

UDK 37:342.726(497.11)
316.7:314.74(497.11)

Primljeno: 15. 07. 2018.

Pregledni rad

Review paper

Sanja Nikolić

INTERKULTURALNA TRANSFORMACIJA ŠKOLE U REPUBLICI SRBIJI – SIGNIFIKANTNA REGULATIVA

Obrazovni sistem kao jedna od istanci u funkcionisanju društva mora uzeti u obzir postojeću različitost. Interkulturalno obrazovanje teži razvijanju održivog načina života u multikulturalnom društvu kroz: izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja, fleksibilniji stav prema kulturnim različitostima, čineći bogatijom i raznovrsnijom, kako školsku tako i društvenu sredinu. U radu je prikazano istraživanje o položaju migranata u Srbiji, stepenu ostvarenosti prava i razlozima za odlazak iz zemlje porekla, koje je sprovedeno na uzorku 45 ispitanika u pet zajednica (Bogovađa, Loznica, Subotica, Sremska Mitrovica i Šid) tokom 2014. godine. Istraživanjem je utvrđeno da su dominantni regioni porekla migranata koji borave u Srbiji delovi Azije, Afrike i Bliskog Istoka. Kao osnovni uzroci migracija navode se u najvećoj meri ratni sukobi i progon, ekonomski faktori i spajanje porodica. Interkulturalnom transformacijom škole od decembra 2016. godine u Srbiji je inkluzivno uključeno oko 700 učenika migranata u redovan školski sistem kroz pilot projekat koji je sproveo UNICEF. U radu su prikazane faze interkulturalne transformacije škole kao i značaj interkulturalnih kompetencija kroz desiminaciju inovacija obrazovanja.

Ključne reči: multikulturalnost; interkulturalno obrazovanje; migranti; inkluzija

UVOD

Migranti su ljudi koji se kreću iz zemlje stalnog boravka ili državljanstva u neku drugu zemlju. Migranti mogu krenuti na put iz ekonomskih ili obrazovnih razloga, iz nastojanja da pobegnu od elementarnih nepogoda prouzrokovanih klimatskim promenama ili želje da izbegnu progon, kršenje ljudskih prava, ugrožavanje života ili fizičkog integriteta, da pobegnu od rata ili građanskih nemira (Ktistakis 2016). Ukupan broj međunarodnih migranata 2009. godine je procenjen na 213,9 miliona ljudi, odnosno na 3,1 posto svetskog stanovništva (UNDP 2009: 21). Prema mišljenju Janisa Ktistakisa (2016) postoje tri kategorije migranata: regularni migranti, migranti bez dokumenata i ostali migranti kojima je potrebna zaštita. Postoje i druge kategorije migranata, kao što su apatridi, žrtve krijumčarenja ljudi, deca bez pratnje i azilanti kojima nije rešen zahtev za azil, a koji takođe traže zaštitu po međunarodnom pravu (Ktistakis 2016). Siti Bali, profesorki međunarodnih odnosa na Stefordšajr Univerzitetu u Velikoj Britaniji, dve su kategorije osnovne. Prva kategorija je ona koja se tiče nedobrovoljnih odnosno prinudnih migracija, a druga ona koju naziva dobrovoljna i slobodna odnosno ekonomska migracija. Kada govorimo o prinudnim migracijama, reč je o kretanjima stanovništva koje je iz razloga prirodnih nesreća, rata, građanskog rata, etničkog, religijskog ili političkog proganjanja ljudi prinuđeno da napusti svoje domove. U pogledu prirodnih katastrofa, najveći broj ljudi je bio raseljen usled vremenskih nepogoda, a mnogo manji usled geofizičkih procesa (Bali 2013: 520-534). Tako su npr. zemlje sa najvećim brojem pomeranja stanovništva u razdoblju između 2008. i 2013. godine bile Kina (preko 54 miliona), Indija (više od 26 miliona), Filipini (preko 19 miliona), Pakistan (preko 13 miliona) i Bangladeš (skoro 7 miliona). Kad je u pitanju dobrovoljna migracija, Siti Bali je deli u tri glavne kategorije:

„Prva je legalna stalna useljenička migracija koja je doprinela nastanjivanju SAD ili stvorila azijske i afrokarijske manjine u Britaniji. Ova vrsta migriranja naglo je opala poslednjih godina. Druga vrsta je legalno privremeno migriranje koje uključuje veći deo dobrovoljnih migranata.

U ovu grupu spadaju kretanja ljudi radi obrazovanja, rada, turizma i zapošljavanja, kao što su privremeno zaposleni radnici u zemljama Zaliva koji rade u građevini i drugim sektorima u naftom bogatim zemljama. Treća vrsta dobrovoljnog migriranja jeste ilegalno migriranje ljudi iz jedne zemlje u drugu, koje može da bude privremeno ili stalno; to, na primer, uključuje prelazak Meksikanaca i drugih preko dugačke američko-meksičke granice“ (Bali 2013: 522).

S obzirom na to da se susreti različitih kultura u današnjem globalnom multikulturalnom svetu događaju gotovo svakog trena u najraznovrsnijim oblicima komuniciranja, sve je izraženija nužnost kvalitetnog međusobnog odnosa temeljenog na ideji interkulturalizma. Na tom tragu ustanove obrazovanja postaju stecištima različitih kultura, jezika i religija. One su sve više centralna mesta ostvarivanja obrazaca interkulturalnog odnosa. Detinjstvo se smatra izuzetno važnim razdobljem ljudskoga života, a ustanove obrazovanja predstavljaju mesta najranijeg institucionalnog prenošenja društveno prihvaćenih normi i vrednosti (Boneta i sar. 2013). Interkulturalizam kao savremeni koncept koji će zaživljavati u današnjim društvima zahvaćenim migracijama i susretima pripadnika različitih kultura, religija, jezika svoju primenu temelji na interkulturalnim načelima u različitim područjima ljudskih delatnosti, među kojima vaspitanje i obrazovanje imaju značajno mjesto (Bedečković 2012). Interkulturalna perspektiva počiva na ideji kulturnih razlika kao društvene vrednosti i bogatstva, čineći temelje za kritički interkulturalno vaspitanje i obrazovanje koje kulturnu različitost propituje s pozicija jednakosti, socijalne pravde i uključivanja kao osnovnih načela izgradnje demokratskog društva (Spajić-Vrkaš 2014). Potreba implementacije interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja u vaspitno-obrazovne ustanove uticala je na povećan interes istraživača za teme u području interkulturalizma, pri čemu su neka od provedenih istraživanja dala doprinos određenju temeljnih načela, ciljeva i zadataka interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja (Bennett 1986; Benson 1987; Byram 1997; Perotti 1995; Portera 2008), definisanju pojma interkulturalne kompetencije i utvrđivanju njenih osnovnih indikatora (Kim 1991; Taylor 1994), definisanju njenih osnovnih dimenzija (Kim 1991; Byram 1997; Bennett 1986) i razvijanju modela sticanja interkulturalne kompetentnosti (Bennett 2009).

