja, diskriminacija na institucionalnom nivou, nepoštovanje ljudskih prava itd. S druge strane, u uslovima sve veće raznovrsnosti, kulturološke, verske, etničke, rodne i dr., interkulturalni pristup je najefektivniji odgovor jer se zasniva na ljudskim pravima, validira legitimnost različitih kultura, ideja, uverenja i doprinosi da se izbegnu dalekosežne negativne posledice asimilacije i pasivnog multikulturalizma. Zbog toga se nameće potreba za osmišljavanjem načina na koji bi se celokupan obrazovni sistem i svi akteri u njemu, a naročito direktori i nastavnici (inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem), pripremili za uspešnu implementaciju interkulturalnog pristupa u obrazovnom kontekstu.

Reference

- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Bennett, M. J. (1986). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*. New York, NY: University Press of America, 27–70.
- Bennett, M. (2004). Becoming intercultural competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd edition). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 62–77.
- Bennett, J., Bennett, M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications, 147–165.

- Byram, M., & Nichols, A. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997). A review of the concept intercultural sensitivity, *Human communication*, 1, 1–16.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage.
- Dimitrijević, B., Petrović, D. (2014). Pristupi i strategije za multikulturalno obrazovanje nastavnika – iskustva Sjedinjenih Američkih Država. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (1), 69–90
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 309–31.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Hammer, M. R. (2009). The Intercultural Development Inventory. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics Within Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 203–218.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 474–487.
- Leutwyler, B. (2014). Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 106 –117.
- Leutwyler, B., Jokić, T., Petrović, D., Zlatković, B., Erić, M., Dimitrijević, B. (2015). Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching: Student Teachers' Beliefs and the Function of Schooling, at *ECER 2015, Education and Transition. Contributions from Educational Research* (September, 2015).
- Leutwyler B., Mantel C., Petrović D.S., Dimitrijević B.M., Zlatković (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Researcher*, 5 (8), 280–289.
- Leutwyler, B., & Petrović, D. S. (2011). Normality Reflection Scale: Verification of Cross-Cultural and Concurrent Validity. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education*, Vol. 9, 49–56. Sofia: Bureau for Educational Services.

- Leutwyler, B., Petrović, D., Mantel, C. (2012). Constructivist Foundations of Intercultural Education: Implication for Research and Teacher Training. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, P. Albergaria Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education*, Vol. 10, 111–118. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Mantel, C., Simić, N., Petrović, D., Leutwyler, B. (2012). Notions of Cultural Differences amongst Teacher Education Students in the Serbian and Swiss Context. In A. Baucal, J. Radišić (Eds.), *Patchwork. Learning Diversities. Conference Proceedings of the EARLI Conference*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute of Psychology, 183–190.
- Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju i Institut za psihologiju.
- Petrović, D., Leutwyler, B., Zlatković, B., Mantel, C., Dimitrijević, B. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity. An Approach for Teacher Education*. Vranje: Plutos.
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja*. (Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija). Preuzeto sa <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3364/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72 (4), 577–625.
- Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 473–485.
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 732–741.

III deo
MOGUĆNOSTI ZA RAZVOJ

Danijela S. Petrović
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Tijana Jokić
Centar za obrazovne politike, Beograd

Radmila Gošović
Grupa MOST, Beograd

Jasminka Čekić Marković
Centar za obrazovne politike, Beograd

ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Analize nacrtu *Nacionalnog okvira kurikuluma*, obrazovnog strateškog i zakonskog okvira i kurikuluma inicijalnog obrazovanja nastavnika razredne nastave pokazale su brojne prepreke i izazove za implementaciju interkulturalnog obrazovanja u Srbiji.

Zakonski okvir obezbeđuje značajne preduslove za interkulturalno obrazovanje, i to: propisujući da obrazovni sistem mora da obezbedi ravnopravnost za svu decu, učenike i odrasle; propisujući obrazovanje u skladu sa ljudskim pravima i pravima deteta; uključujući u obrazovni sistem obrazovanje na jezicima manjinskih zajednica; propisujući da obrazovanje treba da pripremi za život u demokratskom društvu, za aktivno i odgovorno učestvovanje u njemu. Takođe definiše osnovne vrednosti čije usvajanje obrazovanje treba da obezbedi, a to su istovremeno ključne vrednosti i za interkulturalno obrazovanje (pravda, istina, tolerancija, sloboda, poštenje, lična odgovornost). Međutim, ni u jednom od segmenata se ne pominje interkulturalno obrazovanje niti se sticanje interkulturalne kompetentnosti nalazi među detaljno opisanim ciljevima obrazovanja i vaspitanja. Takođe, zakonski okvir ne obavezuje obrazovni sistem da uključi interkulturalni pristup već bi se pre moglo reći da pruža osnovu za tolerisanje pasivne koegzistencije različitih kulturnih grupa.

Osim analize zakonskog okvira, i analiza *Strategije razvoja obrazovanja* i nacrtu *Nacionalnog okvira kurikuluma* pokazuje da obrazovni sistem u celini i planovi za njegov budući razvoj nisu dovoljno zasnovani na interkulturalnom pristupu i da nedovoljno promovišu interkulturalne vrednosti.

U *Strategiji* se dosta pažnje posvećuje pitanju pravednosti obrazovnog sistema, što je jedno od ključnih pitanja interkulturalnog obrazovanja, ali se pravednost obrazovanja mahom izjednačava sa povećanjem obuhvata obrazovanjem dece i učenika iz osetljivih i grupa i smanjenjem njihovog prevremenog napuštanja obrazovnog sistema. Pri tome su mere

za povećanje obuhvata i smanjenje broja učenika koji prekidaju školovanje predviđene na nedosledan način – planirane su na predškolskom i osnovnoškolskom nivou, dok nisu zastupljene u opštem i umetničkom srednjem obrazovanju i vaspitanju, srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju ni u univerzitetskom obrazovanju.

