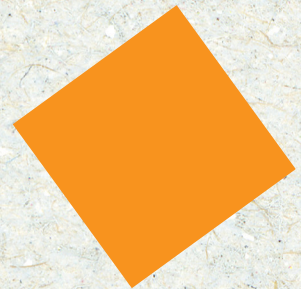




različnost u savremenoj nauci

Marina Kovačević-Lepojević
Marija Trajković





Uvod

Generalno, **različitost** se može opisati kao prisustvo individualnih razlika koje su urođene ili stečene socijalizacijom. Pored strukturalne različitosti (starost, pol, socioekonomske nejednakosti), drugi faktori različitosti koji se prepoznaju u naučnoj literaturi su kulturno poreklo, nacionalno-etno-kulturna (višestruka) pripadnost, kulturne vrednosti, vera, jezici, fizička stanja i individualne sposobnosti. Savremeni istraživači u SAD pominju tzv. „Velikih 8“ kao centralnu kategoriju za rešavanje različitosti: rasa/etnička pripadnost, pol, nacionalnost, klasa/socijalno-ekonomski status, starost, rodni identitet, mentalne/fizičke sposobnosti i religija. Pronalaženje prave ravnoteže između jednakosti (istosti u tretmanu) i pravičnosti (obrazovna pravda) pomera društveni odgovor sa garantovanja formalnih prava (npr. na jezicima manjina) na bolje razumevanje potreba marginalizovanih grupa. Različitost je više od skupa kategorija. Proširuje se na principe inkluzije, priznavanja i uvažavanja različitosti i sposobnosti ravnopravnog učešća u društvu. Različitost se obično vezuje za nečiju kulturnu pripadnost. Izraz „kultura“ uključuje ne samo kulturu koja se odnosi na rasu, etničku pripadnost i poreklo, već i kulturu koju dele ljudi koji dele određene zajedničke karakteristike (npr. verovanja, zajednička iskustva i stil života).

Razumevanje **kulture** je veoma složeno pitanje, koje rezultira različitim definicijama, gledištima i shvatanjima. Prema jednom od shvatanja kulture mogu se razlikovati objektivna i subjektivna kultura. **Objektivna kultura** se odnosi na vidljiva, prepoznatljiva ponašanja ili artefakte koji su kulturno naučeni i koje mogu identifikovati osobe izvan te kulturne grupe, dok se **subjektivna kultura** odnosi na internalizovane stavove i mišljenja članova kulturne grupe, koje je mnogo teže identifikovati, nego od strane drugih pojedinaca koji ne pripadaju određenoj kulturnoj grupi. Ovakvo razumevanje kulture podiže svest o potrebi da se fokus sa objektivne kulture pomeri na subjektivnu kulturu, kako bi se bolje razumele kulturološke karakteristike pojedinaca, njihove kulturne vrednosti i specifičnosti stila učenja. Drugim rečima, kultura obuhvata ljudske vrednosti, jezik, religiju, ideale, umetničke izraze, obrasce društvenih i međuljudskih odnosa i načine opažanja, ponašanja i mišljenja. Način na koji osećamo, mislimo, reagujemo i ponašamo se odražava našu kulturnu pozadinu, što ukazuje da svi ljudi imaju svoju kulturu.

Različitost se ističe kao veoma važna **vrednost**, posebno u institucijama koje rade direktno ili dolaze u kontakt sa decom i mladima, kao što su institucije u okviru obrazovnog sistema, socijalne zaštite ili sektora omladinskog rada. U naučnoj literaturi se identifikuju različiti elementi funkcionisanja ovih institucija, koji su od ključnog značaja za uvažavanje različitosti, a mogu se prepoznati na nivou organizacione kulture, međusobnih odnosa zaposlenih, zaposlenih i mladih, kao i na nivou njihovih individualnih kapaciteta i resursa da različitost vide kao vrednost. Na primer, akcioni planovi za različitost, strateški planovi i drugi dokumenti smatraju se ključnim mehanizmima za promovisanje i formalni uticaj na jednakost, različitost i inkluziju.

U svetlu sadašnje i buduće realnosti, potreba da se svaki pojedinac pripremi za kompetentan život i funkcionisanje u multikulturalnom i interkulturalnom svetu postaje suštinski aspekt funkcionisanja institucija na globalnom nivou. Zato se često ističe da je pored delovanja na individualnom nivou potrebno i delovanje na institucionalne strukture i procedure. Na primer, mora postojati zakon za suzbijanje svih manifestacija diskriminacije, mržnje i netolerancije, ili se moraju sprovesti kampanje javnog informisanja o društvenim i ličnim posledicama netolerancije i mržnje. Sve osoblje koje radi u državnim organima, javnim službama i obrazovnim ustanovama i organizacijama civilnog društva trebalo bi da bude obučeno o različitosti i merama za promovisanje međukulturalnog dijaloga, interakcije i razmene, kako na radnom mestu tako i u zajednici. Uprkos interesovanju i posvećenosti jednakosti, različitosti i inkluziji, još uvek postoje značajne varijacije u tome da li i kako institucije definišu, razumeju i reaguju na pitanja koja se odnose na ove konstrukcije.

Teorijski okvir uvažavanja različitosti

Inkluzivna i podržavajuća školska klima zasniva se na više teorijskih pristupa i modela: Bioekološka teorija ljudskog razvoja; Perspektiva relacionih razvojnih sistema; Pristup zasnovan na snagama; Pristup usmeren na celu školu; Pristup celog sistema; Model optimalne različitosti; Međugrupna teorija kontakata; Teorija generativnih interakcija; Konstruktivna teorija; Socioemocionalno učenje; Teorija autoritativne discipline; Model prosocijalne učionice i drugo. Razumevanje teorijske osnove uvažavanja različitosti pruža nam mogućnost da naučno zasnujemo svoje inicijative.

Bioekološki model ljudskog razvoja predstavlja dinamičan teorijski sistem za istraživanje razvoja tokom vremena uz uvažavanje složenosti interakcija subjektivnih i objektivnih faktora okruženja. Navodi se: da u svrhu razvoja osoba mora biti uključena u aktivnost; da bi aktivnost bila efikasna mora se odvijati redovno tokom dužeg perioda; procesi važni za razvoj ne odvijaju se samo u jednom pravcu, potreban je određen nivo reciprociteta da bi se razmena odvijala; proksimalni procesi se ne odnose samo na interakciju sa ljudima, već i sa objektima i simbolima; intenziviranje proksimalnih procesa sa razvojem kapaciteta učenika i širenje kruga osoba sa kojima su u interakciji sa godinama. Kompetencija i disfunkcija se izdvajaju kao ishodi proksimalnih procesa. Perspektiva ekološkog sistema pruža konceptualno sočivo koje omogućava multikulturalnim radnicima u društvenim humanističkim naukama da sagledaju različite klijente u kontekstu njihovih transakcija unutar i prilagođavanja različitim okruženjima. Perspektiva ekoloških sistema obraća pažnju ne samo na fizički prostor ili geografsku lokaciju već i na širi društveno-politički kontekst koji oblikuje mentalno, fizičko i društveno funkcionisanje različitih pojedinaca.

Perspektiva relacionih razvojnih sistema temelji se na četiri komponente: promena i relativna plastičnost; relacionizam i integrisanost nivoa organizacije; istorijska utemeljenost i temporalnost; i granice generalizacije, različitosti i individualnih razlika. Promena i relativna plastičnost razvojnih sistema naglašava

fokus na razvojnoj promeni, gde potencijal za promenu postoji. Ovaj fokus je neophodan zbog verovanja da potencijal za promene postoji tokom životnog veka i višestrukih nivoa organizacije koji čine ekologiju ljudi. Ovi nivoi se kreću od bioloških, preko individualnih/psiholoških i proksimalnih društvenih odnosa (npr., koji uključuju dijadne odnose, vršnjačke grupe i drugo), do sociokulturnog makro nivoa. Razvojna teorija sistema postulira više nivoa organizacije koji postoje u okviru ekologije ljudskog razvoja kao deo neraskidivo spojenog razvojnog sistema. Svi nivoi organizacije unutar razvojnog sistema su integrisani sa istorijskim promenama, gde istorija kao nivo organizacije iako kontinuirano stopljen sa svim ostalim nivoima, predstavlja najširi okvir sistema. Nešto što je u jednom istorijskom trenutku prepoznato kao značajno za odnose među nivoima sistema ljudskog razvoja u drugom trenutku može biti sasvim beznačajno. Individualne razlike neminovno proizilaze iz delovanja razvojnog sistema, pomeraju sistem na način koji dalje neguje različitost, čini pojedince istovremeno i sličnijim nekim drugim ljudima i jedinstvenim (kao ni jedna druga osoba).

Optimalan model različitosti ukazuje na dve suprotstavljene potrebe ljudskih bića za self konceptom i za socijalnom pripadnošću. Sa jedne strane, postoji potreba za asimilacijom i uključivanjem, a sa druge strane za diferencijacijom. Sa porastom inkluzivnosti, aktivira se potreba za diferencijacijom i obrnuto, kako se inkluzivnost smanjuje, potreba za diferencijacijom pada, ali se aktivira potreba za pripadanjem. Konkurentne potrebe tako drže jedna drugu pod kontrolom, osiguravajući da se interesi na jednom nivou ne žrtvuju radi drugog. Prema optimalnom modelu različitosti, dva suprotstavljena motiva proizvode sposobnost društvene identifikacije s posebnim grupama koje istovremeno zadovoljavaju obe potrebe.

Glavni mehanizam **Međugrupne teorije kontakata** predstavlja razvijanje preferencije za osobe ili predmete sa većom izloženošću. Činioci koji su pri formulisanju teorije prepoznati kao značajni za optimalan kontakt su: jednak status, zajednički ciljevi, međugrupna kooperacija; podrška autoriteta i jasna pravila jesu povoljni, ali ne i neophodni uslovi. Sa većim međugrupnim kontaktom, veće je poverenje i međusobni odnosi. Ovi efekti kontakata se tiču ne samo etničkih grupa, već i drugih grupa kao što su homoseksualci, invalidi i osobe sa mentalnim bolestima. Štaviše, ovi efekti se obično generalizuju izvan neposrednih članova spoljne grupe na celu spoljnu grupu, druge situacije, pa čak i na druge spoljne grupe koje nisu uključene u kontakt. Takođe, autori potenciraju univerzalnost postignutih efekata – među narodima, polovima i starosnim grupama. Kako bi se sagledala nova saznanja u teoriji i istraživanju međugrupnih kontakata sprovedena je metaanaliza u kojoj je obrađeno 515 studija i sa više od 250.000 ispitanika, koja je pokazala da međugrupni kontakt smanjuje predrasude. Glavni medijatori efekta su u osnovi afektivni: smanjena anksioznost i empatija. Čak i indirektni kontakt smanjuje predrasude – posredni kontakt putem masovnih medija. Neki od nedostataka teorije tiču se, na primer, većeg osećaja deprivacije manjinske populacije koja sa većim kontaktom sa većinskom populacijom uviđa koliko je uskraćena, što ima pozitivnu stranu jer se tim putem ipak povećava kapacitet manjina za borbu za ljudska prava.

Teorija generativnih interakcija sugerise da se, kako bi se olakšala inkluzija,

višestruki tipovi dinamike isključivanja (samo-segregacija, strah od komunikacije, stereotipi i stigmatizacija) moraju prevazići kroz adaptivnu kognitivnu obradu i razvoj veština, a angažovanje u pozitivnim interakcijama mora da se javi kako bi se olakšala inkluzija koju stvaraju i održavaju kontekstualno relevantni skupovi organizacionih praksi. Organizacione prakse obezbeđuju sledeće uslove za generativne interakcije: praćenje važne, zajedničke organizacione svrhe, često mešanje različitih članova tokom dužih vremenskih perioda, omogućavanje različitim grupama da imaju jednak status i insajderski status u doprinosu uspehu i obezbeđivanje međuzavisnosti saradnje, komfor u međuljudskim odnosima i samoefikasnost, pravičnost za pojedince i grupe u organizaciji. Inkluzija je prikazana kao adaptivni kontakt, kontakt koji stimuliše generativnost za članove grupe kroz kontinuiranu interakciju koja vodi do smanjenje predrasuda i razvoj veština.