1. MEDUNARODNI I NACIONALNI STANDARDI U ZAŠTITI MIGRANATA

Standardi i sistem zaštite migranata počivaju na opštim dokumentima i standardima zaštite ljudskih prava. Tako je jedna od fundamentalnih odredbi **Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima** (1948) sloboda od diskriminacije, tj. uživanje istih prava i sloboda bez obzira na rasu, jezik, nacionalno poreklo, kao i na status zemlje ili teritorije kojoj neko lice pripada (bilo da je u pitanju suverena država ili ne) (čl. 2). **Konvencija o statusu izbeglica** (1951) je ključni dokument za razumevanje

savremenog međunarodnog sistema zaštite izbeglica i migranata. Pored Konvencije, kao osnovnog dokumenta međunarodne zaštite, prava migrantske populacije i posebno ranjivih grupa unutar migrantske populacije, garantuju i druga dokumenta Ujedinjenih nacija, pre svega ona koja se odnose na trgovinu ljudima i zaštitu dečijih prava. Tako **Protokol za prevenciju, suzbijanje i kažnjavanje trgovine ljudskim bićima, naročito ženama i decom** (Palermo protokol) uz **Konvenciju protiv transnacionalnog organizovanog kriminala** (2000) daje univerzalnu definiciju trgovine ljudima koja je primenjena i u pravnom sistemu Srbije. Kada su standardi zaštite dečijih prava u pitanju, svakako je najrelevantniji dokument **Konvencija o pravima deteta** (1989) čiji je jedan od četiri principa nediskriminacija, tj. obaveza država članica da obezbeđuju prava iz Konvencije svoj deci koja su pod njihovom jurisdikcijom (čl. 2). Od regionalnih instrumenata treba spomenuti **Evropsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda** (1950) Saveta Evrope, koja kao ključni instrument zaštite građanskih i političkih prava sadrži odredbe bitne za regulisanje statusa migrantske populacije i posebno ranjivih grupa među njima. Tako **Preporuka Saveta ministara o interakciji migranata i prihvatajućih zajednica** (2011) predviđa da zemlje članice Saveta Evrope treba da preduzmu sve neophodne mere da podstaknu raznovrsne mogućnosti za javnu interakciju između migranata i zajednica u koje oni dolaze, unaprede veštine za interakciju, podstaknu šire učešće i obuku za one koji učestvuju i facilitiraju interakciju, promovišu prepoznavanje pozitivnih doprinosa migranata zajednici, osnaže učešće migranata, obezbede fleksibilne usluge kreirane u odnosu na potrebe, obezbede analizu politika i njihovih efekata na interakciju, uviđanje i poštovanje kompleksnosti prilikom uključivanja migranata u razvoj javnih politika, usluga i mera, itd. Zaštita prava migranata i posebno ranjivih grupa unutar migrantske populacije je garantovana **Ustavom Republike Srbije**. Najviši opšti pravni akt garantuje stranim državljanima u Republici Srbiji sva prava garantovana Ustavom i zakonom, osim prava koja su garantovana samo državljanima Srbije (čl. 17). Osnovni propis kojim je otpočelo regulisanje sistema azila u Srbiji je **Zakon o azilu**. Ovim dokumentom se regulišu načela i postupak dobijanja azilne zaštite, obim, sadržina i vrsta prava i obaveze lica koja traže azil i lica kojima je odobren azil. Određene odredbe **Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja** su važne za obezbeđivanje nesmetanog pristupa obrazovanju migranata, potencijalnih tražilaca azila i posebno ugroženih grupa među populacijom migranata. Tako je jedan od opštih principa jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu (socijalna, kulturna, religijska ili etnička pripadnost, mesto prebivališta, itd) (čl. 3).

Za unapređenje sistema upravljanja migracijama i odgovore na potrebe migrantske populacije bitno je spomenuti i **Strategiju razvoja zvanične statistike u Republici Srbiji** u periodu od 2009. do 2012. godine.

2. MIGRANTI I MIGRANTKINJE U LOKALNIM ZAJEDNICAMA U SRBIJI

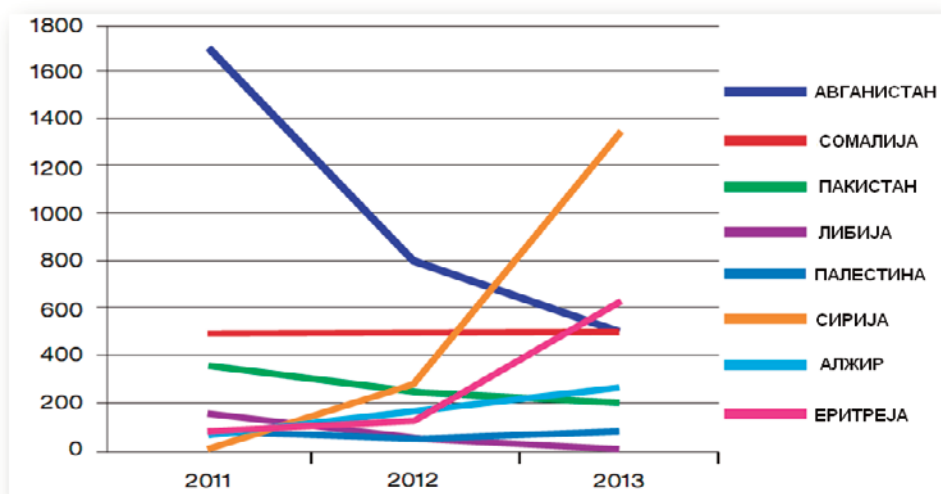
Od novembra 2013. do decembra 2014. godine sprovedeno je istraživanje Udruženja građana za borbu protiv trgovine ljudima i svih oblika nasilja nad ženama Atina u partnerstvu sa Centrom za zaštitu i pomoć tražiocima azila APC/CZA, uz podršku Evropske unije i Kancelarije za saradnju s civilnim društvom Vlade Republike Srbije. Na fokus-grupnim intervjuima u pet zajednica uključenih u projekat – Bogovađa (Lajkovac), Banja Koviljača (Loznica), Subotica, Sremska Mitrovica i Šid ukupno je učestvovalo 39 ispitanika/ca iz sledećih sektora: centri za socijalni rad (Šid, Subotica, Sremska Mitrovica i Loznica), policija (Sremska Mitrovica, Subotica, Lajkovac, Loznica), Okružni zatvor (Subotica), Centar za azil (Banja Koviljača), Nacionalna služba za zapošljavanje (Subotica, Lajkovac, Loznica), Crveni krst (Šid, Lajkovac, Sremska Mitrovica), Poverenik za izbeglice (Lajkovac), kancelarije za mlade (Šid, Sremska Mitrovica, Lajkovac), domovi zdravlja (Loznica, Subotica), osnovna škola (Šid), organizacije civilnog društva (Subotica, Šid, Sremska Mitrovica, Lajkovac, Loznica) i lokalni mediji (Šid i Sremska Mitrovica). Dubinski intervjui su u istom periodu izvođeni sa šest migranata/kinja. Cilj same inicijative bio je razvoj efektivnih modela reagovanja i smanjivanje ksenofobije i predrasuda u lokalnim zajednicama u Srbiji. Predmet istraživanja su bile politike i prakse integracije i zaštite migranata u Loznici, Šidu, Subotici, Sremskoj Mitrovici i Lajkovcu, a u kontekstu intenziviranja migratornih kretanja u ovim gradovima ili njihovom neposrednom okruženju. Analiza je prevashodno urađena na osnovu podataka dobijenih sa fokus-grupnih intervjuja sa predstavnicima/cama različitih sistema koji imaju nadležnost da pružaju asistenciju ili rade na merama integracije migrantske populacije na lokalnom nivou.