Nameće se zaključak da se u *Strategiji* interkulturalno obrazovanje ne tretira kao sastavni deo obrazovanja u celini, već kao „puki” dodatak obrazovanju, pre svega kao obrazovanje namenjeno deci, učenicima i studentima iz osetljivih grupa. Pojedine komponente interkulturalnog obrazovanja zastupljene su jedino u delu *Strategije* koji se odnosi na akademsko univerzitetsko obrazovanje, što je problematično jer se time zanemaruje važnost uvođenja interkulturalnog obrazovanja od predškolskog uzrasta i neophodnost obezbeđivanja kontinuiranosti tog vida obrazovanja kroz ceo obrazovni sistem, uključujući preduniverzitetsko obrazovanje, strukovno i akademsko obrazovanje i celoživotno obrazovanje. Interkulturalno obrazovanje i razvoj interkulturalnih kompetencija se ne sagledavaju ni kao sastavni deo inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika, što je još jedan nedostatak *Strategije*.

Takođe, iako je nacrt *Nacionalnog okvira kurikuluma* orijentisan na izgradnju obrazovnog sistema na temeljima društvene pravde i jednakopravnosti, u nedovoljnoj meri se bavi problematikom organizacije nastave na manjinskim jezicima, pitanjem definisanja međupredmetnih tema usmerenih na razvoj interkulturalnih kompetencija i nedovoljan naglasak stavlja na kulturno prožimanje. Zbog toga se za *Nacionalni okvir kurikuluma* ne može reći da promoviše interkulturalni pristup jer u većoj meri doprinosi održavanju multikulturalnosti, odnosno obrazovanju za život u društvu u kom se različitosti samo tolerišu, nego interkulturalnosti – razumevanju, uzajamnom poštovanju, dijalogu, prihvatanju i integraciji drugih kulturoloških okvira u sopstveni pogled na svet.

Kao što se u *Strategiji* ne prepoznaje neophodnost razvoja interkulturalne osetljivosti i kompetencija nastavnika, čini se da je slična situacija i na samim nastavničkim fakultetima. Analiza studijskih planova i programa za obrazovanje budućih učitelja u Srbiji u prethodnom ciklusu akreditacije (2008/2009) pokazuje ne samo da interkulturalnost nije integralni deo inicijalnog obrazovanja nastavnika (izborni predmet interkulturalno obrazovanje realizovan je samo na Pedagoškom fakultetu u Jagodini), već i da je veoma slabo zastupljena čak i među sadržajima svih kurseva. U novom akreditacionom ciklusu (2014/2015) uočljivi su pomaci – izborni predmet interkulturalno obrazovanje je na osnovnim akademskim studijama planiran na dva od šest državnih učiteljskih fakulteta u Srbiji (Pedagoški fakultet u Jagodini i Pedagoški fakultet u Vranju), a na nivou diplomskih akedemskih studija (master) interkulturalno obrazovanje, kao izborni predmet, postoji samo na Pedagoškom fakultetu u Somboru. Rezultati analize ukazuju na potrebu da se poveća usmerenost fakulteta

ka suštinskom dostizanju interkulturalnih kompetencija budućih učitelja i intenzivnijem promovisanju vrednosti interkulturalnog obrazovanja, ne samo u nastavnim sadržajima već i u sadržajima studentske prakse.

Slični su i rezultati analize *Standarda kompetencija za profesiju nastavnika* koji pokazuju da se interkulturalna kompetentnost ne prepoznaje kao neophodan deo korpusa kompetencija nastavnika niti se prepoznaje značaj interkulturalnog obrazovanja za profesiju nastavnika i njihov profesionalni razvoj. U *Standardima* se više promovise multikulturalni, nego interkulturalni pristup obrazovanju, odnosno zahteva se da nastavnici kod učenika podstiču poštovanje razlika, međusobno uvažavanje i toleranciju, ali ne i da kreiraju obrazovne situacije u kojima bi se kulturološke razlike videle i koristile kao prilike za učenje i razvoj, u kojima bi se podsticali interkulturalni dijalog, dekonstrukcija stereotipa, predrasuda i stigmatizacije i razvijala interkulturalna osetljivost učenika.

Analiza *Kataloga programa stručnog usavršavanja* omogućila je da sagledamo obim, vrstu i izvore podrške za razvijanje interkulturalnih kompetencija koja je nastavnicima na raspolaganju. Najveći broj programa koji promovišu interkulturalne vrednosti podstiču razvijanje interkulturalnih kompetencija i doprinose pojedinim aspektima interkulturalnog obrazovanja dolazi iz civilnog sektora. Veoma mali broj programa dolazi od visokoškolskih institucija i profesionalnih organizacija, dok programa iz interkulturalnosti koje su osmislili i realizuju praktičari (nastavnici i vaspitači) gotovo i da nema. Dakle, vidimo da podrška nastavnicima u samom obrazovnom sistemu u velikoj meri izostaje.

Potražnja za programima iz oblasti interkulturalnosti takođe nije velika. Jedna trećina obuka iz te oblasti nije realizovana u periodu od godinu i po dana koji je uključen u analizu, a nešto više od jedne trećine programa (14 programa) u ovom periodu je imalo od jedne do pet realizacija. Među programima koji su u periodu od godinu i po dana realizovani više od osam puta (ukupno osam programa) prvenstveno se nalaze programi koje su koncipirale nevladine organizacije.

Dodatno, analiza programa i projekata civilnog sektora pokazuje da su, osim učenika, ključna ciljna grupa programskih i projektnih aktivnosti nevladinih organizacija upravo nastavnici, koji su tim inicijativama dobijali podršku kako bi unapredili svoju interkulturalnu osetljivost i kompetencije. Međutim, treba imati u vidu da je učešće u takvim projektima prevashodno dobrovoljno, pa se onda može očekivati da su se u njih uključivali nastavnici koji se nalaze na višim stadijumima razvoja interkulturalne osetljivosti (barem na stadijumu minimiziranja kulturnih razlika kao prelaznom stadijumu ka etnorelativizmu) i da značajan broj nastavnika ostaje izvan takvih inicijativa (nastavnici koji se nalaze na etnocentričnim stadijumima interkulturalnog razvoja – stadijumu poricanja kulturnih razlika i stadijumu odbrane od kulturnih razlika).

Mišljenje nastavnika i trenera o obukama „Interkulturalno obrazovanje i vaspitanje”, koje su realizovane u projektu *Razvionica*, ukazuju na mnoštvo poteškoća u ostvarenju stručnog usavršavanja u toj oblasti. Neke od tih poteškoća, kao što su otpor nastavnika, mišljenje nastavnika iz monokulturalnih sredina da im nije potrebno interkulturalno obrazovanje ili mišljenja nastavnika iz multikulturalnih sredina da su već samim boravkom u multikulturalnoj sredini stekli potrebne interkulturalne kompetencije, ukazuje na to da se znatan deo nastavnika nalazi na etnocentričkom polu razvoja interkulturalne osetljivosti (prema rezultatima istraživanja iz devetog poglavlja, reč je o 30% nastavnika), što zahteva da se obuka iz oblasti interkulturalnosti prilagodi karakteristikama njihovog razvojnog stadijuma.

Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu kritičkog preispitivanja uloge obrazovnog sistema u promociji interkulturalnosti i razvoju interkulturalnih kompetencija nastavnika, navodeći na zaključak da obrazovni sistem ne samo da ne obezbeđuje dovoljno podsticaja za razvijanje interkulturalne osetljivosti nastavnika, već čak zahtevima koje postavlja pred nastavnike u izvesnoj meri i sputava njihov razvoj u toj oblasti. Naime, samo jedan nastavnik u uzorku nalazi se na etnorelativističkom stadijumu razvoja interkulturalne osetljivosti, što je iznenađujuće mali broj koji ukazuje na veliku verovatnoću da su zbog nedovoljne interkulturalne osetljivosti nastavnika važne učeničke potrebe i faktori napretka (koji se nalaze u kulturološkim razlikama) zanemareni. Takođe, istraživanje je pokazalo da privatno iskustvo nastavnika (izraženo kroz godine starosti) ima veći značaj za razvoj interkulturalne osetljivosti nego profesionalno iskustvo (izraženo kroz godine radnog staža), kao i da ne postoje značajne razlike u interkulturalnoj osetljivosti između nastavnika koji rade u kulturološki homogenim ili kulturološki raznovrsnim sredinama. To su dodatni razlozi za otvaranje pitanja uloge obrazovnog sistema u razvijanju/sputavanju interkulturalnog razvoja nastavnika, s obzirom na to da su nastavnicima koji rade u kulturološki homogenim i kulturološki raznovrsnim sredinama zajednički upravo istovetni zakonski, strateški, kurikularni, profesionalni i drugi zahtevi koje obrazovni sistem postavlja pred njih.

U školama u kojima se ne uviđa značaj interkulturalnosti zbog izostajanja podrške obrazovnog sistema može se pojaviti tendencija ka asimilaciji učenika iz manjinskih kulturnih grupa, stereotipizacija i od nastavnika i od učenika, zanemarivanje važnih faktora razvoja i formiranja ličnosti učenika, nerazumevanje i neuviđanje diskriminatornih procesa, nerazumevanje sopstvenog doprinosa održavanju nejednakosti i zanemarivanja, diskriminacija na institucionalnom nivou, nepoštovanje ljudskih prava itd. Upravo interkulturalno obrazovanje može da odgovori tim izazovima i zbog toga je neophodno osmisliti i preduzeti mere obrazovne politike koje bi omogućile da se celokupan obrazovni sistem i svi akteri u njemu, a naročito direktori i nastavnici, pripreme za uspešnu implementaciju interkulturalnog pristupa u obrazovnom kontekstu.

Zaključci ovih analiza samo potvrđuju dosadašnje nalaze koji ukazuju na to da su nastavnici nespremni za rad u kulturološki raznovrsnim odeljenjima – nastavnici na osnovnim studijama uče da su učenici homogena kategorija (Macura Milovanović, Gera, Kovačević, 2010); studenti – budući nastavnici ne vide svoju ulogu u motivisanju i napredovanju učenika iz osetljivih grupa (Peček, Macura Milovanović, 2012); nastavnici ne izjavljuju da prepoznaju da njihove pretpostavke o znanju utiču na njihovo poučavanje ni da je znanje zasićeno vrednostima (Pantić, Closs, Ivosevic, 2011); studenti i nastavnici diskriminaciju Roma u sferi obrazovanja opravdavaju njihovim nedovoljnim zalaganjem i pasivnošću (Petrović, 2010).

Rezultati iznetih analiza još jednom su pokazali da razlozi za nepripremljenost nastavnika za interkulturalno obrazovanje leže i u pojedinim odlikama srpskog obrazovnog sistema. Naime, obrazovanje nastavnika je fragmentisano, postoji veliki jaz između inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, često se prihvata koncept nastavnika kao realizatora kurikuluma umesto kreatora sopstvene prakse, što sve za sobom povlači pasivnost nastavnika, ne samo u svakodnevnoj nastavničkoj praksi već i u obrazovnim promenama, kakva bi moglo da bude osnaživaње interkulturalnog pristupa (Vranješević, 2014).

Preporuke

- Da bi *Nacrt okvira kurikuluma Republike Srbije* mogao da se uvrsti u kurikulume koji su zasnovani na interkulturalnom pristupu, treba da bude zasnovan ne samo na međukulturalnom poznavanju i razumevanju, već i na istinskom kulturnom prožimanju i stvaranju zajedničkih kulturnih vrednosti tako što će se bolje precizirati i definisati problematika organizacije nastave na manjinskim jezicima, kao i međupredmetne teme usmerene na razvoj interkulturalnih kompetencija.
- U *Nacrtu okvira kurikuluma Republike Srbije* nisu predviđene međupredmetne oblasti i to se može smatrati njegovim ključnim nedostatkom u pravcu jasne interkulturalne orijentacije. Pošto je u *Nacrtu* zastupljen veoma napredan pristup tematskog planiranja, prethodni nedostatak se može prevazići uz adekvatnu konkretizaciju tematskog planiranja i time obezbediti unapređivanje razvoja interkulturalnih kompetencija učenika.
- Treba imati u vidu i široke mogućnosti za interkulturalno učenje koje se mogu ostvariti putem izbornih predmeta, naročito građanskog vaspitanja. U korišćenju tih mogućnosti bile bi korisne direktnije sugestije o ciljevima interkulturalnog obrazovanja, koje bi škole i nastavnici dobili putem *Nacionalnog okvira kurikuluma*.