Konstriktna teorija zasnovana je na zapažanju da veća etnička različitost u određenom kontekstu ne dovodi do većeg broja odnosa bilo da su konfliktni ili prijateljski, već generalno rezultira sa manje odnosa. Prema konstriktnoj teoriji, razlika među manjinskim i etnički većinskim grupama unutar konteksta nije relevantna. Pojedinci se povlače, nezavisno od grupe kojoj pripadaju, što je autor teorije empirijski i potvrdio na nivou zajednice. Istraživanjem, koje je grupa autora sproveda testirajući teoriju u školskom kontekstu kako bi ispitali da li etnička različitost donosi manje i manje kvalitetna prijateljstva među učenicima na uzorku od 85 srednjih škola, potvrđeno je da etnička različitost generalno donosi manje prijateljstva i manju privrženost prijateljima. Podrobnijom analizom utvrđeno je da niži socioekonomski status, a ne etnička različitost zapravo doprinosi manjem broju i kvalitetu prijateljstava. Međutim, za manjinsku populaciju učenika veća etnička različitost donosi više prijatelja i veću privrženost prijateljima, gde se u kontekstu tendencije za asimilacijom učenici manjinske (turske, marokanske) etničke pripadnosti udružuju oko razmene resursa koji su im potrebni za bolje uklapanje u većinsku populaciju. Konstriktna teorija odbačena je na nivou škola i zajednice na uzorku holandskih srednjoškolaca.

Ključni faktori za uvažavanje različitosti na organizacionom nivou

Nalazi savremene literature, fokusirani na funkcionisanje na nivou cele organizacije, izvukli su 3 ključna konstrukta koji utiču na negovanje različitosti u praksi. To su organizaciona klima, organizaciona kultura i kulturološke kompetencije osoblja organizacije. Glavni fokus ove zbirke znanja je da menadžerima i praktičarima koji rade sa mladim ljudima u sektorima omladinskog rada, obrazovanja i socijalne zaštite pruži savremena saznanja o tome kako različiti elementi kulture i klime njihovih organizacija, kao i kompetencija osoblja treba da budu organizovani u cilju negovanja različitosti u praksi – u potpunosti. Naredna poglavlja će se fokusirati na ova tri ključna konstrukta, pružajući nalaze iz naučne literature iz naša tri sektora interesovanja – omladinski rad, obrazovanje i socijalna zaštita. Međutim, za obrazovanje ima mnogo više literature nego za druga dva sektora, tako da će ova publikacija pokušati da podrži druge oblike organizacija da za sebe „uzmu” i iskoriste lekcije iz literature vezane za obrazovni sektor (kao najistraženijem kontekstu za negovanje različitosti).

Glavna ideja je razumevanje složenosti interakcija koje se dešavaju na nivou odnosa između politika organizacije, upravljanja, klime između svih članova osoblja i njihovih korisnika mladih, i načina na koji sve to utiče na negovanje različitosti u praksi – u kontaktu sa različitim omladinom.

Ovaj pristup se zasniva na različitim okvirima ekosistema, naglašavajući ideju obezbeđivanja holističkog modela kompleksne mreže koja utiče na svako dete i mladu osobu koja se susreće sa institucijom/organizacijom. Naglašava potrebu da se priznaju različiti faktori iz mikro, mezo, egzo i makrosistema koji koegzistiraju i utiču jedni na druge. Makrosistem podrazumeva širi društveni, kulturni i zakonodavni kontekst koji oblikuje sve druge sisteme. Egzosistem se odnosi na kontekst zajednice, odnosno na izgradnju odnosa sa drugima u zajednici (druge institucije/organizacije, roditelji, drugi sektori, itd.). Mezosistem se odnosi na instituciju/organizaciju i interakcije koje utiču na njenu strukturu, procese i praksu, odnosno tradiciju, kulturu i etos, vrednosti i ideologiju, autoritet i saradnju unutar institucije/organizacije. Mikro nivo uključuje prakse koje direktno utiču na mlade ljude, njihov razvoj i ishode. Upravo na ovom nivou dolazi do izražaja kompetencija radnika da adekvatno odgovore na potrebe mladih.

Organizaciona kultura uvažavanja različitosti

Najveći deo napora na definisanju organizacione kulture dolazi iz poslovnog sektora. U oblasti obrazovanja autori su se najviše bavili ovim pitanjem, pa ćemo uvod u konstrukt organizacione kulture u oblasti društveno-humanističkih nauka započeti uvođenjem pojma školske kulture.

Sociolozi su prepoznali značaj školske kulture 30-ih godina 20. veka. Poreklo upotrebe termina „kultura” za opisivanje života u školama počelo je sa Vlerom

(1932), koji je primetio da škole imaju svoj identitet, sa složenim ritualima, skupom narodnih običaja, tradicija i moralnih kodeksa. Međutim, i pored opšte saglasnosti o značaju kulture institucije, ovaj konstrukt nije lako definisati, a postoji ogroman broj različitih definicija, čiji broj kontinuirano raste. Različiti autori se slažu da na kraju 20. veka ne postoji jedinstvena univerzalno prihvaćena najbolja definicija školske kulture.

Čini se da je najveća dilema u literaturi razlika u definisanju elemenata kulture i klime. Često se dešava da se ovi pojmovi koriste naizmenično. Razlike između klime i kulture ističu se u organizacionim studijama, tako da se klima često odnosi na bihevioralni aspekt, odnosno ponašanje, dok se kultura posmatra kao vrednosti i norme škole ili drugog oblika organizovanja.

Kada sumiramo literaturu o organizacionoj kulturi, možemo reći da kultura institucije/organizacije određuje pravilan način ponašanja u njoj. Sastoji se od zajedničkih uverenja i vrednosti koje uspostavljaju lideri, a zatim se saopštavaju i naglašavaju unutar institucije/organizacije, na kraju oblikujući percepcije, razumevanje i ponašanje zaposlenih. Kada su navedeni elementi kulture u instituciji/organizaciji nekonzistentni ili nekongruentni, stvari neće funkcionisati na odgovarajući način.

Lekcije iz literature iz oblasti omladinskog rada, obrazovanja i socijalne zaštite:

◆ **Osnovni elementi** kulture kojima se neguje različitost uključuju: zajednički osećaj svrhe i vizije; norme, vrednosti, uverenja i pretpostavke; rituali, tradicije i ceremonije; istorija; ljudi i odnosi; arhitektura, artefakti i simboli. Svaki od ovih elemenata treba da odražava uvažavanje različitosti. Kultura utiče i oblikuje način na koji zaposleni, mladi i drugi članovi osoblja razmišljaju, ponašaju se i osećaju, i usmerava fokus na ono što je važno.

◆ **Karakteristike** pozitivne organizacione kulture su: zajednička misija i vizija, kultura saradnje, zajedničko rešavanje problema, kontinuirano poboljšanje. Pozitivna organizaciona kultura povećava motivaciju, efikasnost i produktivnost, kolegijalnost, komunikaciju, rešavanje problema, inovativnost, posvećenost, energiju, vitalnost i poverenje među članovima osoblja, mladim ljudima i zajednicom.

◆ Organizaciona kultura treba da ima interkulturalnu i inkluzivnu **filozofiju**, pozitivan pogled na različitost, visoka očekivanja za njihove korisnike i njihove porodice, i centralni princip vezan za učešće zajednice. Inkluzivna kultura uključuje stvaranje bezbedne, ljubazne, saradničke i stimulativne zajednice u kojoj se svi vrednuju i koja svim mladim ljudima pruža osnovu za postizanje viših nivoa postignuća.

◆ Inkluzivna organizaciona kultura je usmerena na transformaciju kulture koja povećava **pristup** svim mladim ljudima (ne samo uključivanje marginalizovanih i

ranjivih grupa), unapređuje sposobnost osoblja organizacije i korisnika da prihvate sve mlade, maksimizira učešće mladih u različitim aktivnostima, unapređuje postignuća svih uključenih mladih ljudi. U organizacijama/institucijama sa inkluzivnom kulturom, postoji izvestan konsenzus među odraslima (članovima osoblja) o vrednosti poštovanja razlika i posvećenosti pružanju mogućnosti za učenje svim mladim ljudima.

◆ Inkluzivna kultura zahteva **zajednički skup pretpostavki i uverenja** među kreatorima politike i zaposlenima u organizacijama/institucijama koji cene razlike, veruju u saradnju i posvećeni su svim mladim ljudima. Kada su različiti elementi kulture (verovanja, vrednosti, stavovi, očekivanja, ideje i ponašanja) u instituciji nekonzistentni ili nekongruentni, stvari neće funkcionisati adekvatno.

◆ **Lideri organizacija** imaju ključnu ulogu u sprovođenju inkluzivnih politika i praksi, a posebno u stvaranju kulture koja slavi različitost. Kada rukovodstvo ne uspe da učini nešto proaktivno kako bi omogućilo jednakost i socijalnu pravdu, to često postaje nepisano odobravanje nejednakosti. Upravo iz ovih razloga istraživači organizacionog funkcionisanja dugo su sugerisali da je obraćanje pažnje na kulturu najvažniji aspekt liderstva. Postoje brojni dokazi u literaturi koji sugerišu da najviši menadžment organizacije – direktori/lideri moraju prvo da razumeju organizacionu kulturu kako bi sproveli određene reforme. Uspešni lideri razumeju kritičnu ulogu koju organizaciona kultura igra u razvoju uspešne organizacije.

◆ Lideri organizacija imaju obavezu da stvore bezbedno i kulturno osetljivo organizaciono okruženje. To znači da utiču na program, pristup, organizaciju ustanove (korišćenje prostora, grupisanje mladih i sl.) i razvoj saradnje sa roditeljima (ako je relevantno) i širom lokalnom zajednicom. Iz tog razloga, pružanje **profesionalnog razvoja** lidera u smislu poboljšanja njihove interkulturalne kompetencije je prvi važan korak u uspostavljanju pozitivnih modela liderstva za različitost u/i među organizacijama/institucijama.

◆ Dok najviši menadžment (lideri) igraju važnu ulogu u postavljanju okvira za organizacionu kulturu koja obuhvata različitost i promoviše inkluziju, uloga **edukatora** ili drugog osoblja koje direktno radi sa mladima sve se više prepoznaje kao suštinski aspekt uspešnih inicijativa za unapređenje. Pregled literature pokazuje da je obuka edukatora i drugih relevantnih aktera važna za uspešnu implementaciju inkluzije u različitim organizacijama i različitim sektorima.

◆ Neki autori koriste termin „sveobuhvatna školska reforma“ da opišu proces **„rekulturacije“** škola kako bi bile efikasnije i inkluzivnije. Ključni aspekti ove reforme uključuju razvoj kulture saradnje, korišćenje visokokvalitetnog profesionalnog razvoja za poboljšanje prakse edukatora i korišćenje jakih leaderskih timova za podršku aktivnostima unapređenja škola.

◆ **Nastavnom planu i programu** pridaje se poseban značaj za uvažavanje različitosti u školskom okruženju. Obično postoje tri vrste nastavnih planova i programa koji igraju ulogu u poštovanju kulturalne različitosti, a to su: formalni nastavni planovi i programi (praće ih udžbenici i vodiči za kurikulum koje izdaju

uglavnom vladine organizacije), simbolični nastavni plan i program (slike, simboli, nagrade, proslave i drugi artefakti prikazani u škola); i društveni/socijalni nastavni plan i program (znanje, ideje i utisci o različitim kulturnim grupama prikazanim u masovnim medijima).

◆ Mladima su potrebni **nastavni materijali** koji odgovaraju njihovom kulturnom poreklu. Ovi materijali bi trebalo da poboljšaju samopoimanje mladih ljudi, da povećaju njihovo interesovanje za učenje i pruže primere, rečnik i modele koji se odnose na njihovo kulturno poreklo. Takođe, glavni fokus svakog formalnog ili neformalnog kurikuluma učenja treba da bude na veštinama analitičkog i kritičkog mišljenja, a materijali, aktivnosti i iskustva treba da budu autentični i višedimenzionalni kako bi pomogli mladim ljudima da razumeju etničke razlike i kulturalnu različitost.

◆ U zaštiti se vode diskusije o razumevanju značaja organizacione kulture za negovanje različitosti u praksi. Različiti autori ističu da će razumevanje kulturalne kompetencije koja se svodi na interakcije između socijalnih radnika i klijenata neizbežno zamagliti činjenicu da su te interakcije takođe strukturisane kroz mnoštvo ideja i vrednosti koje se kreiraju u politikama, organizacionim aranžmanima i fizičkom okruženju. Naglašena je neophodnost **perspektive moći** i potreba postavljanja pitanja o inkluziji i isključenosti u odnosu na institucije. Dakle, efikasna praksa kulturalnih kompetencija ne bi trebalo da bude odgovornost samo socijalnih radnika.