Njihovim uvidima – primarnim podacima dobijenim iz intervjuja, pridruženi su podaci o broju azilanata, zemljama porekla, starosnoj i polnoj strukturi, azilnom postupku... koje obezbeđuju državne ustanove i institucije – centri za socijalni rad, policija, Komesarijat za izbeglice. Ključni podaci o položaju migranata/kinja u Srbiji, stepenu ostvarenosti prava, ali i razlozima za odlazak iz zemalja porekla, uslovima

na putu i specifičnoj osetljivosti na trgovinu ljudima i druge vidove eksploatacije i nasilja dobijeni su od samih migranata/kinja i u tom smislu predstavljaju referentni okvir za razumevanje potreba ove populacije i kasnije formulisanje preporuka za unapređenje sistema zaštite. Učesnici fokus-grupnih intervjuja – pripadnici različitih sistema koji u gradovima uključenim u projekat (Sremska Mitrovica, Šid, Subotica, Lajkovac, Loznica) dolaze u kontakt ili imaju nadležnost da rade sa migrantskom populacijom su identifikovali delove Azije, Bliskog Istoka i Afrike kao apsolutno dominantne regione porekla migranata (Morača 2014). Takođe su приметni trendovi i promene u zemljama porekla – porast broja migranata iz Pakistana i Avganistana i sa Bliskog Istoka usled ratnih sukoba, a smanjivanje broja osoba koje dolaze iz Afrike – Libije, Nigerije, Obale Slonovače. Ovo su u najvećoj meri zapažali pripadnici policije i Okružnog zatvora u Subotici koji sa populacijom iregularnih migranata – potencijalnih tražilaca azila imaju najintenzivniji kontakt. Zaista, zvanični podaci za poslednje tri godine, prema istraživanju, pokazuju drastičan porast broja osoba koje su izrazile nameru da traže azil u Srbiji poreklom iz Sirije u kojoj od 2011. godine traje građanski rat. Situacija u Siriji se dodatno pogoršala 2013. godine i dovela do jednog od najvećih egzodusa u novijoj istoriji (broj registrovanih sirijskih izbeglica je krajem 2013. godine premašio 2,3 miliona i nastavio je da raste tokom 2014. godine). Nešto je umereniji rast broja onih koji u Srbiju dolaze iz Eritreje u kojoj niz godina traje sistemsko kršenje ljudskih prava, uključujući torturu, proizvoljni pritvor, prinudni rad. Broj tražilaca azila poreklom iz Avganistana u Srbiji je u istom periodu opao. Najzastupljenije zemlje porekla 2011. godine su bile Avganistan (1693), Somalija (492), Pakistan (348), Libija (139), Palestina (94); 2012. godine 50 Avganistan (804), Somalija (505), Sirija (287), Pakistan (247), Alžir (169); 2013. godine 51 Sirija (1338), Eritreja (624), Somalija (507), Avganistan (492), Ažir (249).

Kako je Srbija deo rute interkontinentalnih migracija od Afrike i Azije ka Evropi, nacionalna struktura migranata koji traže azil u Srbiji reflektuje poreklo izbegličke populacije u svetu – Avganistanci, Sirijci i Somalijci koji su 2013. godine činili više od polovine ukupnog broja izbeglica o kojima se brine UNHCR *Grafikon 1*. Prema zvaničnim podacima u pitanju su osobe koje se prevashodno sklanjaju od oružanih sukoba, diskriminacije i deprivacije. Preko 63 odsto njih kao razlog napuštanja svoje zemlje je navelo oružane sukobe, 25 odsto je krenulo usled ekonomskih razloga, dok su kombinovani razlozi bili u 12 odsto slučajeva (Morača 2014). Činjenica da je po prethodno navedenim zvaničnim podacima 2013. godine više od 50 odsto lica koja su izrazila nameru da traže azil u Srbiji dolazilo iz Sirije, Eritreje, Somalije i Avganistana potvrđuje kao ispravno njihovo viđenje da su u pitanju osobe koje se zaista prevashodno sklanjaju od oružanih sukoba, diskriminacije i deprivacije. Ovo potvrđuju

Grafikon 1: Broj lica koja su tražila azil u R Srbiji i zemlje porekla



i podaci iz Atininih istraživanja s decom u pokretu, kao i istraživanja Centra za zaštitu i pomoć tražiocima azila APC/CZA, sprovedenog sa samim tražiocima azila smeštenim u centrima u Banji Koviljači i Bogovadi.

Ispitanici – profesionalci koji rade direktno sa migrantima ili se bave oblastima relevantnim za adekvatnu zaštitu migrantske populacije (pre svega pripadnici policije, zaposleni u sektoru zdravstva, službenici Centra za azil Banja Koviljača, centara za socijalni rad) su prepoznali da migranti dolaze iz različitih socijalnih miljea a imali su iskustva i sa studentima, visoko obrazovanima, informatički pismenim i imućnijim osobama. Kada je u pitanju poznavanje načina organizacije puta, učesnici fokus-grupnih ispitivanja imaju načelne ideje o tome da su putovanja iregularnih migranata najčešće isplanirana i organizovana, da uključuju mrežu krijumčara i da iregularni migranti za te usluge plaćaju i koriste različite vidove prevoza (avion, brod, kopneni prevoz, idu pešice). Bitno je napomenuti da njihova zapažanja ne dolaze uvek iz profesionalog kontakta, već iz svakodnevnih susreta s grupama migranata na javnim mestima (parkovi, vozovi); ovo je posebno izraženo u slučaju profesionalaca iz pograničnih mesta – Subotice i Šida. Pripadnici policije u znatno većoj meri imaju konkretne informacije o tome.