- Zakonski okvir bi trebalo redefinisati tako da ukaže na potencijal interkulturalnog obrazovanja da odgovori na sve veću raznovrsnost školske populacije i zahteve za kvalitetnim obrazovanjem i obrazovnim postignućima za sve grupe učenika, kao i na transformativnu ulogu interkulturalnog obrazovanja koje u obrazovni sistem uključuje perspektive različitih društvenih i kulturoloških grupa, doprinosi dekonstrukciji dominantnih stereotipa i predrasuda o pojedinim kulturama i društvenim grupama i omogućava da se prepoznaju i spreče diskriminatorne prakse u obrazovnom sistemu.
- U zakonskom okviru je određeno značenje diskriminacije i utvrđena lista nedozvoljenih postupaka, ali treba pozitivno definisati i poželjne strategije za razvoj interkulturalnog obrazovanja. Ova sugestija se odnosi i na opšte zakone kojima se uređuje obrazovanje i na neke posebne zakone, kao što je, na primer, Zakon o udžbenicima. U tom zakonu je utvrđeno šta se mora izbeći u udžbenicima i nastavnim sredstvima, a korak dalje bi se učinio navođenjem konkretnih načina na koje udžbenici i drugi materijali koji se koriste u nastavi i učenju mogu da doprinesu promociji interkulturalnih vrednosti.
- *Standarde kompetencija za profesiju nastavnika* treba dopuniti tako da jasno istaknu značaj interkulturalnog obrazovanja za profesionalnu pripremu i profesionalni razvoj nastavnika i da interkulturalnu osetljivost i kompetentnost nastavnika eksplicitno, kao sastavni deo korpusa kompetencija nastavnika.
- Profesionalna priprema budućih učitelja, ukoliko je orijentisana ka interkulturalnoj kompetentnosti, kao značajnom ishodu, treba da sadrži sve elemente dobro koncipirane nastave koji će taj ishod učiniti znatno izvesnijim. Pitanje obima i kvaliteta realizacije interkulturalnog obrazovanja u procesu inicijalne profesionalne pripreme budućih učitelja u Srbiji jeste problem koji treba da bude predmet novih istraživanja i razmatranja konkretnih mera kojima bi se ta oblast unapredila.
- Neophodno je uvesti interkulturalno obrazovanje, barem kao izborni predmet i na ostalim pedagoškim fakultetima u zemlji (optimalno bi bilo da na svim pedagoškim fakultetima interkulturalno obrazovanje bude obavezan predmet) jer sporadično bavljenje temom kulturnih razlika u okviru sadržaja pojedinih obaveznih predmeta može da bude polazna osnova za razvijanje interkulturalne osetljivosti i kompetentnosti, ali svakako nije dovoljan uslov da bi se odgovarajuće kompetencije i razvile.
- Takođe, da bi inicijalno obrazovanje nastavnika doprinelo razvoju interkulturalne osetljivosti i omogućilo sticanje interkul-

turalnih kompetencija, neophodno je da, uz odgovarajuće kurseve interkulturalnog obrazovanja, bude podržano i praksom u multikulturalnim školama u kojima će studenti imati prilike da uče uz mentorstvo i saradnju sa interkulturalno osetljivim nastavnicima. Iskustva drugih zemalja pokazuju da je reformisanje programa za inicijalno obrazovanje nastavnika tako da studenti paralelno pohađaju kurseve interkulturalnog obrazovanja (koji podrazumevaju značajnije opterećenje studenata, odnosno veći broj kredita) i imaju praksu u heterogenim školama iz multikulturalnih zajednica, pristup za interkulturalno obrazovanje nastavnika koji najviše obećava (Dimitrijević, Petrović, 2014).

- S obzirom na to da akademska zajednica, strukovna udruženja, a i sami praktičari (nastavnici i vaspitači) ne prepoznaju značaj interkulturalnog obrazovanja i razvijanja interkulturalnih kompetencija zaposlenih u obrazovanju, neophodno je dodatno stimulisati visokoškolske institucije, profesionalne organizacije, a naročito praktičare da se angažuju u koncipiranju akreditovanih programa iz oblasti interkulturalnosti. Jedan od načina da se to uradi jeste da se interkulturalno obrazovanje i razvijanje interkulturalnih kompetencija uvrste na listu prioriternih oblasti za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju i time obezbedi obrazovanje i razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika i vaspitača koji su već uključeni u proces obrazovanja i vaspitanja. Osim toga što bi ta mera obrazovne politike uticala na povećanje ponude, ona bi uticala i na veću potražnju programa iz oblasti interkulturalnosti.
- Problem usklađivanja obuka iz oblasti interkulturalnog obrazovanja sa razvojnim stadijumom interkulturalne osetljivosti na kojem se nastavnici nalaze izraženiji je u onlajn realizaciji obuka gde ne postoji neposredna komunikacija između trenera i učesnika, nego u obukama koje se realizuju u neposrednom kontaktu. Zbog toga se taj vid obuka za teme iz oblasti interkulturalnosti ne preporučuje kao vid obaveznog stručnog usavršavanja nastavnika, to jest u *Katalogu* ne bi trebalo da se nalaze obuke iz oblasti interkulturalnog obrazovanja koje se realizuju onlajn.
- Kao najvredniji oblici usavršavanja sa ciljem razvoja interkulturalnih kompetencija nastavnika ističu se oni koji omogućavaju horizontalno učenje i razmenu dobre prakse među nastavnicima, pa tu vrstu stručnog usavršavanja nastavnika treba intenzivnije promovisati regulativom koja se odnosi na profesionalni razvoj nastavnika.
- Da bi se obezbedilo kvalitetno i pravedno obrazovanja za sve učenike i da bi se jačale interkulturalne kompetencije učenika i

svih zaposlenih u školi, neophodno je kontinuirano pratiti stanje interkulturalnog obrazovanja u školama u Srbiji. Osim uključivanja procene stanja interkulturalnog obrazovanja, kao aspekta eksterne evaluacije škola, od ključnog značaja je proces samoevaluacije škole u domenu interkulturalnosti koji može da se realizuje pomoću indikatora koji su prikazani u šestom poglavlju ove publikacije. Rezultati samoevaluacije škole u domenu interkulturalnosti treba da posluže kao osnova za školsko razvojno planiranje i razvoj škole u toj oblasti.

Reference

- Dimitrijević, B., Petrović, D. (2014). Pristupi i strategije za multikulturalno obrazovanje nastavnika – iskustva Sjedinjenih Američkih Država. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (1), 69–90.
- Macura Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in context of social and cultural diversity – Serbia country report*. European Training Foundation.
- Pantic, N., Closs, A., Ivosevic, V. (2011). Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans. *International Journal on School Disaffection*, 8 (2), 44–52.
- Peček, M., Macura Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 327–346.
- Petrović, D. (2010). To what extent do teachers perceive Roma discrimination in Serbian educational system. In M. Patricia (Ed.), *Inter-cultural Education as Project for Social Transformation – Linking Theory and Practice Towards Equity and Social Justice*, Malta, Conference proceedings 16–18 September 2010, 156–172.
- Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46 (2), 473–485.