◆ Iz literature o socijalnoj zaštiti izveden je primer **tri modela organizacionog razvoja multikulturalne socijalne zaštite**: monokulturne, antidiskriminativne i multikulturalne organizacije.

Monokulturne organizacije. U jednom ekstremu su organizacije koje su prvenstveno evrocentrične i etnocentrične. Sledeće premise i prakse su tipične za monokulturnu organizaciju:

- Postoji implicitno ili eksplicitno isključivanje ljudi zbog određene boje kože, žena i drugih potlačenih grupa.
- Organizacija funkcioniše u korist dominantne većine.
- Postoji samo jedan najbolji način za pružanje zdravstvene zaštite, za upravljanje, podučavanje ili administraciju.
- Kultura ne utiče na upravljanje, mentalno zdravlje ili obrazovanje.
- Klijenti, radnici ili studenti treba da se asimiliraju.
- Kulturološki specifični načini rada nisu prepoznati niti cenjeni. Prema svima treba postupati isto.
- Postoji snažno verovanje u koncept "melting pot" (homogenizacija heterogenog društva).

Nediskriminatorne organizacije. Kako organizacije postaju kulturno svesnije i prosvetljenije, one ulaze u ovu fazu. Sledeće premise i prakse karakterišu nediskriminatornu organizaciju:

- Organizacija ima nedosledne politike i prakse u vezi sa multikulturalnim pitanjima.

- Određena odeljenja ili praktičari za mentalno zdravlje, menadžeri ili edukatori postaju osetljivi na multikulturalna pitanja, ali to nisu prioriteti organizacije.
- Rukovodstvo može prepoznati potrebu za nekom akcijom, ali liderima nedostaje sistematski program ili politika koja se bavi pitanjem predrasuda i pristrasnosti.
- Postoji pokušaj da se klima ili usluge organizacije učine manje neprijateljskim ili kulturološki osetljivijim, ali ove promene su površne i često se vrše bez uverenja.
- Jednake mogućnosti zapošljavanja, afirmativna akcija i numerička simetrija ljudi sa drugom bojom kože i žena se nerado sprovode.

Multikulturalne organizacije. Kako organizacije progresivno postaju multikulturalnije, one počinju da vrednuju različitost i pokazuju kontinuirane pokušaje da se prilagode tekućim kulturnim promenama. Multikulturalna organizacija:

- Kontinuirano radi na viziji koja odražava multikulturalizam.
- Inkorporira doprinose različitih kulturnih i društvenih grupa u svojoj misiji, operacijama, proizvodima i/ili uslugama.
- Ceni različitost i posmatra je kao prednost.
- Aktivno se angažuje u aktivnostima izgradnje vizije, planiranja i rešavanja problema koji omogućavaju jednak pristup i mogućnosti.
- Shvata da jednak pristup i mogućnosti nije isto što i jednak tretman.
- Radi na diversifikaciji životne sredine.

◆ Omladinski rad zagovara da mladi imaju **jednak pristup** resursima zajednice. Sam profesionalni omladinski rad treba da bude inkluzivna praksa u kojoj se susreću mladi ljudi različitog porekla i zajedno razvijaju demokratske načine suočavanja sa različitošću. Budući da se zasniva na univerzalnim vrednostima u pogledu ljudskih prava, demokratije, mira, antirasizma, kulturne različitosti, solidarnosti, jednakosti i održivog razvoja, omladinski rad treba uvek da:

- promovise društveno učešće i odgovornost, dobrovoljno angažovanje i aktivno građanstvo,
- jača izgradnju zajednice i civilnog društva na svim nivoima (npr. međugeneracijski i interkulturalni dijalog),
- doprinosi razvoju kreativnosti mladih, kulturne i društvene svesti, preduzetništva i inovativnosti,
- obezbedi mogućnosti za socijalno uključivanje sve dece i mladih,
- dopre do mladih sa smanjenim mogućnostima kroz različite metode koje su fleksibilne i brzo prilagodljive.

◆ Poštovanje različitosti je kamen temeljac holističkog rada sa mladima. Drugim rečima, **uvažavanjem kompleksnosti pojedinca**, mladima se daje prostor da budu ono što jesu. Fokusiranje na stilove života, životne izbore, upravljanje životom, kulture vršnjačke grupe, „kulturu biti mlad”, prilagođavanje multikulturalnosti u društvu, interdisciplinarnost itd. umesto na subkulture, marginalizaciju ili specifične ciljane usluge rezultiralo je stvaranjem tzv. „kulturnog omladinskog rada”.

◆ Omladinski rad stvara mogućnosti za socijalno uključivanje različitih mladih ljudi

i predstavlja pogodan kontekst za testiranje **multikulturalnih politika**. Odnosno, mladi koji učestvuju u aktivnostima omladinskog rada nisu samo korisnici tih usluga – oni su budući građani koje treba obrazovati za aktivno građanstvo.

◆ Da bi uspešno služile svim ljudima, organizacije treba da razviju **standarde, politike i prakse** u okviru odgovarajućih kulturnih okvira. Politike su usmerene ka inkluziji, pristupu pravima i aktivnostima i treba da opisuju odgovornost zajednice za inkluziju. Kako bi obezbedili relevantne programe za svu omladinu – a posebno za mlade iz manjinskih kulturnih grupa – lokalno rukovodstvo programa treba da razmotri načine za diversifikaciju i proširenje modaliteta programa kako bi se zadovoljile **potrebe svih**. Poznavanje potreba različitih grupa može pružiti kritične informacije o ograničenjima koja mogu uticati na učešće u programu (npr. prevoz, struktura porodice/posla, troškovi), kao i potencijalne teme za projektne oblasti koje su značajne za određene kulturne grupe.

◆ U omladinskom radu često postoji tendencija da se mladima ponude programi i usluge koji ih tretiraju kao homogenu grupu, bez **uvažavanja individualnih karakteristika i potreba**. Na primer, organizatori rekreativnih i slobodnih aktivnosti često se neadekvatno bave različitim elementima nečije kulturne pripadnosti, kao što su vrednosna orijentacija, etnički identitet, društveni kapital, pitanja bikulturalnosti, jezika i akulturacije, verskih uverenja i porodične strukture. Stoga je potrebno shvatiti da su mnogi mladi, posebno oni koji pripadaju manjinskim etničkim grupama, pogođeni siromaštvom, geografski izolovani, žive u neuređenim kvartovima sa dosta nasilja i kriminala, itd., što se ogleda u nedostatku adekvatnih programa i usluga.

◆ Organizacije i institucije koje rade sa mladima treba da teže specifičnim **vrednostima** koje odražavaju poštovanje različitosti, a odnose se na

- prepoznavanje kulture kao dominantnog faktora u oblikovanju ponašanja i vrednosti;
- razumevanje kada su vrednosti dominantnih mejnstrim grupa u sukobu sa vrednostima različitih kulturnih grupa;
- uvažavanje kulturno definisanih potreba određene zajednice;
- prepoznavanje i prihvatanje da kulturološke razlike postoje i utiču na način na koji se usluge pružaju i primaju;
- razumevanje uloge prirodnih sistema (npr. porodice, zajednice) kao primarnih mehanizama za individualnu podršku i razvoj;
- prepoznavanje da se koncepti pojedinca, porodice i zajednice mogu razlikovati među kulturnim grupama;
- poštovanje kulturnih preferencija koje vrednuju proces više od proizvoda, kao i harmoniju i ravnotežu u životu u odnosu na postignuće; i
- prepoznavanje da pripadnici različitih kulturnih grupa moraju biti barem bikulturalni da bi se nosili sa dominantnim društvom, koje zauzvrat stvara sopstveni skup emocionalnih i bihevioralnih problema.

◆ Prilikom kreiranja programa slobodnih aktivnosti potrebno je poštovati određene principe, kao što je podsticanje angažovanja mladih koji pripadaju **kulturološki**

različitim grupama (razvijati svest i interesovanje za rekreativne programe kod mladih iz različitih etničkih grupa; organizovati grupno učešće u aktivnostima, da se „različiti“ mladi ljudi ne osećaju izolovano; organizovati različite vrste programa i način na koji se oni realizuju, tako da budu prilagođeni kulturnoj pripadnosti mladih).

Organizaciona klima uvažavanja različitosti

Organizaciona klima se može definisati kao zajednička percepcija i značenje koje se pridaje politikama, praksama i procedurama koje zaposleni doživljavaju, ponašanjima koja primećuju da se nagrađuju i koja se podržavaju i očekuju. Klima institucija/organizacija uključuje osećanja i trenutnu atmosferu institucije/organizacije, emocionalni aspekt odnosa i moral. Predstavlja prilike za mlade ljude da uče o različitim kulturama, normama i vrednostima, što je važno za sprečavanje diskriminacije, isključenosti, predrasuda, stereotipa i rasizma i promovisanje i podsticanje interakcije između mladih ljudi iz različitih kultura.

Nepoštovanje različitosti u jednoj instituciji/organizaciji često je odraz njene klime. Klima je rezultat interakcije elemenata kulture institucija/organizacija sa konkretnim ljudima (sa svim njihovim karakteristikama i kompetencijama) koji u njoj rade i onima koji u njoj uče i razvijaju se. Dakle, klima kao indikator može da ukaže i na nedostatke u hipotetički kvalitetno „postavljenoj“ organizacionoj kulturi ili na nedostatak kompetentnosti osoblja organizacije koje ne uspeva da prenese blagodeti pozitivne kulture kroz interakciju sa mladima. Organizacije moraju uspostaviti osnažujuću klimu i jasno staviti do znanja da ne odobravaju društvenu nejednakost i nepravdu. Ako je klima takva da postoji osnaživanje i saradnja, prisustvo akcija koje ukazuju na nepoštovanje različitosti biće svedeno na minimum. Ako klima šalje poruku jednoj grupi da je bolja od druge, ma koliko suptilno bilo, seme razдора se nužno stvara. Kada postoji atmosfera pozitivnih odnosa između članova osoblja, dobar nivo komunikacije, administracija koja podržava one koji direktno rade sa mladim ljudima i proaktivan i participativan lider (menadžment) sa inkluzivnom filozofijom, prevladaće pozitivno okruženje za učenje i osećaj pripadnosti i uvažavanje institucije/organizacije će se razviti među mladim ljudima i osobljem organizacija.

Kao glavne karakteristike idealne klime za učenje i rad identifikovano je sledeće: inkluzivnost i pripadnost; različitost; poštovanje; fizička, emocionalna i psihička sigurnost; otvorenost i sloboda izražavanja, postavljanje pitanja, preuzimanja rizika i grešaka bez prosuđivanja; adekvatno mentorstvo za podsticanje učenja i razvoja karijere. Klima koja poštuje različitost u učionici, omladinskom klubu ili pružaocu socijalnih usluga je od velikog značaja za pozitivne razvojne ishode mladih.

Kulturalno različita okruženja nisu raznolika samo u smislu da su mladi ljudi različiti jedni od drugih, već svaka mlada osoba unosi različite socio-kulturne dimenzije kao deo svog individualnog identiteta. Klima kulturnog diverziteta je vrsta okruženja koja odražava način na koji se u instituciji/organizaciji bavi kulturalnom različitosti. Strukturna različitost (na primer, etnički sastav) i kulturalna različitost su dva različita koncepta, sa različitim efektima na ishode mladih i razmatraju se odvojeno.

- Kada klima ne ceni različitost i vidi je kao prepreku, mladi doživljavaju česte oblike diskriminacije i vršnjačkog nasilja, osećaju se odbačeno, imaju slab osećaj pripadnosti i osećaju se otuđenim. Ulogu školske klime u prevenciji vršnjačkog nasilja i diskriminacije razni autori često nazivaju „kritičnom“.