Postoji saglasnost da su svim rizicima podložnije žene i deca i da su različiti vidovi trgovine ljudima (seksualna eksploatacija, prinudni rad, vršenje krivičnih dela) najzastupljeni rizik. Ovo je prepoznato i u međunarodnom sistemu zaštite – polazište UNHCR je da su prinudni migranti koji beže od ratnih sukoba i progona posebno

izloženi eksploataciji. Iako su učesnici fokus-grupnih intervjuja naveli realne prepreke i rizike sa kojima se migranti suočavaju tokom putovanja, većina njih ipak nije u dovoljnoj meri upoznata sa konkretnim situacijama u tranzitnim zemljama kroz koje migranti prolaze kao što su Turska, Grčka, Makedonija, Albanija. Samim tim je izostalo prepoznavanje dodatnih rizika kao što su maltretiranje, pa čak i uzimanje novca od strane policije, kao i od strane mafije koja je deo lanca krijumčarenja, zatim nemogućnost podnošenja zahteva za azil ili faktičko onemogućavanje da se zahtevi podnesu usled zahtevnih administrativnih procedura pa samim tim i izostanak zaštite od strane države kroz koju migriraju. Migranti koji su u Srbiji takođe svedoče o fizičkim napadima desničarskih grupa u tranzitnim zemljama. Tokom fokus-grupnih intervjuja predstavnici različitih sistema koji su u najdirektnijem kontaktu sa migrantima i azilantima ili koji imaju nadležnost da sa njima rade, gotovo su bez razlike isticali da je Srbija samo tranzitna zemlja, da su migranti ljudi u prolazu, da u Srbiji ne žele da ostanu, niti da u njoj ostvare i uživaju zaštitu. Čak i iskazivanje namere da se traži azil pre služi tome da se smeste u domaće centre za azil, kako bi se oporavili i krenuli dalje, nego ostvarivanju trajne zaštite u Srbiji. Kao osnovni razlog zbog čega ne žele zaista da ostanu u Srbiji ispitanici vide lošu ekonomsku situaciju u zemlji i nedovoljno razvijen sistem podrške i pomoći koji Srbija može da im obezbedi u poređenju sa zemljama zapadne i severne Evrope (Morača 2014).

3. MULTIKULTURALNO I INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE

Razvoj i napredak čovečanstva u sklopu globalizacijskih procesa nemoguć je bez dodira i interakcije među različitim kulturama. Činjenica je da više od trideset miliona ljudi našeg kontinenta pripada nekim etničkim i nacionalnim manjinama (Previšić 1996) i da „danas više od 7 milijardi ljudi na Zemlji komunicira na više od 7000 jezika, da se po etničkom podrijetlu dijele u više tisuća grupa, a po vjeri u 22 velike religije i velik broj manjih vjerskih zajednica“ (Spajić-Vrkaš 2014: 4). Pri tome ne smemo zanemariti ni činjenicu da osim što „broj manjina po pojedinoj državi varira između 3 i 45, a deo njihovih pripadnika u ukupnoj populaciji država kreće se od 3% do 30%, s tim da je najveći u nekoliko zemalja Istočne i Jugoistočne Evrope, uključujući Hrvatsku i Srbiju (Spajić-Vrkaš 2014), postoje još i razlike po polu (i polnoj orijentaciji), dobi, socioekonomskom statusu koje dodatno usložnjavaju demografsku sliku pojedine regije, države i kontinenta u celini. Isto tako, „raznolikost može igrati pozitivnu ulogu pri jačanju slobode – jer ako raznolikost nije dopuštena onda ni izbor nije moguć, no nemojmo zaboraviti da važnost kulturne raznolikosti

ne može biti bezuvjetna i mora se uvjetovano mijenjati sa svojim uzročnim vezama s ljudskom slobodom i njezinom ulogom pri pomaganju ljudima da sami donose svoje odluke“ (Ninčević 2009: 61-62).

Multikulturalizam kao „ideal skladnog života kulturno različitih grupa u kontekstu pluralnog društva, postaje od sedamdesetih godina 20. stoljeća formativno načelo društvenog ustroja i razvoja demokratskih zemalja. Međutim, multikulturalizam nije samo nov teorijski okvir, kojim se prisutna kulturna raznolikost opaža kao društveno bogatstvo, nego i nov politički okvir za uspostavu društvenih odnosa u kojima različite kulture mogu slobodno razvijati svoje vlastite identitete, istodobno sudjelujući i u jačanju zajedničkih društvenih i kulturnih institucija temeljenih na načelu jednakosti, vladavine prava, pluralizma i suradnje“ (Spajić-Vrkaš i sar. 2001: 336). Prema Spajić-Vrkaš i sar. (2001: 336), multikulturalizam je sinonim za: a) svaku kolektivno obeleženu razliku u načinu života, moralnom izboru, identitetu i sl.; b) neetničke grupe koje su isključene ili marginalizirane iz dominantnih društvenih tokova, kao što su osobe s posebnim potrebama, žene, ateisti, homoseksualci i lezbejke, radnička klasa i dr.; c) etnički pluralizam; d) nacionalni pluralizam te e) priznanje prava na kulturnu posebnost nacionalnim manjinama i etničkim zajednicama u sklopu nacionalne države. Obrazovni sistem kao jedna od istanci u funkcionisanju društva mora uzeti u obzir postojeću različitost koja je sve više prisutna – multikulturalni karakter društva. Multikulturalno obrazovanje prema Ačaji (2011) se zasniva na uverenju o pasivnoj koegzistenciji različitih kultura na jednom prostoru i kroz učenje o njima ima za cilj samo prihvatanje ili bar toleranciju istih, dok interkulturalno obrazovanje teži razvijanju održivog načina života u multikulturalnom društvu kroz: izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja, dijaloga i nediskriminacije među pripadnicima različitih kultura. Prema Ueleu (Quellet 1991) ono teži da promoviše i razvije bolje razumevanje kultura, sposobnost komunikacije između njih, fleksibilniji stav prema kulturnim različitostima i aktivnu socijalnu interakciju u cilju prepoznavanja osnovnih odlika ljudske prirode kao nečega zajedničkog. Interkulturalno obrazovanje jeste proces koji zahteva da poznamo sebe, svoju kulturu, kako bismo mogli da razumemo različitost.