Radmila Gošović

Grupa MOST

Danijela S. Petrović

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Jasminka Čekić Marković

Centar za obrazovne politike, Beograd

Tijana Jokić

Centar za obrazovne politike, Beograd

PREDLOG INDIKATORA ZA PRAĆENJE STANJA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U ŠKOLAMA U SRBIJI

Samoevaluacija škole predstavlja stalni proces analiziranja, korigovanja i planiranja sopstvene obrazovno-vaspitne prakse. Cilj samoevaluacije je objektivno utvrđivanje i stalno unapređivanje kvaliteta rada škole. Samoevaluacija je znak da je škola spremna da prihvati odgovornost za sopstveni rad i razvoj.

Indikatori za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama podržavaju proces samoevaluacije škole u domenu interkulturalnosti. To su tvrdnje kojima se izražavaju poželjna i očekivana stanja i u procesu samoevaluacije škole mogu da posluže kao kriterijumi za procenu i analizu postojećeg stanja. Preciznije, na osnovu tih indikatora mogu da se razrade instrumenti koji bi se koristili za praćenje stanja i procenu kvaliteta rada škole na polju interkulturalnosti tako što će se identifikovati jaka područja i aspekti rada škole, kao i područja i aspekti koje tek treba unaprediti.

Indikatori interkulturalnog obrazovanja su organizovani u tri oblasti, koje predstavljaju ključne aspekte rada škole.

1. Politika škole

Interkulturalna politika škole odnosi se na zastupljenost interkulturalne dimenzije u dokumentima, procedurama, organizaciji i upravljanju školom na način na koji se promovise i garantuje zastupljenost različitih kultura iz lokalne zajednice i poštovanje ljudskih prava a posebno prava deteta.

2. Nastava, vannastavne aktivnosti, interkulturalno učenje i obrazovna postignuća učenika

Interkulturalnost u ovoj oblasti odnosi se pre svega na uključivanje u nastavne i vannastavne aktivnosti sadržaja koji doprinose

međusobnom razumevanju i prihvatanju različitih kultura i poštovanju ljudskih prava i prava deteta i na podsticanje kritičkog i multiperspektivnog sagledavanja fenomena. Takva nastava realizuje se putem participativnosti i timskog rada, a rad učenika se vrednuje na interkulturalno osetljiv način.

3. Školska kultura (etos)

Interkulturalna školska kultura je kultura u kojoj se neguje saradnja i uspostavlja skladni odnosi među svim akterima školskog života, kao i između škole i lokalne zajednice.

Svaka oblast sadrži između tri i osam indikatora interkulturalnosti škole. Svi indikatori su ilustrovani primerima interkulturalne prakse kako bi se olakšala procena njihove zastupljenosti u konkretnoj školi. Lista primera nije iscrpljena i može se proširivati u skladu sa lokalnim kontekstom i funkcionisanjem škole.

Kao oslonac za izradu indikatora za praćenje interkulturalnosti škole korišćeni su sledeći izvori: (1) Kriterijumi, indikatori i primeri dobre prakse iz priručnika *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja* (Gošović i sar., 2009) i (2) *Standardi kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova* (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2010). U nastojanju da indikatori za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama budu dopuna Zavodovom dokumentu, obuhvaćeni su oni aspekti koji su relevantni za interkulturalno obrazovanje, a koji nisu obuhvaćeni *Standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova*. Takođe, u izradi tih indikatora nastojalo se da njihov broj bude što manji kako bi mogli da se primenjuju efikasno, ali i da indikatori budu dovoljno raznovrsni da bi bili obuhvaćeni svi relevantni aspekti uvođenja interkulturalnog obrazovanja u škole i da bi se omogućilo dobro sagledavanje aspekata koje treba unaprediti.

Oblast 1: Politika škole

1.1. U školski program i godišnji plan rada škole uključene su interkulturalne vrednosti i principi.

Primeri:

- U svakom od pomenutih dokumenata postoje elementi interkulturalnosti ili odeljak koji se odnosi na planiranje škole u oblasti interkulturalnog obrazovanja.
- Škola je razradila plan za kroskurikularno ugrađivanje interkulturalnosti i odredila prioritete predmete u kojima će se posebna pažnja usmeriti ka interkulturalnim temama.

1.2. Jedan od razvojnih ciljeva u školskom razvojnom planu (ŠRP) odnosi se na uvođenje i/ili dalje razvijanje interkulturalnosti škole.

Primeri:

- U ŠRP se kao jedan od razvojnih ciljeva navodi uvođenje interkulturalnog obrazovanja u tematskoj nastavi.
- U ŠRP je utvrđen način promovisanja, poštovanja i obeležavanja etničkih, kulturnih, verskih i drugih različitosti u školi.
- Usmerenost na interkulturalnost vidljiva je u ŠRP i u odeljku o viziji i misiji škole.

1.3. Školske politike obezbeđuju da je obrazovanje jednako dostupno za sve etničke zajednice.

Primeri:

- U školi se primenjuju mere afirmativne akcije za uključivanje dece iz manjinskih kulturnih/osetljivih grupa u obrazovni sistem.
- U školi se primenjuju posebne mere i aktivnosti za unapređivanje obrazovanja (i smanjenje odustajanja od školovanja) dece iz osetljivih grupa. Na primer, škola je napravila plan mentorske/nastavničke podrške za svakog učenika koji je izložen riziku napuštanja škole.
- Škola organizuje nastavu na maternjem jeziku i jeziku društvene sredine sa elementima nacionalne kulture za sve učenike/učenice u skladu sa zakonom.
- U školi se uvode nove aktivnosti (nastavne i vannastavne) kojima se promovišu različite kulture i koje doprinose razvoju interkulturalnosti.

1.4. Škola osigurava da se participacija nastavnika, učenika, roditelja i predstavnika lokalne zajednice u radu različitih školskih tela zasniva na uvažavanju principa etničke ravnopravnosti.