Istraživanja pokazuju da učenici iz manjinskih etničkih grupa postižu lošije akademske rezultate u odnosu na učenike većinske populacije, pokazuju lošije znanje iz matematike i lošiju čitalačku pismenost i češće ponavljaju razred. Pored toga, učenici manjinskog etničkog porekla osećaju slabiji osećaj pripadnosti školi u poređenju sa drugim učenicima. Psihološko stanje učenika emigrantskog porekla razlikuje se u zavisnosti od zemlje porekla, zemlje destinacije, kao i od toga koliko dobro škole i lokalne zajednice u zemlji destinacije pomažu učenicima da prevaziđu očekivane prepreke u školi i drugim oblastima života. Sa godinama, učenici manjinske nacionalnosti su u većem riziku od diskriminacije, odbacivanja od strane nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da učenice u odnosu na učenike imaju bolje odnose sa prosvetnim radnicima bez obzira na to da li pripadaju manjinskoj ili većinskoj populaciji. Istraživači sugerišu da nedostatak multikulturalnog obrazovanja dovodi do većeg vršnjačkog nasilja, diskriminacije, predrasuda i drugih oblika viktimizacije.

Na osnovu analize modela povezanosti školske klime koja se odlikuje kulturalnom različitosti i ishoda učenika (uspeha, akademskog samopouzdanja i zadovoljstva životom) kroz posredovanje osećaja pripadnosti školi, na nivou pojedinca i na nivou odeljenja uočavaju se pozitivni značajni odnosi i pretpostavljeno posredovanje osećaja pripadnosti školi. Studija je uključila 1.971 učenika (61% emigranata) u 88 kulturološki različitih odeljenja u jugozapadnoj Nemačkoj nakon prve godine srednje škole. Ključni nalaz ovog istraživanja je da nije bilo razlika u efektima školske klime koja neguje različitost na rezultate učenika u multietničkim školama bez obzira na etničku pripadnost. Ovo upućuje na zaključak da je efikasno upravljanje različitosti u školi korisno za sve učenike.

Rezultati longitudinalne istraživačke studije u kojoj je ispitivan uticaj različitih pristupa kulturnoj različitosti u školama na postignuća i osećaj pripadnosti među učenicima manjinske i većinske populacije, upućuju na zaključak da pristupi koji vrednuju kulturalnu različitost imaju mnogo veću vrednost. Međutim, može se utvrditi da iako većinska populacija učenika generalno „ima koristi“ od klime poštovanja različitosti, oni navode osrednji kvalitet odnosa sa prosvetnim radnicima, uz sumnju da određene nastavne prakse u školama koje cene kulturni pluralizam čine da se učenici većinskog stanovništva osećaju isključeno. Osećaj pripadnosti školi odnosi se na osećaj učenika da su lično prihvaćeni, poštovani, uključeni i podržani od strane drugih u školskom okruženju.

Rezultati istraživanja pokazuju da klima negovanja prakse jednakog tretmana

i inkluzije ima pozitivne rezultate na tipično merene rezultate učenika. Štaviše, praksa jednakog tretmana svih učenika u učionici može ublažiti negativne uticaje kao što je diskriminacija. Na uzorku od 47 multietničkih škola u Belgiji sa fokusom na učenike marokanskog i turskog porekla, utvrđeno je da percepcija diskriminacije u školi predviđa niži uspeh, dok percepcija jednakog tretmana učenika u školi ublažava negativne efekte diskriminacije. Na uzorku od 1.875 adolescenata većinske belgijske populacije i 1.445 studenata turske i marokanske nacionalnosti utvrđeno je da percepcije učenika i vaspitača o ravnopravnosti i multikulturalnosti omogućavaju, a odbacivanje ili asimilacija ugrožavaju normativno-pozitivne životne putanje učenika. Zabeleženi su bolji akademski rezultati za učenike iz manjinskih grupa u klimi jednakosti i inkluzije. Inkluzivan pristup zasnovan na jednakosti pomaže i većinskoj i manjinskoj populaciji učenika da uspostave i održe pozitivne odnose sa nastavnicima. Zanimljivo je da su percepcije prosvetnih radnika o multikulturalizmu i asimilacionizmu različito uticale na životne putanje manjinske i većinske populacije učenika. Kada su prosvetni radnici doživljavali škole kao više multikulturalne i manje asimilacione, učenici manjina su imali veću verovatnoću, a učenici etničke većine manju verovatnoću da će uspostaviti dobre odnose sa svojim prosvetnim radnicima. S druge strane, čini se da većinska učenička populacija ima više koristi od asimilacionizma nego od multikulturalizma, s obzirom da ga etnički većinska učenička populacija ne doživljava kao pristup koji je inkluzivan za sve. Pokazalo se da dobri odnosi sa prosvetnim radnicima štite manjinsku populaciju učenika u pogledu problema u ponašanju kao što su disruptivno ponašanje i loš angažman u školi (podaci iz 2021. godine).

Lekcije iz omladinskog rada, obrazovanja i socijalne zaštite:

- ◆ Način na koji organizacija upravlja različitošću i kvalitet **međuljudskih odnosa** smatraju se ključnim za pozitivnu organizacionu klimu. Prihvatanje i briga odraslih, posebno prosvetnih radnika ili drugog osoblja koje direktno radi sa mladima, prepoznato je kao centralni aspekt organizacione podrške mladima. Nastavnici su prepoznati kao potencijalni promoteri pozitivne klime različitosti u svojim organizacijama/institucijama.
- ◆ Da bi član osoblja bio promoter različitosti, osim što se od njega očekuje je **pozitivan odnos** prema mladima iz različitih kulturnih sredina; treba da stvori pozitivnu atmosferu u aktivnostima i da upozna različite potrebe mladih ljudi.
- ◆ Optimalni rezultati u multikulturalnim grupama zavise od nekoliko važnih faktora, a to su praćenje i upravljanje ponašanjem mladih, stvaranje pozitivnih odnosa nastavnik-mladi (i vršnjaci), nastava koja angažuje mlade i koja je otvorena za njihove stavove, kao i specifičnosti **poznavanja multikulturalnosti** od strane prosvetnih radnika.

Rezultati međunarodne studije o nastavi i učenju (TALIS) (2019) u nordijskim zemljama (Danska, Finska, Island, Norveška, Švedska) sugerišu da ako je nastavnik generalno kompetentan i njegovo iskustvo mu omogućava da se nosi sa najtipičnijim situacijama u učionici (opšta samoefikasnost), bolje će se snaći u multikulturalnom okruženju i smatraće sebe sposobnim da se adekvatno

nosi sa takvim okolnostima. Starost nastavnika nije bila značajna za ovaj odnos, osim u Finskoj gde više godina starosti (a time i iskustvo) imaju pozitivan efekat. Međutim, ukupno iskustvo nastavnika negativno utiče na „multikulturalnu samoefikasnost“. Autor izveštaja tumači ovaj, ne baš očekivani rezultat, kao rezultat niže samoefikasnosti u upravljanju multikulturalnim učionicama, jer njihovo iskustvo možda neće biti veće od iskustva mlađih kolega.

Istraživanje sprovedeno u dve vremenske tačke na uzorku od 186 (većina) holandskih učenika i 129 učenika tursko-holandskog ili marokansko-holandskog (manjinskog) porekla u 29 učionica od 4. do 6. razreda imalo je za cilj da ispita u kojoj meri su stavovi etničke grupe učenika pod uticajem percipiranih pozitivnih normi nastavnika o kulturnoj različitosti, zajedno sa percipiranim pozitivnim interakcijama između nastavnika i učenika koje mogu poslužiti kao uzor učenicima. Rezultati su pokazali da su i učenici većinske i manjinske zajednice iskazivali pozitivnije stavove prema različitim etničkim grupama onda kada su приметili da njihov nastavnik ima pozitivan odnos sa vršnjacima iz razreda, i samo kada je to potkrepljeno pozitivnim multikulturalnim normama nastavnika.

- ◆ Istraživači ukazuju na ulogu **nastavnika kao lidera** koji čini manjine vidljivijima, koji podstiče interakciju između grupa, uključujući roditelje, ima proaktivnu ulogu u pristupu roditeljima učenika iz manjinske populacije umesto politike „okrivljavanja manjine“, nudi podršku u prevazilaženju problema kao posledice „naučene bespomoćnosti“ manjinskog stanovništva.
- ◆ Nastavnici imaju važnu ulogu u modelovanju ponašanja sa poštovanjem i uspostavljanju prosocijalnih normi u učionici. Svojim ponašanjem promovišu osećaj **sigurnosti** i utiču na klimu u grupi.

Loši odnosi učenika sa vršnjacima, u smislu viktimizacije i usamljenosti u školi (mereno stavkama kao što su „nemam s kim da se družim u školi“), u vezi su sa njihovim namerama da napuste školovanje, i veza između usamljenosti i namera da napuste je značajno jača za grupu doseljenika nego za grupu domaćih učenika (podaci iz 2021).

- ◆ Takođe, u kulturološki raznovrsnim grupama postoji tendencija da nastavnici primećuju da učenici više komuniciraju sa vršnjacima slične kulturne pripadnosti tokom odmora i neformalnih druženja. S obzirom na to da iskustvo neprihvatanja, interakcije i prijateljstva može dovesti do osećanja otuđenosti, važno je da nastavnici podstiču grupni rad i iniciraju projekte u kojima mladi ljudi različitih kulturnih opredeljenja međusobno saraduju. **Zajednička angažovanost** podstiče mlade da prihvate i cene jedni druge.
- ◆ Kao vođa grupe, nastavnik je u jedinstvenoj poziciji da razvija odnose sa učenicima i da stimuliše odnose među njima. Uspostavljanje **jasnih normi**, pravila ponašanja i posledica za njihovo kršenje je deo izgradnje odnosa **međusobnog poverenja**, koji može sprečiti vršnjačko nasilje i isključenost.

- ◆ Da bi bili kulturno odgovorni, sami prosvetni radnici moraju biti deo **podržavajućeg okruženja**. Važnost podrške takođe sugeriše da organizacije/institucije treba da obezbede svom osoblju resurse i alate za stvaranje podržavajućeg okruženja.

Studija objavljena 2021. pokazuje da mogu postojati izazovi u stvaranju stabilnih odnosa kako bi se promovisale interakcije i prijateljstva učenika. Da bi se suočili sa ovim izazovima, nastavnicima je potrebno više znanja o razvijanju međukulturalnih prijateljstava i strategija za promovisanje odnosa između učenika. Saradnja nastavnika i učenika je neophodna za promovisanje pozitivnih odnosa, angažovanja i učenja među učenicima.

- ◆ Pozitivne interakcije sa različitim vršnjacima omogućavaju mladim ljudima da steknu uvid u **različite načine razmišljanja**, stilove komunikacije i rešavanje problema. Pozitivna i inkluzivna klima je plodonosna i za učenike i za nastavnike, posebno u domenu zadovoljstva poslom.
- ◆ Literatura nam pokazuje da je **percepcija pravičnosti** (kao što je diskriminacija ili preferencijalni tretman u postupcima zapošljavanja i napredovanja) ljudi koji rade sa mladima važan organizacioni element koji podržava klimu različitosti.

Socijalni radnici često navode da rade sa drugim profesionalcima u njihovim organizacijama – socijalnim radnicima i nesocijalnim radnicima čije su pretpostavke, pristrasnosti, predrasude i stereotipi o njihovim klijentima uvredljivi i diskriminatorni.

- ◆ Razumevanje načina na koji edukatori u različitim oblastima treba da sprovode svoje programe i aktivnosti omogućava im da neguju klimu različitosti u svojim organizacijama i njihov kontakt sa mladima. U njihovom svakodnevnom radu, negovanje **etičkih principa** jednakosti, poštovanje različitosti i odgovornost su glavne komponente klime koja je otvorena, sigurna i podržavajuća za sve.

Kompetencije kojima se uvažava različitost

Kulturna složenost društva dovodi do neophodnosti razvoja skupa veština i znanja za uspešno funkcionisanje u interkulturalnom društvu. Ove veštine uključuju kreativno i kritičko mišljenje, kulturnu kompetenciju i društvenu i globalnu svest. Ističe se da je unapređenje kulturalnih kompetencija ključno za rešavanje izazova sa kojima se savremeno društvo suočava, kao što su netolerancija, predrasude, govor mržnje, diskriminacija i nasilje.