Delovanje multikulturalnog obrazovanja prema Banksu (1999) može se odrediti kroz opis pet oblasti delovanja:

1. *Integracija sadržaja* – uvođenje materijala i sadržaja, koncepata i vrednosti različitih kultura
2. *Konstrukcija znanja* – multikulturalno obrazovanje podrazumeva rekonstrukciju znanja

3. *Pedagogija jednakosti i pravednosti* – uvođenje različitih metoda podučavanja radi prilagođavanja kulturnim razlikama
4. *Smanjenje predrasuda* – menjanje stavova učenika prema rasnim i etičkim razlikama
5. *Oснаžujuća školska kultura* – odnosi se na stvaranje školskog ambijenta, koji osnažuje pripadnike različitih etničkih grupa.

Temeljna pitanja interkulturalnog obrazovanja proizlaze iz prihvaćenoga odnosa, stava prema multikulturalnom društvu (Hrvatić 2007). U interkulturalizmu je bitan interakcijski odnos, a pažnju treba više usmeriti na odnose koje Ja (individualni ili kolektivni) ima s drugim i drukčijim, nego na drugoga u pravom smislu riječi. Takav odnos postaje temelj za otvoreni i konstruktivni dijalog koji će se temeljiti na zajedničkoj i razumljivoj komunikaciji među grupama, duboko različitim, kako u njihovim interesima, ponašanju, izgledu, kulturi, jeziku, tako i u njihovoj moći i bogatstvu (Piršl 2012). Interkulturalizam nije samo predmet proučavanja različitih disciplina kao što su pedagogija, psihologija, lingvistika, komunikacijski studiji, sociologija, već i etnologije i antropologije, disciplina koje nam s drukčijim pristupom razmatranju problema interkulturalizma omogućuju da saznamo i naučimo ne samo o drugima i drukčijima od nas, već i o sebi samima. „Različitost se odnosi na vrijednost, na viziju svijeta i značenje o važnosti ljudi u svijetu gdje cilj nije traženje najmanjih zajedničkih pravila suživota, već polaznje od ontološke dimenzije osobe i prenošenje različitosti na bitnu jednakost. Težište postaje otkrivanje originalnosti svake osobe što se može postići jedino ako smo spremni i želimo, odnosno znamo pobijediti etnocentrične stavove i diskriminiranje svega onoga što se ne odnosi na poznate modele ponašanja, suočavajući se s procesima i odnosima u kojima neće biti odbijanja i omalovažavanja „drugoga“, već poštivanje, uvažavanje i prihvaćanje“ (Piršl 2007: 277). Neki autori naglašavaju da je osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja da podstiče i podržava sposobnost dece da funkcionišu u društvu koje je multikulturalno i da budu aktivni u kritičkom preispitivanju društvenih praksi i u njihovom menjanju (Zeszotarski 1998).

4. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE U REPUBLICI SRBIJI

Pravo na obrazovanje u Srbiji je ustavno pravo. Prema članu 71. Ustava Republike Srbije, svako ima pravo na obrazovanje. To zapravo znači da bez obzira na njihovu nacionalnost, religiju, pravni status koji imaju u Srbiji, sva deca imaju pravo na

obrazovanje. Prema Zakonu o strancima („Službeni glasnik RS”, 97/2008) „Stranac je svaka osoba koja nema državljanstvo Republike Srbije“ (član 3, stav 1.). Strani državljani imaju pravo na obrazovanje pod istim uslovima i na način propisan za državljane Republike Srbije („Službeni glasnik RS” 55/2013). Ova odredba se primenjuje i na obrazovanje dece radnika migranata. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja je početkom maja 2017. godine donelo obavezujuće stručno uputstvo za uključivanje sve dece u sistem obrazovanja i vaspitanja, kojim se bliže uređuje način na koji će se učenici upisivati i način pružanja mera podrške uključivanju u obrazovno-vaspitni proces. Donošenje stručnog uputstva je bitan korak napred, naročito kada se ima u vidu da u Srbiji boravi preko dve hiljade dece migranata školskog uzrasta i da ih je neophodno bez odlaganja uključiti u formalni školski sistem, kao što je propisano Konvencijom o pravima deteta i zakonskim okvirom Republike Srbije. Deci uključenoj u predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, kao i odraslim nepismenim licima kojima je priznato pravo na utočište obezbeđuje se pomoć prilikom uključivanja u obrazovni sistem u Republici Srbiji u vidu: 1) obezbeđivanja udžbenika i školskog pribora; 2) pomoći u započinjanju procedure priznavanja stranih školskih isprava; 3) obezbeđivanja pomoći pri učenju; 4) finansijske pomoći radi uključivanja u vannastavne aktivnosti. Pomoć se obezbeđuje u saradnji sa školama i udruženjima.

Pol Gorski (Gorski 2010) smatra da su osnovni ciljevi interkulturalnog obrazovanja: a) obezbeđivanje jednakih šansi svakom detetu da ostvari svoj puni potencijal i da kompetentno učestvuje u interkulturalnom društvu, b) profesionalno osposobljavanje nastavnika da podržavaju i podstiču učenje i razvoj svakog deteta, bez obzira na kulturne različitosti koje postoje među decom, c) aktivno uključivanje škola u borbu protiv različitih vidova opresije, i to tako što će da preispituju i ukidaju opresivne prakse koje u školama postoje, a u isto vreme da podržavaju i podstiču razvoj dece kao aktivnih, samostalnih i odgovornih građana, d) uključivanje perspektive i iskustava dece iz različitih kulturnih grupa u obrazovni proces i e) preispitivanje dosadašnjih obrazovnih praksi i načina na koji one utiču na proces učenja i razvoja učenika iz različitih društvenih grupa. Drugi autori smatraju da je cilj interkulturalnog obrazovanja da „istraži način na koji pripadnici različitih kulturnih grupa vide odnose između sopstvene grupe, drugih grupa i društva u celini; da istraži načine na koje različite grupe participiraju u određenom društvenom kontekstu; da identifikuje i istraži primere odnosa između različitih kulturnih nasleđa učenika; da razvije sposobnost razumevanja različitih kultura, njihovih vidljivih i manje vidljivih manifestacija, kao i odnosa koji među njima vladaju” (Olguin and Schmitz 1997: 443).