Primeri:

- Roditelji različitog kulturnog i etničkog porekla uključeni su u školski odbor, tim za školsko razvojno planiranje, stručni tim za inkluzivno obrazovanje i druga tela i aktivnosti na nivou škole.
- U rad učeničkog parlamenta uključeni su učenici iz manjinskih kulturnih/osetljivih grupa.

1.5. Škola ima i sistematski primenjuje mehanizme/procedure za sprečavanje i intervenisanje u slučajevima diskriminacije po etničkom, kulturnom, verskom ili bilo kom drugom osnovu i prati njihovu primenu.

Primeri:

- Školska praksa se zasniva na pravilnicima i procedurama kojima se zabranjuje diskriminacija po svakom osnovu, u bilo kom domenu školskog života (na primer, pri upisu učenika, ocenjivanju, pružanju dodatne obrazovne podrške, dostupnosti vannastavnih i vanškolskih aktivnosti i sl.) i kojima se preciziraju načini postupanja u slučaju diskriminacije.
- U školi se vodi evidencija o prijavljenim slučajevima diskriminacije i načinima njihovog rešavanja.
- Školsko osoblje, roditelji i učenici upoznati su sa tim procedurama i znaju koja su im prava i obaveze.

1.6. Škola podstiče nastavnike da preispituju sopstvene postupke i uverenja o kulturološkim razlikama, da stiču nova znanja i veštine iz oblasti interkulturalnosti i da ih primenjuju u praksi.

Primeri:

- Godišnjim planom stručnog usavršavanja zaposlenih u školi predviđeno je stručno usavršavanje sa ciljem unapređivanja interkulturalne osetljivosti i interkulturalne kompetentnosti.
- Škola je razvila interni pravilnik o nagrađivanju nastavnika koji uvode novine u obrazovnu praksu ili unapređuju školu u celini u oblasti interkulturalnosti.
- Škola realizuje različite oblike horizontalnog učenja i razmenu iskustava nastavnika iz oblasti interkulturalnosti.
- Direktor škole, kao i nastavnici, redovno se informišu o teoriji i praksi interkulturalnog obrazovanja.

1.7. Interkulturalnost škole je integralni deo sistema za praćenje i samovrednovanje kvaliteta rada škole.

Primeri:

- Tim za samovrednovanje procenjuje ostvarenost indikatora interkulturalnosti škole i predlaže mere za unapređivanje.
- Pedagoško-instruktivni rad stručnih saradnika u školama uključuje i interkulturalnu komponentu.

- Nastavnici, učenici i roditelji, pripadnici manjinskih grupa i etničkih zajednica procenjuju da u školi vlada ravnopravnost.

1.8. Politike škole podstiču uključivanje učenika, nastavnika i škole u celini u interkulturalne projekte na lokalnom, regionalnom i međunarodnom nivou.

Primer:

- Škola je uključena u projekat čiji je cilj povećanje kapaciteta škola za saradnju među etničkim i kulturnim zajednicama u nacionalno mešovitim sredinama.

Oblast 2: Nastava, vannastavne aktivnosti, interkulturalno učenje i obrazovna postignuća učenika

2.1. Nastavnici uključuju u nastavu sadržaje koji doprinose uvažavanju razlika među pripadnicima različitih grupa i kultura koje su zastupljene u lokalnoj zajednici.

Primeri:

- Godišnjim i operativnim planovima predmeta, kad god je to moguće, obuhvaćeni su sadržaji koji se odnose na upoznavanje, razumevanje i uvažavanje različitih grupa i kultura (s posebnim akcentom na grupe i kulture u lokalnoj zajednici).
- U nastavi se koriste lokalni kulturni resursi koji olakšavaju upoznavanje, razumevanje i uvažavanje različitih kultura u zajednici.
- Pojmovi i sadržaji koji se koriste u nastavi u različitim predmetima prilagođeni su iskustvima učenika različitih kultura (različiti izrazi, jezičke forme, nazivi, relacije, imena, lokacije koji potiču iz različitih kultura u zajednici).
- Nastavnici koriste dvojezične i/ili višejezične radne materijale koji reprezentuju multietničnost lokalne zajednice.

2.2. U različitim oblicima nastave i vannastavnih aktivnosti obrazovno-vaspitnog rada učenici se upoznaju i podstiču na poštovanje ljudskih prava i prava deteta.

Primeri:

- Nastavnici sa učenicima organizuju akcije za promociju ljudskih prava, a posebno prava koja se odnose za etničku, kulturnu i versku pripadnost.

- Đački parlament realizuje istraživanje o poštovanju prava deteta u njihovoj školi.
- Nastavnici različitih predmeta tematskim planiranjem uvode koncepte ljudskih prava i prava deteta u nastavu i podstiču angažovanje učenika za poštovanje prava.

2.3. Nastavnici obrađuju interkulturalne sadržaje razvijajući kritičko mišljenje učenika i njihovo multiperspektivno razumevanje kulturnih fenomena.

Primeri:

- U nastavi se koriste materijali i izvori iz različitih kultura sa ciljem da se obezbedi uključivanje različitih perspektiva i uglova gledanja.
- Način rada je zasnovan na kontekstualnom učenju u kojem se uzimaju u obzir specifičnosti kulture, običaji, vrednosne orijentacije, stremljenja, načini promišljanja, društveni odnosi itd.
- Nastavnici i učenici kritički preispituju nastavne materijale sa stanovišta naklonosti i predrasuda.

2.4. Ocenjivanje postignuća učenika je interkulturalno osetljivo.

Primeri:

- Nastavnici koriste raznovrsne načine provere znanja učenika da smanje negativan uticaj kulturnih specifičnosti na nivo postignuća.
- Prilikom ocenjivanja aktivnosti učenika povratna informacija uključuje i deo o njihovoj saradnji sa učenicima drugih kultura.
- Očekivanja nastavnika u vezi sa postignućem učenika ne zavise od pripadnosti učenika određenoj grupi, kulturi i etnicitetu.

2.5. Nastavnici uključuju učenike u različite vannastavne aktivnosti koje doprinose upoznavanju, razumevanju i uvažavanju sopstvene kulture i kultura drugih.

Primer:

- Nastavnici sa učenicima realizuju školsku akciju čiji je cilj da se upoznaju doprinosi različitih kultura u izgradnji lokalne zajednice. Škola organizuje interkulturalni kamp u kojem učenici prikazuju svoje kulture i jedni od drugih uče o drugim kulturama.