Kulturna kompetencija je važna komponenta društvene kulture, koja omogućava efikasnu interakciju sa ljudima koji pripadaju različitim kulturnim grupama na osnovu razumevanja različitog kulturnog nasleđa. Koncept „kulturalne kompetencije“ razvijen je na osnovu višedecenijskog istraživanja interkulturalne komunikacije i kroskulturalne psihologije u okviru proučavanja konstrukata organizacione kulture. Kulturalna kompetencija se definiše kao skup vrednosti, stavova, veština, znanja koji su potrebni za razumevanje i poštovanje, kao i za uspostavljanje pozitivnih i konstruktivnih odnosa sa onima koji se doživljavaju kao

kulturološki drugačiji. Kako definišu neki autori, interkulturalna/transkulturalna kompetencija je zamišljena kao sposobnost da se efikasno i na odgovarajući način komunicira u interkulturalnim situacijama na osnovu sopstvenog interkulturalnog znanja (na primer, samosvest, razumevanje i poznavanje međukulturnih razlika), kompetencije (npr. zauzimanje tuđe perspektive, slušanje, posmatranje i tumačenje, sposobnost tumačenja događaja ili dokumenta iz ugla različitih kultura, sposobnost stvaranja novih znanja o kulturi i kulturnoj praksi) i stavovima (poštovanje – vrednovanje drugih kultura, kulturalna različitost, otvorenost – za interkulturalno učenje i ljude iz drugih kultura; uzdržanost od rasuđivanja; radoznalost i otkrivanje – tolerancija dvosmislenosti i neizvesnosti).

Kulturalna kompetencija podrazumeva razvoj multikulturalnog identiteta koji reflektuje, razume i osetljiv je na sopstvene i tuđe kulturne identitete. Podrazumeva da je čoveku prijatno u društvu drugih koji ne pripadaju njegovoj kulturnoj grupi, da poseduje znanje o drugim kulturnim grupama, kao i da ima sposobnost da ostvari pozitivne interakcije sa ljudima različitih kulturalnih karakteristika.

Prema jednom od najčešće korišćenih modela, kulturalna kompetencija se sastoji od tri komponente: svest, znanje i veštine. Kulturalna svest se odnosi na adekvatne i odgovarajuće stavove, mišljenja i pretpostavke pojedinca o različitim kulturama. Kulturalna svest zapravo zahteva stalnu refleksiju o sopstvenim stavovima prema drugim kulturama i o tome kako sopstvena kultura utiče na te stavove. Kulturalno znanje se odnosi na razumevanje drugih kultura i kulturnih normi, dok se kulturalne veštine odnose na sposobnost efektivne i nepristrasne interakcije sa ljudima iz različitih kultura. Empatija, samosvest, samoupravljanje i dobre komunikacione veštine se često pominju kao ključni delovi kulturalne kompetencije.

Krosov model kulturne kompetencije se široko koristi u teoriji i istraživanju ovog konstrukta. Model podrazumeva prisustvo pet faza razvoja kulturne kompetencije, počev od destruktivnosti do napredne kulturne kompetencije:

- 1 Faza kulturne destruktivnosti – Najnegativniji kraj kontinuuma. On opisuje kompetencije organizacije ili pojedinca koji na kulturne razlike gleda kao na problem. Odlikuje se nefleksibilnim ponašanjem. Kulturološki drugačiji pojedinac ili grupa smatra se genetski i kulturno inferiornim.
- 2 Faza kulturne nekompetentnosti – Pojedinac ili organizacija nisu namerno kulturno destruktivni, već nemaju kapacitet da imaju adekvatne interakcije sa kulturološki različitim pojedincima ili grupama. U ovoj fazi pojedinac ili organizacija su izuzetno pristrasni. Odluke i akcije su vođene neznanjem ili osećanjem superiornosti. Ljudi kulturološki različitog porekla se ne vrednuju niti prepoznaju, a očekivanja od njih su smanjena.
- 3 Faza kulturnog slepila – Ovo je sredina kontinuuma. Pojedinac ili organizacija rade sa uverenjem da ne postoje kulturne razlike. Ovo gledište ne implicira prisustvo loših namera prema kulturnoj različitosti, iako posledice ovog verovanja mogu biti ignorisanje ili nepriznavanje snaga različitih kultura. Na primer, ova faza se može manifestovati u nezainteresovanosti organizacije da koristi alternativne procene ili da promeni politike i procedure kako bi „otvorila vrata“ različitim korisnicima.

- 4 Faza kulturne predkompetencije – Na ovom nivou pojedinac ili organizacija prihvataju i poštuju kulturne razlike. Postoje pokušaji kontinuiranog samovrednovanja u pogledu kulture. U ovoj fazi karakteristična je proaktivnost i potraga za znanjem iz različitih kulturnih grupa.
- 5 Faza kulturne kompetencije – Ovo je najpozitivniji i najprogresivniji nivo Krosovog modela. Pojedinac ili organizacija proaktivno razvija modele i pristupe koji su u potpunosti utemeljeni i kulturološki usklađeni.

Slično Krosovom modelu kulturne kompetencije, Kormier (eng. Cormier) je razvio kontinuum kulturalne ekspertize, koji razlikuje nivoe reagovanja na kulturne razlike (Tabela 1).

Raktivnost >>>>>>>>>Tolerancija			Proaktivnost>>>>>>>>>Transformacija		
Kulturalna destruktivnost	Kulturalna nesposobnost	Kulturalno slepilo	Kulturalna pre-kompetencija	Kulturalna kompetencija	Kulturalna profiency
Vidi razlike, ali se trudi da ih poništi	Vidi razlike, ali ih smatra pogrešnim	Vidi razlike, ali ih odbacuje	Vidi razlike, identifikuje ono što ne zna	Vidi razlike i razume ih	Vidi razlike i odgovara na njih pozitivno i afirmativno
Nezdravo ponašanje			Zdravo ponašanje		

Tabela 1. Kontinuum kulturalne ekspertize (Cormier, 2021)

Kuturalna osetljivost

Kuturalna osetljivost se može definisati kao kritička svest o sopstvenim kognitivnim, afektivnim i biheviornalnim odgovorima na kulturološke razlike koje odražavaju kako pojedinci tumače interkulturalne razlike. Takođe, kulturalna osetljivost definiše se i kao aktivna želja da se razumeju, cene i prihvate razlike među kulturama. Ističe se da ona predstavlja afektivnu dimenziju interkulturalne komunikacije i smatra se ključnom za razvoj nečije sposobnosti da razmišlja i deluje na interkulturalno prikladan način. U kulturalno različitoj zajednici za učenje, učenici iz različitih kulturalnih sredina unose svoje načine promišljanja u kontekst učenja. Uz povećanu osetljivost na druge kulture, oni mogu bolje da učestvuju u interakciji u učionici, što zauzvrat doprinosi boljim ishodima učenja.

Razvojni model interkulturalne osetljivosti Miliona Beneta predstavlja najpoznatiji teorijski okvir tumačenja kulturalne osetljivosti, ali isto tako je i značajno teorijsko uporište za koncipiranje obrazovnih intervencija za razvijanje kulturalnih kompetencija, imajući u vidu da edukatorima pomaže u boljem kreiranju, planiranju i realizaciji obuka, razumevanju otpora koji pojedinci ispoljavaju na različitim stadijumima razvoja kulturalne osetljivosti i kreiranju podsticajne sredine za interkulturalno učenje. Pored tumačenja ovog modela na individualnom nivou, moguće je tumačiti ga i na nivou organizacije.

Benetov Razvojni model kulturalne osetljivosti opisuje stadijume kroz koje pojedinci prolaze prilikom susreta sa drugim kulturama: od poricanja postojanja razlika, tj. krajnjeg etnocentrizma, ka stadijumima uočavanja i prihvatanja istih, odnosno, etnorelativizma. Razlikuje tri osnovna stadijuma etnocentrizma i tri stadijuma etnorelativizma, i unutar svakog od njih nekoliko razvojnih međustadijuma, što je prikazano u Tabeli 2.

Tabela 2. Razvojni model kulturalne osetljivosti (Bennet, 1986)

Etnocentrizam			Etnorelativizam		
Poricanje	Odbrana	Minimiziranje	Prihvatanje	Adaptacija	Integracija
Izolacija	Omalovažavanje	Fizički univerzalizam	Bihevioralni relativizam	Empatija	Kontekstualna evaluacija
Separacija	Superiornost Obrtanje u suprotnost	Transcedentalni univerzalizam	Vrednosni relativizam	Pluralizam	Konstruktivna marginalnost

Svaki od stadijuma podrazumeva sledeće:

- 1 Poricanje razlika – neuspeh da se percipira postojanje ili relevantnost kulturološke različitosti drugih. Sagledavanje sopstvene kulture je daleko složenije od opažanja drugih kultura. Ljudi su nezainteresovani ili možda čak neprijateljski raspoloženi prema interkulturalnoj komunikaciji. U zavisnosti od izraženosti, postoje dve podvrste poricanja razlika: izolacija – nenamerno odvajanje od pripadnika drugih kultura, odnosno prisustvo životnih okolnosti u kojima pojedinac nema priliku za uspostavljanje odnosa sa pripadnicima različitih kultura; separacija – namerno odvajanje od pripadnika različitih kultura, jer je prisutno mišljenje da je to bolje za njihov razvoj i razvoj društva kom pripadaju. U organizacijama, poricanje je stanje u kojem ne postoje strukture (politike i procedure) za prepoznavanje i suočavanje sa kulturalnom raznolikošću. Do poricanja dolazi onda kada su ljudi koji preferiraju stabilnost (odsustvo razlika) zbog nekih okolnosti primorani da postanu svesni drugih (različitosti). Ovo se dešava kada, na primer, značajan broj izbeglica ili imigranata uđe u zajednicu, ili kada se ljudi moraju suočiti sa kulturološkim razlikama u radnoj organizaciji.
- 2 Odbrana od razlika – kada se reši problem poricanja, ljudi mogu da pređu u stadijum odbrane od kulturalnih razlika. U ovoj fazi je karakteristična dihotomna kategorizacija „mi i oni“, gde se drugi percipiraju složenije nego u poricanju, ali i na veoma stereotipne načine. Ljudi u ovoj fazi imaju tendenciju da budu kritični prema drugim kulturama i skloni da krive kulturološke razlike za opšte bolesti društva. Postoji tri oblika odbrane: omalovažavanje – osoba tretira druge kulture kao inferiorne, koristi uvredljive izraze pri njihovom opisivanju i primenjuje negativne stereotipe na druge kulturne grupe; su-periornost – tendencija da se u poređenju sa drugim kulturama ističu i

preuveličavaju pozitivne karakteristike sopstvene, ne nužno i omalovažavanje drugih kultura; obrtanje u suprotnost – osoba drugu kulturu opaža kao superiornu, a sopstvenu gleda sa omalovažavanjem i oseća otuđenost.

3 Minimiziranje razlika – u ovom stadijumu kulturalne razlike su minimizirane sa pretpostavkom da je mnogo važnije naglašavati sličnosti nego razlike. Sličnosti su zasnovane na poznatim elementima sopstvenog kulturnog pogleda na svet, te pojedinci pretpostavljaju da njihova sopstvena iskustva dele i drugi ili da određene osnovne vrednosti i uverenja prevazilaze kulturne granice, te da su tako univerzalno primenljive. Isticanje međukulturalne sličnosti stvara „toleranciju“, pri čemu se površne kulturalne razlike doživljavaju kao varijacije na zajedničke univerzalne teme čovečanstva. Međutim, minimiziranje prikriva duboke kulturalne razlike. Problem minimiziranja za pojedince je njihova želja da projektuju sličnost na širi svet i tvrdoglaví otpor tog sveta da izgubi svoju stvarnu različitost. To znači da što više ljudi traže kontakt sa drugima u ime zajedničkih vrednosti, veća je verovatnoća da će biti primorani da se suoče sa značajnim kulturalnim razlikama. Nešto slično se dešava u organizacijama, gde prenaglašavanje „jedinstva“ daje previše uniformnosti, što primorava organizaciju da se decentralizuje i fokusira na svoju različitost. I u slučajevima na individualnom i organizacionom nivou, rešavanje problema se dešava kada se sličnost i razlika, jedinstvo i različitost stave u dijalektičku formu: sličnosti nam omogućavaju da cenimo razlike, a jedinstvo usmerava fokus na različitost. Postoje dva različita stanovišta o istoj ljudskoj prirodi u ovoj fazi, to su: fizički univerzalizam – insistira na fiziološkim sličnostima, tj. ističe da svi ljudi imaju iste bazične potrebe; transcendentalni univerzalizam – podrazumeva verovanje da su svi ljudi isti zahvaljujući duhovnim, političkim i drugim sličnostima.