Od decembra 2016. godine počelo je uključivanje dece migranata u formalni školski sistem u Republici Srbiji kroz pilot projekat koji je sproveo UNICEF sa partnerskim organizacijama. Ovim projektom su bila obuhvaćena deca migranti za azil u Krnjači i Bogovađi. Sredinom 2017. godine UNICEF, Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Komeserijat za izbeglice i migracije uključuju svu decu koja se nalaze u centrima za azil i prihvatnim centrima u formalno osnovno obrazovanje. Republika Srbija se ratifikacijom o pravima deteta Ujedinjenih nacija obavezala da obezbedi ostvarivanje svih prava deteta, a naročito pravo na obrazovanje, kao i podršku za fizički i psihički oporavak i socijalnu integraciju. U trenutku dok ovo pišemo je oko 700 učenika osnovnih i nekoliko učenika srednjih škola inkluzivno uključeno, odnosno zajedno sa drugom decom u razredu 2-5 učenika širom Srbije. Od neprocenjive važnosti je da nastavnici koji rade sa populacijom podložnom traumama (prošlim, sadašnjim i budućim) budu upoznati sa njima i da razumeju različite stepene i efekte traume, kao i to kako da strateški reaguju ako učenici i učenice imaju poteškoće pri učenju i prilagođavanju. Ako u odgovarajućoj meri razumeju iskustva izbeglica i migranata, nastavnici će moći da kroz afektivne, interpersonalne, komunikativne i kognitivne strategije bolje ispune potrebe učenika i učenica. Na taj način nastavnice i nastavnici predstavljaju svojevrsni resurs u upoznavanju drugih ne samo sa iskustvima migranata i izbeglica, već i sa kontinuiranom potrebom za podršku i inkluziju. Upravo je škola jedno od prvih mesta gde migranti i izbeglice formiraju veze sa lokalnim zajednicama (Vučo i sar. 2017).

Škola kao institucija jedan je od najvažnijih oslonaca u procesu celovite podrške koja se pruža učenicima iz osetljivih grupa. Topla atmosfera koja vlada u školi, njena otvorenost prema novim učenicima i njihovim roditeljima, spremnost nastavnika i učenika da se zainteresuju za kulture kojima novi učenici pripadaju, kao i za jezike kojima govore, uslov je uspešnosti privremene ili trajne integracije.

Na osnovu zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju („Službeni glasnik RS“, br.55/13) učenici izbeglice/ tražioci azila se uključuju u sistem obrazovanja na sledeći način:

1. prvi korak: roditelj, staratelj ili ustanova socijalne zaštite podnose zahtev za upis učenika
2. drugi korak: stručni tim za inkluzivno obrazovanje škole sačinjava plan podrške škole uključivanju učenika izbeglica/ tražilaca azila
3. treći korak: prvu procenu vrši tim za prethodnu proveru znanja
4. četvrti korak: pravljenje plana podrške (program adaptacije, program intenzivnog učenja jezika, individualizacija nastavnih aktivnosti, uključivanje u vannastavne aktivnosti uz vršnjačku podršku

5. peti korak: sačinjavanje dokumentacije o učeniku (portfolio učenika i plan podrške učeniku).

Ipak, interkulturalno obrazovanje u Srbiji još nije postalo integralni deo opšteg školskog programa, već su pojedini sadržaji, koncepti ili teme različitih kultura dodati kurikulumu tako da se ne menja njegova postojeća struktura. Obrazovanje o svetskim kulturama, religijama i tradiciji uključeno je u kurikulum kao deo školskih predmeta (istorija, geografija, književnost, strani jezici, muzička i likovna umetnost). Umetničke škole (likovne i muzičke) uključuju u svoj školski kurikulum umetnička iskustva iz različitih delova sveta. Na časovima književnosti se obrađuju tekstovi pisaca nacionalnih manjina. Organizovanje nastave na maternjem jeziku i mogućnost da se „uči jezik zajednice“ (kada većinska grupa uči jezik manjina), predstavlja značajan doprinos interkulturalnom razumevanju i ostvarivanju ljudskih prava manjinskih grupa. Kada je u pitanju jezik nastave, važno je istaći da je kod nas zakonom predviđeno da se nastava realizuje na srpskom jeziku; u područjima gde žive nacionalne manjine može se realizovati i na jeziku nacionalne manjine na svim nivoima obrazovanja, na osnovu zahteva i dostupnosti nastavnog kadra. Tako, na predškolskom, osnovnom i srednjem nivou obrazovanja (a delimično i u višem i visokom obrazovanju) kompletna nastava postoji na albanskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom i hrvatskom jeziku. Neophodno je razviti programe za integraciju interkulturalne perspektive u sveukupni školski život. Programi treba da obuhvate različite predmete, vannastavne aktivnosti, školski etos i otvaranje škole prema zajednici. Ovakvo sistematsko uključivanje interkulturalnosti u obrazovni sistem (interkulturalna reforma obrazovanja) podrazumeva pre svega davanje sistematske podrške nastavnicima i školama za primenu i praćenje odgovarajućih programa. Obuka nastavnika za rad sa različitim grupama još uvek nije sistemski organizovana ni obavezna i ona se po pravilu svodi na malobrojne programe koje u škole donose nevladine organizacije (Vodič za interkulturalno obrazovanje 2007).

5. FAZE INTERKULTURALNE TRANSFORMACIJE ŠKOLE

Na nivou školske prakse uvođenje interkulturalnog obrazovanja predstavlja proces koji dovodi do postepenih i značajnih promena u svim aspektima života i rada škole. Pol Gorski (Gorski 2009) razlikuje 6 faza u interkulturalnoj transformaciji škole:

1. **Faza odsustva promene** (Status Quo): Škola neguje tradicionalnu obrazovnu praksu u kojoj nema mesta kritičkom promišljanju postojećih oblika nejednakosti u različitim aspektima školskog života i obrazovnog sistema. Kurikulum,

način podučavanja i način učenja i dalje odražavaju pristupe koji su tipični za dominantne ili privilegovane društvene grupacije.

2. **Faza heroja i praznika:** Škola u kurikulum ili nastavni materijal uvodi male novine, koje se isključivo vezuju za uočljive ali površne specifičnosti drugih kultura i koje su najčešće zasnovane na preteranom uopštavanju i stereotipima. Primer za ovaj način praktikovanja interkulturalnog obrazovanja su organizovanje „međunarodnog festivala hrane“ ili „dana dalmatinske (romske, bugarske itd.) kuhinje“. Učenici prave delove odeće ili sportske rekvizite koji su specifični za pojedine kulture. Tokom kampanje borbe za prava žena, nastavnici pripremaju plakat ili pano na kome su predstavljene poznate žene.
3. **Faza interkulturalnog (etničkog) podučavanja i učenja:** Škola u kurikulum uvodi proučavanje običaja i ponašanja kultura iz kojih potiču njeni učenici s ciljem da oni razumeju kako bi trebalo da se odnose prema njima. Nastavnicima treba da budu dostupni priručnici koji im pomažu u ophođenju prema pripadnicima specifičnih grupacija ili etničkih zajednica.
4. **Faza međuljudskih odnosa** („Zašto se svi ne bismo bolje slagali?“): Škola u kurikulum uvodi novine koje se odnose na uviđanje i prihvatanje različitosti kroz negovanje veza između pripadnika različitog kulturalnog identiteta. Nastavnici su podstaknuti da dublje upoznaju različite kulture, da se oslanjaju se na iskustva učenika različitog kulturnog nasleđa i da stvaraju uslove u kojima učenici/e uče jedni od drugih kroz razmenu ličnih iskustava i perspektiva.
5. **Faza selektivnog interkulturalnog obrazovanja** („Radili smo to prošlog meseca.“): Škola u kurikulum uvodi novine koje se odnose na prepoznavanje nejednakosti i nepravičnosti u raznim aspektima obrazovanja ali tako što se tim pitanjima bavi samo u određeno vreme ili privremeno, kroz posebne školske projekte. Na primer: škola inicira i organizuje sastanak na nivou lokalne zajednice na kome se diskutuje aktuelni etnički sukob ili realizuje tromesečni projekat, čiji je cilj da podstakne zainteresovanost devojčica za matematiku i prirodne nauke. Ovakva nastojanja se uglavnom javljaju kao reakcija na neki aktuelni događaj ili trend u društvu, te su najčešće kratkog daha.
6. **Faza transformativnog interkulturalnog obrazovanja** (socijalna pravda i pravedno obrazovanje): Škola sistematski uvodi novine i transformiše postojeći kurikulum tako da svaki aspekt školskog života i obrazovanja učini podjednako dostupnim i pravednim za sve učenike koji pripadaju različitim grupama i kulturama.