Oblast 3: Školska kultura (Etos)

3.1. Ukupna atmosfera i međuljudski odnosi u školi uvažavaju multietnički karakter lokalne zajednice i principe interkulturalnosti.

Primeri:

- U školi se dosledno poštuju norme kojima se reguliše poštovanje ljudskih prava, prava deteta i uvažavanje kulturnih razlika.
- U školi se dosledno poštuje zabrana diskriminacije.
- U školi se organizuju aktivnosti kojima se pripadnici svih etničkih zajednica (kultura) afirmišu i čine društveno vidljivim.
- U školi se obeležavaju svi važniji datumi različitih kultura koje su zastupljene u lokalnoj sredini.
- Fizičko okruženje reprezentuje sve kulture kojima pripadaju učenici škole na nestereotipan način.

3.2. U školi se poštuje ravnopravnost pripadnika manjinskih kulturnih grupa.

Primeri:

- Nastavnici, direktor i ostali zaposleni na jasan način pokazuju učenicima i roditeljima iz osetljivih i manjinskih grupa da su dobrodošli u njihovu školu.
- Pitanje ravnopravnosti se razmatra u školskim telima (Nastavničko veće, Savet roditelja, Školski odbor, Đački parlament i dr.).
- Učenici koji pripadaju ranjivim grupama i različitim kulturama imaju jednake šanse za učešće u svim aktivnostima školskog života u skladu sa svojim potrebama i sklonostima.
- Rezultati učenika iz osetljivih i manjinskih grupa javno se ističu i promovišu na način koji doprinosi njihovoj socijalnog inkluziji (neselegišući način).
- U školi su preduzete mere da informacije o životu i radu škole budu dostupne svim učenicima i roditeljima dece iz osetljivih grupa i manjinskih zajednica.
- U školi su preduzete mere kojima se obezbeđuje dotok informacija o mišljenju učenika i roditelja dece iz osetljivih grupa o školi i to mišljenje se uvažava.
- Na vannastavnim i vanškolskim aktivnostima ravnopravno su zastupljeni učenici iz različitih kulturnih i etničkih zajednica.

- Razvijanje interkulturalnosti škole, kao razvojni cilj u ŠRP, nastaje na osnovu konsultacija sa zaposlenima, članovima školskog odbora, roditeljima i lokalnom zajednicom, uz uvažavanje multikulturalnog karaktera sredine.

3.3. Interkulturalno učenje se realizuje participacijom i timskim radom učenika, pripadnika različitih kultura koje su zastupljene u lokalnoj zajednici.

Primer:

- Na nivou škole formiran je multietnički tim učenika koji zajedno sa nastavnicima i roditeljima planira i realizuje obeležavanja značajnijih događaja za sve etničke grupe u lokalnoj zajednici.
- Na času odeljenske zajednice učenici, zajedno sa razrednim starešinom, određuju pravila ponašanja imajući u vidu etničku, versku, jezičku i rodnu ravnopravnost.
- Učenici u multietničkim timovima istražuju istoriju i kulturnu baštinu različitih kultura iz lokalne zajednice.

3.4. Škola realizuje aktivnosti i programe interkulturalnosti u saradnji sa lokalnom zajednicom, ustanovama i institucijama.

Primeri:

- Škola saraduje s lokalnom samoupravom, savetima nacionalnih manjina, ombudsmanima, predstavnicima manjinskih zajednica, lokalnim medijima, institucijama i nevladinim organizacijama koje se bave unapređenjem ravnopravnosti (etničke, rodne i sl.).
- Škola konkuriše za finansijsku i druge vidove podrške lokalne zajednice (skupština opštine, NVO, privredna organizacija i sl.) za realizaciju programa interkulturalnosti.
- Škola ima razvijen plan saradnje i mehanizme za širenje interkulturalnih vrednosti u lokalnoj zajednici.
- Škola je otvorena za programe lokalne zajednice, drugih ustanova i institucija koje se bave unapređivanjem interkulturalnog razumevanja i saradnje.

PRILOZI

Prilog 1. Realizacija programa po kategorijama – aspektima interkulturalnog obrazovanja koje podstiču

R. br.	Naziv programa	Br. obuka	Prosečna ocena	Br. učesnika	Nivo	Br. dana	Cena ¹
Programi koji podstiču interkulturalno učenje, dijalog, saradnju i razvijanje interkulturalnih kompetencija							
344	Mi i oni drugi Udruženje Grupa 484, Beograd	2	3,87	15	SŠ	3	2.167
46	Ni crno ni belo – program za rad sa decom/mladima, protiv predrasuda, za toleranciju i interkulturalnost CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	28	3,83	30	PU OŠ SŠ	3	1.333
74	Uvod u interkulturalno učenje Ekumenska humanitarna organizacija, Novi Sad	20	3,80	15–20	PU OŠ	1	0
481	Ideal – interkulturalno učenje kroz dramu BAZAART, Beograd	11	3,77	20–30	PU OŠ SŠ	2	1.700 1.333
695	Razvijanje interkulturalne komunikativne kompetencije Filozofski fakultet, Niš	/	/	25	OŠ SŠ	1	1.000
98	Jačanje kapaciteta vaspitača i nastavnika usmerenih na vaspitno-obrazovnu praksu baziranu na interkulturalnosti Predškolska ustanova „Naša radost”, Subotica	/	/	30	PU OŠ	2	1.250
Programi usmereni na sticanje znanja o drugim kulturama							
331	Romanipen – romska kultura, tradicija i običaji Trgovinsko-ugostiteljska škola „Toza Dragović”, Kragujevac	/	/	20	PU OŠ SŠ	1	1.300
Programi usmereni na negovanje kulturne baštine							
771	Narodne igre u nastavi i vannastavnim aktivnostima od I do IV razreda Društvo učitelja Beograda, Beograd	3	3,98	30	PU OŠ	2	967
863	Narodna tradicija u praksi Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Užice	2	3,96	30	PU OŠ	2	650