4 Prihvatanje – na ovom stadijumu, pojedinac zapaža i prihvata kulturalne razlike. Kulturalne razlike se ne procenjuju na osnovu standarda vlastite kulturne grupe, već se proučavaju u kulturnom kontekstu iz kog proizilaze. Prihvatanje kulturalnih razlika ne znači da se one nužno ocenjuju pozitivno, ali pozicija osobe nije etnocentrična. Pojedinci na ovom stadijumu su radoznali o kulturama i kulturalnim razlikama. Međutim, njihovo ograničeno znanje o drugim kulturama im ne dozvoljava da lako prilagode svoje ponašanje različitim kulturnim kontekstima. Vodeći princip je kulturni relativizam, odnosno stanovište da nijedna kultura nije bolja niti lošija od drugih. Razlike se prihvataju na dva načina: bihejvioralni relativizam – osoba prihvata razlike na ponašajnom nivou, tj. svesna je toga da se ponašanje menja zavisno od kulturnog konteksta; vrednosni relativizam – označava prihvatanje da vrednosni sistem i uverenja, pored ponašanja, takođe variraju u zavisnosti od jedne do druge kulturne zajednice. U organizacijama je prisutna podrška za „različitost i inkluziju“, ali inkorporacija kulturalne osetljivosti kao kriterijuma za multikulturalno liderstvo još uvek nije uspostavljena.

5 Adaptacija – u ovoj fazi prisutan je mehanizam „uzimanja perspektive“ ili empatije. To znači da osoba svesno nastoji da zamisli kakve poglede na svet imaju pripadnici drugih kultura. Osoba menja svoj referentni okvir prilagođavajući se stanovištima, stavovima i uverenjima pripadnika druge

kulturne zajednice. Sposobna je da menja perspektive, način komunikacije ili ponašanja shodno željama, potrebama ili zahtevima kulturne zajednice. Postoje dva vida adaptacije: empatija – sposobnost razumevanja drugih tako što se zauzima njihov ugao gledanja; pluralizam – osoba je internalizovala više različitih pogleda na svet, tj. više kulturnih okvira. Organizacije u ovoj tački razvoja imaju politike i procedure koje su namerno dovoljno fleksibilne da rade bez nepotrebnog nametanja kultura. Na organizacionom nivou, adaptacija je suština „uključivanja“ različitosti u organizacione procese.

6

Integracija – dok se na stadijumu adaptacije osoba rukovodi s više referentnih okvira (koji paralelno postoje), u ovoj fazi osoba je te različite kulturalne poglede na svet integrisala u jedinstveni, vlastiti pogled na svet. Njen identitet uključuje i, što je još značajnije, nadmašuje kulturalne grupe kojima ona pripada. Ovaj stadijum karakteriše i interkulturalna komunikacija. Integracija se može javiti u dva oblika: kontekstualna evaluacija – sposobnost da se u proceni date situacije koriste različiti kulturni referentni okviri; konstruktivna marginalnost – prihvatanje identiteta koji nije prvenstveno baziran na jednoj od kultura. Osoba je u stalnom razvoju i ne ograničava niti naglašava uticaj različitih kultura na lični razvoj, ne poistovećuje se ni sa jednom kulturom već ih posmatra kao šansu za razvoj.

Ono što znamo iz literature jeste da za kvalitetno negovanje različitosti u praksi prvenstveno želimo da naši zaposleni imaju razvijene kulturalne kompetencije (jer će te kompetencije koristiti u svom radu), a želimo da razvijamo kulturalnu osetljivost kod naših mladih (na osnovu koje će komunicirati i povezivati se sa drugim različitim grupama mladih).

Lekcije naučene iz obrazovanja, socijalne zaštite i omladinskog rada

- ◆ Kulturna kompetencija, u širem smislu, shvata se kao **sposobnost nastavnika** da uspešno podučava mlade ljude koji potiču iz različitih kultura, drugačijih od njihove sopstvene. Praksa i artefakti kojima se nastavnici služe su od suštinskog značaja za razvoj toplog okruženja koje podržava individualne potrebe mladih ljudi i za uvažavanje različitosti u organizaciji/instituciji.
- ◆ Definisavanje standarda za sprovođenje politike i prakse, sa posebnim fokusom na razvoj **profesionalnih kompetencija** osoblja za rad sa različitim grupama mladih, ključno je za realizaciju vizije organizacija/institucija. Početna obuka, profesionalni razvoj i stalna podrška članovima osoblja su ključni za razvoj efikasne inkluzivne organizacije.
- ◆ Kulturno kompetentan nastavnik poseduje **znanja** o karakteristikama svoje kulture, karakteristikama kulture drugih, karakteristikama sopstvenog organizacionog okruženja i karakteristikama mladih i njihovih porodica iz kulturalno različitih grupa; ima **stavove** koji upućuju na spremnost za relativizaciju kulturnih vrednosti, odsustvo stereotipa i predrasuda u kontaktu sa kulturalno

različitom omladinom, svest o nepostojanju univerzalno primenljivih obrazaca ponašanja u svim kulturama; poseduje **veštine** tumačenja značenja misli, ideja i događaja kulturološki različitih mladih ljudi i njihovih roditelja, prihvatanja očekivanja kulturološki različitih mladih ljudi i roditelja, prilagođavanja verbalnim i neverbalnim stilovima komunikacije, posredovanja i mirnog rešavanja sukoba; i karakteriše ga pozitivno ponašanja (strpljenje, fleksibilnost, otvorenost, empatija).

◆ Kulturno kompetentan edukator prepoznaje **različitost kao snagu** i nastoji da stvori inkluzivno okruženje koje istovremeno neguje pozitivne međukulturalne odnose među mladima i osećaj društveno-političke svesti.

◆ Jedna od ključnih kompetencija za celoživotno učenje koje je definisala Evropska komisija podrazumeva upravo **kulturnu svest i izražavanje**.

◆ Prosvetni radnici i drugi akteri u interkulturalnom obrazovnom okruženju (bez obzira u kom se formalnom okruženju nalazi) treba da:

- Prepoznaju da neke organizacione prakse mogu doprineti isključenju i segregaciji; stoga treba da obezbede **nastavne metode** prilagođene kulturi mladih sa kojima rade;
- Planiraju **program** i okruženje koje odražava poštovanje svih kulturnih, etničkih, društvenih i verskih razlika među ljudima i koje promoviše kulturne identitete svih mladih uključenih u njega;
- Prepoznaju i na odgovarajući način reaguju na **kulturne perspektive** koje utiču na postignuća i sveukupni napredak mladih iz različitih kulturnih grupa;
- Stvore okruženje za podučavanje i učenje koje pozitivno utiče na to kako se mladi ljudi **osećaju** u organizaciji/instituciji, koje čini da se mladi osećaju prihvaćeno i zbrinuto;
- Obezbede **kulturno raznovrstan kolektiv** koji odražava stvarne razlike koje postoje u određenom društvu i, što je još važnije, u samom organizacionom okruženju;
- Pripreme **plan za inkluziju** kulturološki različitih roditelja i drugih članova porodice u proces nastave i učenja ako je to moguće ili potrebno (ako organizacija ima priliku da saraduje sa porodicom mlade osobe), odnosno da se bave konkretnim praktičnim pitanjima vezanim za jezičke barijere između osoblja institucije/organizacije i roditelja, objašnjavanjem očekivanja organizacije roditeljima i porodicama koje možda ne razumeju način na koji organizacija/institucija funkcioniše jer dolaze iz različitih sredina, kao i ukazivanje na načine daljeg angažovanja i uključivanja roditelja i članova porodice u organizacionim aktivnostima (opet, ako je saradnja sa porodicom u fokusu organizacije).

◆ Očekuje se da prosvetni radnici, kao „prenosioci” interkulturalnosti i kao osobe koje poznaju principe i vrednosti interkulturalnosti, budu osetljivi i otvoreni, da analiziraju i preispituju sopstvene stavove, kao i da budu spremni da unaprede svoje kompetencije kako bi bili **uzor** mladima u procesu usvajanja vrednosti, stavova i ponašanja, koja obezbeđuju stabilnost kulturno složenih zajednica.

- ◆ Stoga, da bi vaspitači bili kulturno kompetentni, prvo treba da razviju **samorefleksiju**, odnosno da dobro upoznaju sebe, sopstvene vrednosti i uverenja; da razumeju različitost kroz upoznavanje karakteristika, navika i obrazaca ponašanja svojih učenika; primenjuju nastavu koja odgovara kulturi njihovih učenika; da imaju multikulturalni obrazovni pristup.

- ◆ Istaknute karakteristike **kulturnog odgovornog i kompetentnog** nastavnika su:
 - Sociokulturna svest: prepoznaje da postoji više načina sagledavanja stvarnosti i da na te načine utiče nečija pozicija u društvenom poretku;
 - Afirmativni stavovi prema učenicima kulturološki različitog porekla: sagledavanje resursa za učenje kod svih učenika, umesto da se razlike posmatraju kao problemi koje treba prevazići;
 - Posvećenost i veštine da deluju kao agensi promene: sebe vide kao odgovorne i sposobne da donesu promene u obrazovanju koje će učiniti škole odgovornijim za sve učenike;
 - Konstruktivni pogledi na učenje: razumeju kako učenici konstruišu znanje i kompetentni su da podstiču izgradnju znanja učenika;
 - Učenje o učenicima: zna o životima svojih učenika; i
 - Kulturno responzivne nastavne prakse: koriste svoje znanje o životima učenika da osmisle nastavu koja se zasniva na onome što oni već znaju, dok ih uvode izvan poznatog.

- ◆ Neki nastavnici provode mnogo vremena u pronalaženju odgovarajućih i relevantnih materijala koji su u skladu sa ciljevima učenja navedenim u nastavnom planu i programu, dok malo njih uzima u obzir društvene i kulturalne pristrasnosti u materijalima. **Transformacija kurikuluma** zahteva od nastavnika da promene strukturu svog nastavnog plana i programa kako bi omogućili učenicima da koncepte, pitanja, događaje i teme razmatraju iz multikulturalne perspektive. Važno je da nastavni plan i program bude dovoljno fleksibilan da pruži mogućnosti prilagođavanja individualnim potrebama i da stimuliše nastavnike da traže rešenja koja će biti u skladu sa potrebama i sposobnostima svakog učenika. Mnogi nastavni planovi i programi očekuju da svi učenici uče iste stvari, u isto vreme i istim sredstvima i metodama, što odražava kulturalno neresponzivnu praksu.

- ◆ Iako je važno da se nastavnici fokusiraju na nastavne planove i programe i akademske potrebe, takođe je vredno da prepoznaju i vlastitu **ulogu** koju igraju u životima svojih učenika, posebno za one učenike koji mogu biti ranjivi i marginalizovani. Načini i procesi rada u učionicama zasnovani na kulturalnoj kompetenciji nastavnika doprinose razvoju klime međusobnog razumevanja, poštovanja i ravnopravne saradnje, koja je utemeljena na poznavanju i poštovanju drugačijih stilova života vršnjaka iz odeljenja, njihovih vrednosti, verovanja, tradicija, običaja, stereotipa, kulturalnih elemenata kulturalno drugačijih – sličnosti i razlike.

- ◆ Samim tim, potreba za kulturno kompetentnim nastavnicima je kritično važna zbog toga što su akademska postignuća, kritička svest, kulturalna osetljivost i socijalna kompetencija učenika usko povezani sa **kulturalno sinhronizovanim okruženjem za učenje**.

- ◆ Stavovi i uverenja nastavnika o različitosti kao vrednosti odražavaju se u **iskustvima njihovih učenika**.

Stavovi prosvetnih radnika o poštovanju različitosti i kulturnom pluralizmu povezani su sa nižom percepcijom stepena diskriminacije mladih koji pripadaju manjinskim grupama.

- ◆ Kompetencije nastavnika neophodne su i za **kulturalno responzivno upravljanje učionicom**, koje predstavlja pristup vođenju učionice sa svom decom na kulturalno responzivan način. Nastavnici kao kulturalno responzivni rukovodioci učionice prepoznaju svoje predrasude i vrednosti i promišljaju o tome kako one utiču na njihova očekivanja u pogledu ponašanja i interakcije sa drugima. Takođe, prepoznaju da cilj upravljanja učionicom nije postizanje kontrole, već da se svim učenicima pruže jednake mogućnosti za učenje i razumeju da je kulturalno responzivno upravljanje učionicom u funkciji socijalne pravde.