6. ZNAČAJ INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE

Jedan od bitnih faktora koji nam omogućava ne samo učenje i razumevanje drugog i drugačijeg, već i o nama samima je interkulturalna kompetencija (Piršl 2012). U najširem smislu interkulturalnu kompetenciju možemo odrediti kao kompleks sposobnosti potrebnih za delotvorno i svrsishodno delovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturalno drukčije od nas (Fantini 2000). Prema Deardorff (2004) to je sposobnost odgovarajuće i delotvorne interakcije u interkulturalnim situacijama koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, veštinama i refleksiji. Ove definicije uključuju četiri dimenzije koje su neophodne, ali ne i dovoljne. To su: 1. stavovi (motivacija); 2. veštine; 3. sposobnost refleksije o ciljevima i ishodima interkulturalne kompetencije; 4. konstruktivna interakcija kao vanjski ishod interkulturalne kompetencije (Deardorff 2004). Upravo za Lustiga i Koester (2003) interkulturalna kompetencija je kontekstualno determinirana jer ona nije individualna osobina, već je karakteristika međusobnog druženja, interakcije između pojedinaca ili pojedinca u određenoj grupi i situaciji. Procena o tome koliko je neko interkulturalno kompetentan zavisi i o kulturnim očekivanjima, odnosno o dopuštenim oblicima ponašanja u određenoj situaciji (kulturni kontekst) prema kojima će se pojedinac ponašati i komunicirati na određen način. Dakle, interkulturalna kompetencija je situacijski determinirana, jer kako će se dve osobe različitog kulturnog porekla ponašati i raditi na nekom zajedničkom poslovnom projektu, zavisi o određenom kulturnom kontekstu (Piršl 2011).

Mnogi autori tumačili su interkulturalnu kompetenciju i težili da je što detaljnije objasne. Među njima Earley & Ang (2003: 264) ističu deset njenih dimenzija. Oni navode: komunikacijske sposobnosti, toleranciju prema dvosmislenosti, empatiju, mentalnu otvorenost, fleksibilnost, sposobnost koncentracije u određenim situacijama i u odnosima sa kulturno drugačijim osobama, pozitivan stav prema učenju, toleranciju prema različitim stilovima razmišljanja i kulturnoj raznolikosti, poznavanje kulture i sposobnost za postizanje uspeha u različitim sferama. Chantal Forestal (2003: 111) ističe da „biti nastavnik ne znači više vaspitavati nekoga da usvoji opšta pravila ponašanja koja su se ustalila u društvu, već i da pouči učenike da razmišljaju o vrednostima koje su duboko utkane u osnovi načina organizovanja nekog društva i da te vrednosti porede sa onima koje postoje u drugim društvima“.

7. ZAKLJUČAK

Današnja nastava teži ka tome da uvodi novine u cilju postizanja višeg kvaliteta obrazovanja. U tom poduhvatu izdvojila se i interkulturalnost koje se postepeno ustalila u vaspitno-obrazovnom procesu. Da bi se ostvarila inetkulturalnost, neophodna je škola u kojoj vlada atmosfera prijateljstva, saradnje, poštovanja i empatije jer samo tako je moguće ostvariti uspešnu realizaciju interkulturalne nastave. Takođe, neophodni su i nastavnici koji teže da razviju interkulturalnu kompetenciju. To je svakako moguće putem konstantnih stručnih usavršavanja, pri čemu bi mogli da nauče kako da šire svoje vidike, produbljuju saznanja i postaju medijatori koji posreduju među ljudima, kulturama, znanjima, ponašanjima (Vidosavljević i sar. 2016). Zahtevi koji su neophodni za razvoj interkulturalnog obrazovanja, kao i to da ono predstavlja socijalnu promenu i proces u kojem učimo da živimo u svetu različitosti, deluju optimistično. Formalno obrazovanje neophodno je strukturalno promeniti, a preporuke su da se to uradi na sledeći način: interkulturalno obrazovanje treba da bude sastavni deo iskustva svih prosvetnih radnika, odnosno neophodno je imati lično iskustvo života u drugoj kulturi, udžbenike treba revidirati na način da zauzimaju više različitih stanovišta i perspektiva, a ne samo jedno koje se obično nameće i koje je subjektivno sa stanovišta kulture iz koje se posmatra. Aktivnosti koje se predlažu za školu koja propagira interkulturalnost trebalo bi da stimulišu kooperativno učenje, interakcije među učenicima, razmišljanje i samostalno učenje. Ovakav pristup zahteva prisutnost raznih informacija, materijala nalik audiovizuelnim, a takođe i biblioteke, koje za učenike i nastavnike predstavljaju nepresušni izvor znanja (Aguado Odina 2005).

LITERATURA:

1. Ačaji, Maria (2011), *Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: razvoj interkulturalne osetljivosti*, Univerzitet u Novom Sadu, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji
2. Aguado Odina, Teresa (2005), "La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español", *Revista de Educación*, Vol. 21, No. 7, 43-51.
3. Bali, Sita (2013), "Population Movements", in: Paul D. Williams, ed., *Security Studies: Introduction*, Routledge, London, 520-534.