1 Cena po učesniku za jedan dan obuke.

862	Narodna tradicija – život nekad, prisutan sad Savez inženjera i tehničara Srbije, Beograd	/	/	15–20	OŠ SŠ	1	1.800 2.800
Programi usmereni na očuvanje jezičkog i kulturnog identiteta							
341	Predi preko... Upoznaj govor i kulturu Vlaha Nacionalni savet Vlaha, Petrovac na Mlavi	2	3,88	30	PU OŠ SŠ	1	3.000
342	Razvijanje i negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad	/	/	30	PU OŠ	3	667
Programi koji podržavaju razvoj kritičkog mišljenja							
17	Filozofija s decom Udruženje „Grupa MOST”, Beograd	2	3,93	25	OŠ SŠ	2	1.900
425	Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu Modul II CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	2	3,93	30	PU	2	1.500
547	Podrška razvoju kritičkog mišljenja na ranom uzrastu, Modul I CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	11	3,87	30	PU	2	1.500
696	Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkić”, Novi Sad	2	3,82	20–30	OŠ SŠ	2	1.600
145	Istorija i teorija: kako misliti o istoriji? Istraživačka stanica Petnica, Valjevo	/	/	20	OŠ SŠ	3	10.000
Programi koji podstiču poštovanje i zaštitu dečjih i ljudskih prava							
32	Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice	23	3,89	30	PU OŠ SŠ	1	867
59	Prava deteta u obrazovanju Užički centar za prava deteta, Užice	20	3,87	30	PU OŠ SŠ	2	737
13	Obuka nastavnika i stručnih saradnika za obrazovanje učenika za ljudska prava Udruženje Edukacioni centar Leskovac, Leskovac	8	3,84	20	SŠ	2	900
Programi koji podstiču građanski i društveni angažman i aktivizam učenika							
868	Učenici promišljaju, a vi? Udruženje građana za demokratiju i civilno obrazovanje „Građanske inicijative”, Beograd	1	3,91	28	SŠ	2	3.200
885	Slobodna zona u osnovnim i srednjim školama – film kao pomoćno sredstvo u nastavi građanskog vaspitanja Dobro udruženje, Beograd	4	3,88	25	OŠ SŠ	2	3.600

919	Suočavanje sa društvenim stereotipima u nastavi građanskog vaspitanja Edukacija za 21. vek, Beograd	5	3,88	30	OŠ SŠ	1	2.500
152	Učiti o Holokaustu Udruženje Grupa 484, Beograd	2	3,69	15-20	SŠ	3	1.500
894	Forum teatar u učionici Centar za pozorišna istraživanja Novi Sad, Novi Sad	1	3,50	15-20	OŠ SŠ	2	1.500
880	Razvijanje aktivizma i volonterizma kod učenika Obrazovanje plus, Beograd	/	/	30	OŠ SŠ	1	2.000
Programi usmereni na prevenciju diskriminacije							
68	Različiti a jednaki – afirmacija humanih vrednosti Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kruševac	2	3,98	30	PU OŠ SŠ	1	1.500
506	Biti human je lako, kada znaš kako – promocija humanih vrednosti Crveni krst Srbije, Beograd	3	3,92	30	PU	3	1.389
72	Svi naši identiteti Centar za etiku, pravo i primenju filozofiju, Beograd	8	3,79	16	OŠ	2	1.750
926	Učenje bez diskriminacije – uloga nastavnika i škole Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, Smederevo	/	/	PU OŠ SŠ	OŠ SŠ	2	933
Programi usmereni na pružnje podrške deci/učenicima iz marginalizovanih grupa							
295	Rad sa decom iz marginalizovanih grupa Pedagoško društvo Srbije, Beograd	1	3,92	30	OŠ	2	2.000
548	Podsticajno okruženje i podrška razvoju i učenju dece iz romske zajednice u predškolskoj ustanovi CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd	/	/	30	PU	2	1.500
343	Standardizacija romskog jezika Nacionalni savet romske nacionalne manjine Srbije, Beograd	/	/	30	PU OŠ	3	1.000
834	Integracija dece iz višestruko marginalizovanih grupa, saniranje edukativnih problema Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica	/	/	30	OŠ	2	/

Prilog 2. Lista NVO

1. Grupa 484, Beograd
2. Grupa MOST, Beograd
3. CIP, Beograd
4. Panonija, Novi Sad
5. Hajde da, Beograd
6. COP, Beograd
7. Užički centar za prava deteta, Užice
8. Bazart, Beograd
9. Udruženje Edukacioni centar Leskovac
10. Građanske inicijative, Beograd
11. URBAN IN, Novi Pazar
12. Vojvođanski centar za ljudska prava, Novi Sad
13. Centar za istraživanje etniciteta, Beograd
14. Centar za razvoj civilnog društva, Zrenjanin
15. Centar za regionalizam, Novi Sad
16. DamaD, Novi Pazar
17. Centar za demokratiju, ljudska prava i regionalnu saradnju, Beograd
18. Centar za mir i razvoj demokratije, Beograd
19. Romski informativni centar, Kragujevac

Prilog 3. Pregled programa i projekata iz oblasti interkulturalnosti koje realizuju NVO i njihovih donatora

Programi i NVO koje ih realizuju	Multiplikacija – Živeti tolerantno Građanski fond – Panonija	Učimo zajedno – Živimo zajedno Građanski fond – Panonija	Udruženja nastavnika na manjinskim jezicima, inkluzivno i interkulturalno obrazovanje Građanski fond – Panonija	Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima: novi institucionalni aranžmani i strategije razvoja Građanski fond – Panonija	Živeti zajedno Užički centar za prava deteta	Obrazovanje za prava deteta Užički centar za prava deteta	Mi i oni drugi Grupa 484	Za kulturu u Srbiji – FOCUS Grupa 484	Youth Activism as a Conflict Prevention Tool Građanske inicijative	Ujedinjeni učenički parlamenti u promociji ljudskih prava Edukacioni centar Leskovac
Donatori										
Pestalozzi Children's Foundation	*				*	*				
Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje AP Vojvodine	*	*		*						
Pokrajinski sekretarijat za sport i omladinu AP Vojvodine	*									
Lokalne zajednice	*									
Biznis sektor	*									
Fondacije za otvoreno društvo			*	*			*			

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371:316.73(082)

37.035.1(082)

INTERKULTURALNO obrazovanje u Srbiji : regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj / urednici Danijela S. Petrović i Tijana Jokić Beograd,. – Beograd : Centar za obrazovne politike, 2016 (Beograd : Dosije studio). – 178 str. : graf. prikazi ; 24 cm

Tiraž 200. – Prilozi: str. 173–178. – Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-87753-14-3

a) Образовање – Интеркултуралност – Зборници b)
Мултикултурално васпитање – Зборници

COBISS.SR-ID 227286540