- ◆ **Kulturna osetljivost** se smatra velikom prednošću svakog nastavnika, koja je neophodna, ne samo za formiranje sopstvenog kulturnog pogleda na svet, koji olakšava uočavanje, analizu i prihvatanje kulturne različitosti mladih, već i za sticanje i razvoj interkulturalnih kompetencija neophodnih za rad u kulturno pluralnim odeljenjima.

Prethodne studije često ukazuju na konceptualnu konfuziju nastavnika u razumevanju kulturalne različitosti i pedagoške poteškoće u modifikovanju prakse na responzivan način, što školski praktičari obično pripisuju neadekvatnom obrazovanju nastavnika i organizacionim/strukturnim ograničenjima kao što su nedostatak vremena i resursa. Smatra se da je školsko rukovodstvo ključno za obezbeđivanje takve obuke, ali i za promovisanje svih aspekata školskog konteksta koji je prijateljski nastrojen prema različitostima. Takođe, pozivajući se na slabu posvećenost vremena obukama o inkluzivnom obrazovanju i sve veće zahteve od nastavnika da u učionici efikasno uključe sve učenike, mnogi nastavnici izjavljuju da se osećaju nedovoljno spremno da podučavaju učenike sa različitim potrebama i sposobnostima.

Istraživanje u šest evropskih zemalja pokazalo je i da nastavnici smatraju da dobijaju nedovoljnu ili čak nemaju obuku za suočavanje sa kulturalnom različitosti u učionici. Navedeno ukazuje na potrebu za sprovođenjem dodatnih programa sa intencijom unapređivanja kulturalnih kompetencija nastavnika, a postoje snažni istraživački dokazi koji govore u prilog pozitivnom uticaju treninga na unapređivanje kulturalnih kompetencija nastavnika.

- ◆ Sastavni deo prakse multikulturalnog socijalnog rada su četiri glavne kompetencije koje efektivni praktičari multikulturalnog socijalnog rada treba da budu u stanju da **postignu i pokažu** u svojoj praksi. Ove kompetencije su: (1) svesnost o sopstvenim vrednostima, predrasudama i pretpostavkama o ponašanju ljudi; (2) razumevanje pogleda na svet klijenata koji pripadaju različitim kulturnim grupama; (3) razvijanje odgovarajućih strategija i tehnika intervencije; i (4) razumevanje organizacionih i institucionalnih snaga koje povećavaju ili umanjuju kulturnu kompetenciju.

U Švedskoj se kulturalna kompetencija često izdvaja kao strategija i rešenje za upravljanje razlikama koje se pripisuju migrantima, ali nekoliko studija je kritički istraživalo ideju kulturalne kompetencije. Analiza pokazuje da se kulturalne kompetencije gotovo isključivo pripisuju osoblju koje ima migrantsko poreklo, a da je pozicija kulturno kompetentnog dvosmislena. S jedne strane pozicija stručnjaka, sa druge strane okružena sumnjom da nije profesionalac. Kulturalna kompetencija se pre pojavljuje kao oruđe za ovladavanje i kontrolu dečaka koji su smešteni u institucije, nego kao sredstvo za uticaj na proces promene u podršci multikulturalnosti. Kroz latentnu analizu sadržaja nastavnih planova i programa iz 27 američkih programa socijalnog rada, pojavile su se tri ključne pretpostavke: socijalni radnici su članovi dominantnih društvenih grupa; kulturalna kompetencija i anti-ugnjjetavanje su kompatibilni okviri; samosvest ublažava ugnjetavanje. Nilund je kritikovao koncept kulturalne kompetencije, primetio je da se većina časova na temu kulturalne različitosti u socijalnom radu podučava iz liberalne ili konzervativne multikulturalne perspektive koja isključuje analizu moći i kritičku raspravu o beloj rasi. Autor smatra da, kako bi se ova praksa poništila, socijalni edukatori treba da ugrade kritički multikulturalizam kao oruđe u podrivanju rasizma.

Studija koja je istraživala izazove novozaposlenih socijalnih radnika i njihove kulturalne kompetencije u praksi pokazala je višeslojnu prirodu kulturalne kompetencije i istakla da osećaj neadekvatnosti u radu raste zbog nedostatka ili manjka iskustva; nedostatak resursa, obrazovanja i dobre politike uvažavanje različitosti dovode do frustracije; i ukazala je na prisustvo predrasuda klijenata.

◆ Šestostepeni **razvojni kontinuum kulturne kompetencije** proizilazi iz oblasti socijalne zaštite, što može biti od značaja za sve organizacije koje rade sa mladima, bez obzira u kojoj oblasti. Ove faze su (1) kulturna destruktivnost (prisilna asimilacija), (2) kulturna nesposobnost (diskriminatorna praksa), (3) kulturno slepilo (metode koje dominantna kultura koristi kao univerzalno primenljive), (4) kulturna pre-kompetentnost (zapošljavanje manjinskog osoblja, ali promena ostaje samo strukturalna), (5) kulturna kompetencija (velike mogućnosti za povećanje multikulturalnih veština i znanja osoblja, i (6) kulturna stručnost (i sama organizacija i pojedinci unutar organizacije rade na visokim nivoima kulturne kompetencije).

◆ **Multikulturalni** porodični socijalni rad, u svakodnevnoj praksi praktičara koji sprovode svoj rad sa mladima uključujući i njihove porodice, treba da se rukovodi sledećim:

- Upravljanje različitošću uključuje rukovanje različitim kulturnim koncepcijama porodice.
- Stručnjak treba da bude svestan da se jedna definicija porodice ne može smatrati superiornom u odnosu na drugu.
- Stručnjak treba da zna da se porodice ne mogu razumeti odvojeno od kulturnih, društvenih i političkih dimenzija njihovog funkcionisanja. Tradicionalno definisana nuklearna porodica, koju čine heteroseksualni roditelji u dugom braku, koji podižu svoju biološku decu, i sa ocem kao jedinim zaposlenim, počinje da bude statistička manjina.
- Stručnjak treba da se potrudi da nauči što je više moguće o tome koliko je

kulturna grupa drugačija od njene/njegove, o tome kako definiše porodicu, vrednostima koje su u osnovi porodične jedinice i vašoj suprotstavljenj definiciji porodice.

- Stručnjak treba da vodi računa o tradicionalnim kulturnim porodičnim strukturama i proširenim porodičnim vezama. Na primer, nekrvni srodnici se mogu smatrati intimnim delom sistema proširene porodice.

- Stručnjak netreba da prejudicira iz sopstvene etnocentrične perspektive. Na primer, oni moraju da budu svesni da istočnjačka u poređenju sa zapadnom populacijom može imati supružničke odnose koji su više patrijarhalni, da vide ulogu supruge kao manje važnu od uloge majke itd.

- Multikulturalni socijalni rad treba da modifikuje ciljeve i tehnike praktičara kako bi odgovarao potrebama kulturno različitih populacija.

- Stručnjak treba da proceni važnost etničke pripadnosti za klijente, i pojedince i porodice. Moraju biti svesni da je akulturacija veoma važna za decu i mlade u porodici, jer su oni ti koji su najverovatnije pod uticajem vršnjaka. Takođe, mnogi sukobi između mlađih i starijih generacija vezani su za kulturološke sukobe. Ovi sukobi nisu patološki, već normativni odgovori na uticaj različitih kultura.

- ◆ Obrazovni programi za profesionalni razvoj praktičara koji su u direktnom kontaktu sa mladima uvek treba da sadrže **eksplicitne i implicitne** sadržaje nastavnog plana i programa koji se odnose na etničku i kulturnu različitost, pol, jezik, nacionalnost, veru i seksualnu orijentaciju.

- ◆ Praktičari koji nastoje da uspešno uvažavaju različitost u svojoj praksi treba da imaju na umu:

- Da sociodemografski grupni identiteti često diktiraju način na koji definišemo probleme i biramo **intervencije**. Kulturna perspektiva mladih ljudi i njihovih porodica često se može sukobiti sa perspektivom stručnjaka, koji mora razviti kulturno odgovarajuće strategije i intervencije u radu sa klijentima.

- Stručnjaci moraju biti u stanju da **čuju glasove** svojih klijenata, da razumeju njihova iskustva marginalizacije, da saosećaju sa bolom i teškoćama koje su morali da podnesu i da budu svesni da njihov položaj u ovom društvu nije rezultat njihovog delovanja.

- U mnogim aspektima, rad sa mladima u različitim oblastima se odnosi na **socijalnu pravdu**. Imajući u vidu ovu tvrdnju, važno je shvatiti da su rasizam, seksizam, ableizam, heteroseksizam i klasizam funkcije nepravednog tretmana različitih društveno marginalizovanih grupa u društvu.

- Moraju da razumeju da su rad i odgovornosti stručnjaka usmereni na **promenu**, ne samo života pojedinaca, već i samih institucionalnih i kulturnih politika i praksi koje sprečavaju jednak pristup i jednake mogućnosti.

- Kulturna kompetencija je **doživotno putovanje** koje se nikada ne završava. Praktičari i edukatori ne bi trebalo da budu obeshrabreni.

- Stručnjak treba da bude svestan da je prvi korak ka kulturnoj kompetenciji rad na razumevanju sopstvenog rasnog/kulturnog bića. **Razumevanje** drugih grupa postaje sledeći prioritet.

- ◆ Da bi prosvetni radnici podsticali kulturnu kompetenciju i osetljivost mladih,

potrebno je da:

- Priznaju razlike i da različitost i diskriminacija ne budu **tabu teme**;
- Ohrabruju mlade i odrasle iz različitih sredina da **sarađuju** kako bi postigli zajedničke ciljeve (podstiču mlade na saradnju radi ostvarivanja interkulturalnih odnosa);
- Uključuju lidere, volontere i praktičare iz **različitih sredina** (uspostaviti mentorske odnose između odraslih i učenika; uključiti posetioce iz zajednice i volontere različitih kulturnih, etničkih, rasnih, seksualnih, jezičkih i verskih opredeljenja ili orijentacija);
- Uključuju **tradicionalne elemente** iz različitih i brojnih kultura (npr. multikulturalne knjige, igre i poster i koji odražavaju različita iskustva, događaji koji su specifični za određene kulture).
- Podržavaju **istraživanje kulturnog identiteta** među decom i adolescentima i nastoje da ih razumeju kroz njihove sopstvene definicije (npr. razne knjige i resursi koji odražavaju otvorene poglede na identitet, različitost i kulturalna pitanja)

◆ Nastavnici treba da imaju **kulturološki specifična znanja** o populaciji mladih sa kojima rade. Ovo znanje uključuje, ali nije ograničeno na, istoriju određene kulturne grupe, iskustvo sa predrasudama i diskriminacijom, kao i opšte poznavanje kulturno specifičnih uverenja određene grupe.

◆ Profesionalci koji danas rade sa mladima moraju da razumeju sopstvenu kulturu i njene karakteristične vrednosti, uzmu u obzir različite kulture i vrednosti svojih mladih učesnika i njihovih porodica i ispituju **kako da zadovolje potrebe** svake mlade osobe priznavanjem i poštovanjem njihove kulture i vrednosti.

Literatura – gde naučiti više

- ◆ Abrams, L. S., & Moio, J. A., (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 245-261. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700109>
- ◆ Adera, B., & Manning, M. L. (2014). Promoting social and cultural competence for students from diverse backgrounds with disabilities. *Multicultural Learning and Teaching*, 9(1), 67-82. <https://doi.org/10.1515/mlt-2013-0025>
- ◆ Ahponen, P., Harinen, P., Honkasalo, V., Kivijärvi, A., Pyykkönen, M., Ronkainen, J., Souto, A-M., & Suurpää, L. (2014). New challenges for nordic welfare services. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(1), 30-39. <https://doi.org/10.2478/njmr-2014-0005>
- ◆ Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- ◆ Ainscow, M., & Messiou, K. (2018) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- ◆ Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- ◆ Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- ◆ Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.
- ◆ Al Qadhi, S., Yousef, W., & Abu-Shawish, R. K. (2021). Impact of cultural competence and education of a preservice educator and pedagogical style. *Review of International Geographical Education Online*, 11(10), 2049-2059.
- ◆ Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- ◆ Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- ◆ Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- ◆ Aral, T., Schachner, M. K., Juang, L., & Schwarzenhal, M. (2022). Cultural diversity approaches in schools and adolescents' willingness to support refugee youth. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 772-799. <https://doi.org/10.1111/bjep.12458>
- ◆ Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (Eds.). (2002). *English language learners with special education needs*. Center for Applied Linguistics.
- ◆ Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. Routledge.