4. Byram, Michael, Geneviève Zarate, Gerhard Neuner (1997), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg
5. Bedeković, Vesna (2012), "Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja", *Školski vjesnik*, 61 (3), 305-324.
6. Bennett, Milton J. (1986), "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 176-196.
7. Bennett, Milton J. (2009), "Supplement 2: Best practice for intercultural learning in international educational exchange", *Intercultural education* 20, 1-13.
8. Boneta, Željko, Željka Ivković, Tatjana Lacmanović (2013), "Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca", *Školski vjesnik*. 62 (4) 479-494.
9. Banks, James A. (1999), *An Introduction to Multicultural Education*, 2nd ed., Allyn & Bacon, Boston
10. Benson, Philip G. (1987), "Measuring Cross-Cultural Adjustment: the Problem of Criteria", *International Journal of Intercultural Relations*, 2 (1), 21-37.
11. Deardorff, Darla K. B. (2004), "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States", doktorska disertacija, U: Mantovani, G. (2008) (ur.), *Intercultura e mediazione: teorie ed esperienze*, Carocci Editore, Roma
12. Earley, P. Christopher, Soon Ang (2003), *Cultural Intelligence. Individual Interactions across Cultures*, Stanford University Press, Stanford
13. Fantini, Alvino E. (2000), "A Central Concern: Developing Intercultural Competence", SIT Occasional Paper Series. <http://www.sit.edu/publications/>
14. Foerster, Heinz von (2003), *Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition*, Springer, New York
15. Gorski, Paul (2010), "The Challenge of defining „Multicultural Education“", www.edchange.org/multicultural/initial.html
16. Gorski, Paul (2009), "Intercultural education as social justice", *Intercultural Education*, 20 (2), 87-90.
17. Hrvatić, Neven (2007), "Interkulturalna pedagogija: nove paradigme", *Pedagoški istraživanja*, 4 (2), 241-254.
18. Kim, Young Yun (1991), "Intercultural communication competence", U: Toomey, T., F. Korzeny (eds.), *Cross-cultural interpersonal communication*, Newberry Park, CA: Sage, 259- 275.

19. Ktistakis, Janis (2016), *Zaštita migranata prema Evropskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i Evropskoj socijalnoj povelji*, Savet Evrope, Novi Beograd
20. Lustig, Myron W., Jolene Koester (2003), *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*, Allyn and Bacon, Boston
21. Morača, Tijana (2014), *Migrantkinje i migranti u lokalnim zajednicama u Srbiji*, Udruženje građana za borbu protiv trgovine ljudima i svih oblika nasilja nad ženama, Beograd
22. Ninčević, Marino (2009), "Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište", *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 7(1), 59-83.
23. Ouellet, Fernand (1991), *L'Education interculturelle-essays sur contenu de la formation des maitres*, Editions L'Harmattan, Paris
24. Olguin, E., B. Schmitz (1997), "Transforming the curriculum through diversity", In: J.G. Gaff & J.L. Ratcliff (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum*, Jossey-Bass, San Francisco, 436-456.
25. Piršl, Elvi (2011), "Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju", *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 53-70.
26. Piršl, Elvi (2007), "Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije", U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, 275-291.
27. Piršl, Elvi (2012), "Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija?", U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura 1*, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, 333-343.
28. Piršl, Elvi (2014), "Modeli interkulturalne kompetencije", *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 203-216.
29. Perotti, Antonio (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Educa, Zagreb
30. Portera, Agostino (2008), "Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects", *Intercultural education*, 19 (6), 481-491.
31. Previšić, Vlatko (1996), "Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama", *Društvena istraživanja*, 5(25-26), 859-874.
32. Spajić-Vrkaš, Vedrana, Mislav Kukoč, Slavica Bašić (2001), *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju*, u: Byram, M., Zarate, G. 1997., *Definitions*,

- objectives and assessment of sociocultural competence*, Council of Europe, Strasbourg
33. Spajić-Vrkaš, Vedrana (2014), "Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog", U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 3-17.
 34. *Strategija razvoja zvanične statistike u Republici Srbiji u periodu od 2009. do 2012. godine*, „Službeni glasnik RS”, broj 7/2009.
 35. *Strategija upravljanja migracijama*, „Službeni glasnik RS”, br. 59/2009.
 36. Širanović, Ana (2012), "Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturalno osjetljive škole", *Pedagoška istraživanja*, 9 (1–2), 191-203.
 37. Taylor, Edward W. (1994), "Intercultural Competency: A Transformative Learning Process", *Taylor Adult Education*, Quarterly 44 No 3, 154-174.
 38. UNDP (2009), *Izveštaj o ljudskom razvoju 2009. Prevažilaženje barijera: pokretljivost i razvoj*, Njujork.
 39. *Ustav Republike Srbije*, "Sl. glasnik RS", br. 98/2006
 40. Vidosavljević, Slađana, Milena Vidosavljević, Jelena Krulj Drašković (2016), "Interkulturalna nastava u vaspitno-obrazovnom procesu", U: Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić, 10, 2016, 185-201.
 41. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja* (2007), Grupa MOST, Fond za otvoreno društvo, Beograd
 42. Vučo, Julijana, Ljiljana Đurić, Vesna Krajišnik, Nikica Strižak, Mina Suknović, Jelena Filipović (2017), *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženjai obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*, Filološki fakultet, Beograd
 43. Zeszotarski, Paula (1998), *Multiculturalism in the community college curriculum*, ERIC Clearinghouse for Community College, Los Angeles, CA
 44. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013.
 45. *Zakon o azilu*, "Sl. glasnik RS", br. 109/2007.
 46. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, "Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.

INTERCULTURAL TRANSFORMATION OF SCHOOL IN REPUBLIC OF SERBIA - SIGNIFICANT REGULATIONS

Summary:

The education system as one of the tensions in the functioning of the society must take into account the existing diversity - multidisciplinary. Intercultural education seeks to develop a sustainable lifestyle in multicultural society through: building understanding, mutual respect, and a more flexible attitude towards cultural diversity. making it richer and more diverse, both socially and in the school environment. The paper presents a survey on the situation of migrants in Serbia, the degree of realization of rights and the reasons for leaving the country of origin, which was conducted on the sample of 45 respondents in five communities (Bogovoda, Loznica, Subotica, Sremska Mitrovica and Sid) during 2014. The research found that the predominant regions of origin of migrants residing in Serbia are parts of Asia, Africa and the Middle East. As the main causes of migration, the conflicts and persecutions, economic factors and family reunification mostly favor warfare and persecution. With the intercultural transformation of the school since December 2016, Serbia has implemented inclusive 700 migrant pupils into a regular school system through a pilot project implemented by UNICEF. The paper presents the phases of intercultural transformation of the school as well as the importance of intercultural competences through the reduction of educational innovations.

Key words: multiculturalism; intercultural education; migrants; inclusion

Adresa autora

Authors' address

Sanja Nikolić

Univerzitet u Beogradu

Učiteljski fakultet

sanjanikolic72@yahoo.com