- ◆ Banks, S. (Ed.) (2010). *Ethical issues in youth work* (2nd edition). Routledge.
- ◆ Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: Concepts and controversies. In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (pp. 15-41). Council of Europe Publishing.
- ◆ Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/en/web/education/competences-fordemocratic-culture>
- ◆ Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- ◆ Baysu G, Hillekens J, Phalet K, & Deaux K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Educator-student relationship trajectories and school outcomes. *Child Development*, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- ◆ Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child development*, 87(5), 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- ◆ Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- ◆ Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E., & Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891837>
- ◆ Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (2nd ed., pp. 1-14). Routledge.
- ◆ Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6th edition). Allyn and Bacon.
- ◆ Bennett, M. (1986). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). NY University Press of America.
- ◆ Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication* (2nd edition). Intercultural Press.
- ◆ Bernstein, R. S., Bulger, M., Salipante, P., & Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. *Journal of Business Ethics*, 167, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- ◆ Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A personal journey across cultures*. Cambridge University Press.
- ◆ Björnsson, J. K. (2020). Teaching culturally diverse student groups in the nordic countries – what can the TALIS 2018 data tell us?. In T. S. Fronnes, A. Pettersen, J. Radišić, N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 75-97). Springer, Cham.
- ◆ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- ◆ Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Toward an interactive acculturation model: a social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>

- ◆ Bowie, L. and Bronte-Tinkew, J. (2006). Professional development for youth workers. Research brief. Child Trends.
- ◆ Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482. <https://doi.org/10.1177/0146167291175001>
- ◆ Broadbent, R., & Corney, T. (2008). Professional youth work in Victoria: the whole 'kitbag'. *Commonwealth Youth and Development*, 6(1), 15-22. <https://hdl.handle.net/10520/EJC30884>
- ◆ Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In Richard M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793–828). Hoboken: John Wiley & Sons.
- ◆ Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- ◆ Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x>
- ◆ Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Educator education quarterly*, 38(1), 65-84.
- ◆ Bukvić Branković, L., Popović-Čitić, B., Stojanović, M., Popović, V., Larsen, M., Kaarup, T., Lee, M., Jovanović Bramsen, D., & Stojković, B. (2022). Act as professionals: Training module for the use of professional principles in youth work. CEPORA – Center for Positive Youth Development. http://cepora.org/wp-content/uploads/2020/12/Act-as-professionals_ENG.pdf
- ◆ Bulris, M. E. (2009). A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of educator effectiveness. East Carolina University.
- ◆ Bužinkić, E., Čulum, B., Horvat, M., & Kovačić, M. (2015). Youth work in Croatia: collecting pieces for a mosaic. *Child & youth services*, 36(1), 30-55. <http://dx.doi.org/10.1080/0145935X.2015.1015879>
- ◆ Çakrawati, L. M. (2018). Promoting Multicultural Literacy through Learning Materials in EFL Classroom: Benefits and Challenges. *Proceedings of the Tenth Conference on Applied Linguistics and the Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with the First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (CONAPLIN and ICOLLITE 2017) - Literacy, Culture, and Technology in Language Pedagogy and Use*, pp. 213-218. <http://dx.doi.org/10.5220/0007164702130218>
- ◆ Carales, V. D., & López, R. M. (2020). Challenging deficit views of Latinx students: A strength based perspective. *New Directions for Community Colleges*, 190, 103-113. <https://doi.org/10.1002/cc.20390>
- ◆ Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>

- ◆ Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- ◆ Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- ◆ Celinska, D., & Swazo, R. (2021). Multicultural curriculum designs in counselor education programs: Enhancing counselors-in-training openness to diversity. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.7729/83.1124>
- ◆ Central Vancouver Island Multicultural Society (2015). Cultural Competence Self-Assessment Checklist. Available at: <http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf>
- ◆ Chan, A. S. (2005). Policy discourses and changing practice: Diversity and the university-college. *Higher Education*, 50(1), 129-157. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6351-3>
- ◆ Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000a). The development and validation of the intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- ◆ Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000b). Intercultural sensitivity. In L. A. Samovar, & R. E. Porter, (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader*. (pp. 406-414). Wadsworth Publishing Company.
- ◆ Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Educator Learning and Professional Development*, 1(1), 33-43.
- ◆ Cheung, R. S., Hui, A. N., & Cheung, A. C. (2020). Gifted education in Hong Kong: A school-based support program catering to learner diversity. *ECNU Review of Education*, 3(4), 632-658. <https://doi.org/10.1177/2096531120967447>
- ◆ Chireshe, R. (2011). Special needs education in service educator trainees' views on inclusive education in Zimbabwe. Available at: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-27-0-000-11-Web/JSS-27-3-000-11=Abst=PDF/JSS-27-3-157-11=1194-Chireshe-R-Tt.pdf>. Accessed on 22/04/2012
- ◆ Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- ◆ Coburn, A. (2011). Building social and cultural capital through learning about equality in youth work. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 475-491. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2010.538041>
- ◆ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Author.
- ◆ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020). *CASEL SEL Framework*. Available at: <https://casel.org/wpcontent/uploads/2020/12/CASEL->

[SEL-Framework-11.2020.pdf](#)

- ◆ Conklin, H. G., & Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented educator education. *Journal of Educator Education*, 67(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/0022487115607346>
- ◆ Cormier, D. R. (2021). Assessing preservice educators' cultural competence with the cultural proficiency continuum Q-sort. *Educational Researcher*, 50(1), 17-29. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X20936670>
- ◆ Cressey, G. (2008). No spare rib: Supporting Muslim young women's agency. *Scottish youth issues journal*, 11, 53-63.
- ◆ Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). Towards a culturally competent system of care. Georgetown University – Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- ◆ Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student–educator relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of prevention & intervention in the community*, 42(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- ◆ Darnell, A. J., & Kuperminc, G. P. (2006). Organizational cultural competence in mental health service delivery: A multilevel analysis. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34, 194-207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00039.x>
- ◆ Deal, T. E., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Jossey-Bass.
- ◆ Demanet, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the school context: The impact of ethnic school diversity on the quantity and quality of friendships. *The Sociological Quarterly*, 53(4), 654-675. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01245.x>
- ◆ Devlin, M. (2010). Young people, youth work and youth policy: European developments. *Youth Studies Ireland*, 5(2), 66-82.
- ◆ Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61. <https://doi.org/10.1108/09578230710722449>
- ◆ Diaz, J., Suarez, C., & Valencia, L. (2019). Culturally responsive teaching: A framework for educating diverse audiences. *EDIS*, 2019(5), 1-5.
- ◆ DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- ◆ Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174. <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>
- ◆ Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24. <https://doi.org/10.1177/0013161X87023004003>
- ◆ Essed, Ph. (1996). *Diversity: Gender, Color, and Culture*. University of Massachusetts Press.
- ◆ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Contributions from a European Study*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-contributions>

- ◆ European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- ◆ Fandrem, H., Tvedt, M. S., Virtanen, T., & Bru, E. (2021). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: The role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09614-1>
- ◆ Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and educators' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- ◆ Finnish Youth Act 1285/2016 (2018). Retrieved from: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- ◆ Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. Jossey Bass.
- ◆ Fultz, D. (2017). *Ten steps for genuine leadership in schools*. Routledge.
- ◆ Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd edition). Educators College Press.
- ◆ Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Educators College Press.
- ◆ Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2018). Inter-generational learning of educators: what and how do educators learn from older and younger colleagues? *European Journal of Educator Education*, 41(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- ◆ Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived educator norms and perceived educator-classmate relations. *Journal of School Psychology*, 75, 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.003>
- ◆ Gharabaghi, K. (2008). Professional issues in child and youth care. *Child & Youth Services*, 30(3-4), 145-163. <https://doi.org/10.1080/01459350903107285>
- ◆ Gruber, S. (2015). Cultural competence in institutional care for youths: Experts with ambivalent positions. *Nordic Social Work Research*, 6(2), 89-101. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1109541>
- ◆ Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture*. ASCD.
- ◆ Guimond, S., Sablionniere, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142-188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- ◆ Gutvajn, N., Kovačević Lepojević, M. & Mišćević, G. (2021). Školska klima i motivacija za učenje matematike i prirodnih nauka: medijacija vršnjačkog nasilja. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, & N. Ševa (Ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (str. 107-123). Institut za pedagoška istraživanja.
- ◆ Gwayi-Chore, M. C., Del Villar, E. L., Fraire, L. C., Waters, C., Andrasik, M. P., Pfeiffer, J., Slyker, J., Mello, S. P., Barnabas, R., Moise, E., & Heffron, R. (2021). "Being a person of color in this institution is exhausting": Defining and optimizing the learning climate to support diversity, equity, and inclusion at the university of Washington school of public health. *Frontiers in public health*, 9(642477), 1-12.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.642477>

- ◆ Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- ◆ Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- ◆ Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- ◆ Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, R. C., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of educator effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.6027/ANP2018-74210.1086/669616>
- ◆ Hancock, C. H. H., Midthassel, U. V., & Fandrem, H. (2021). Upper secondary educators' experiences promoting belonging and engagement in culturally diverse classrooms. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-22. <http://doi.org/10.5617/adno.8381>
- ◆ Hargreaves, A. (1994). *Changing educators, changing times: Educators' work and culture in the postmodern age*. Educators College Press.
- ◆ Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- ◆ Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice educators' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>
- ◆ Hlatywayo, L., & Muranda, Z. A. (2014). An evaluation of the Leonard Cheshire Zimbabwe Trust (LCZT) pilot inclusive education programme in Zimbabwe: The perspective of educators and heads. (PART A). *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(11), 124-138.
- ◆ Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Educators College Press.
- ◆ Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 41-58). Hrvatsko pedagoško društvo.
- ◆ Isaacs, M. R., & Benjamin, M. P. (1991). *Towards a Culturally Competent System of Care. Volume II: Programs Which Utilize Culturally Competent Principles*. Georgetown University Child Development Center.
- ◆ Jackson, T. O., & Boutte, G. S. (2018). Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in educator education. *The New Educator*, 14(2), 87-90. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320>
- ◆ Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- ◆ Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom*

interaction, 37-48.

◆ Jerald, C. D. (2006). School culture: "The hidden curriculum". Center for Comprehensive School Reform and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf>

◆ Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N., & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators' cultural competence through collaborative educator study groups. *Professional development in education*, 47(1), 177-190. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696873>

◆ Johnson, Y. M., & Munch, S. (2009). Fundamental contradictions in cultural competence. *Social Work*, 54(3), 220-231. <https://doi.org/10.1093/sw/54.3.220>

◆ Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.

◆ Juvonen, J., Kogachi, K., & Graham, S. (2018). When and how do students benefit from ethnic diversity in middle school? *Child Development*, 89(4), 1268-1282. <https://doi.org/10.1111/cdev.12834>

◆ Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). Enhancing cultural competence in out-of-school time programs: What is it, and why is it important. *Research to Results*.

◆ Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316630383>

◆ Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Educator and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>

◆ Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M. (2020). Social, emotional and intercultural/transcultural learning in a European perspective: Core concepts of the HAND in HAND project. In *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter* (pp. 107-130). Verlag Dr. Kovač.

◆ Krasilnikov, I. M. (2021). Forming the fundamentals of social culture and cultural competence in school students in the process of mastering the content of musical pieces. *Laplace em Revista*, 7(3D), 50-59. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173D1690p.50-59>

◆ Krueger, M. (2007). Questioning my presence in multicultural youth work. *Qualitative inquiry*, 13(8), 1189-1208. <https://doi.org/10.1177/1077800407304507>

◆ Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>

◆ Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>

◆ Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>

◆ Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2006). Dynamics of individual ↔ context relations in human development: A developmental systems

perspective. In J. C. Thomas, D. L. Segal, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol. 1. Personality and Everyday Functioning (pp. 23–43). John Wiley & Sons, Inc.

◆ Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *Measuring Inclusive Education*, 3, 165-187. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>

◆ MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>

◆ Macura, S., Čuk, I., & Peček, M. (2020) Beliefs of student educators in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607660>

◆ Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Routledge.

◆ Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press.

◆ Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. <https://doi.org/10.1108/09578230610642638>

◆ Mattingly, M., Stuart, C., & VanderVen, K. (2012). Competencies for professional child and youth work practitioners: An overview. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 16-24.

◆ Mehrotra, G., R., Hudson, K D., & Self, J. M. (2018). A critical examination of key assumptions underlying diversity and social justice courses in social work. *Journal of Progressive Human Services*, 30(2), 127-147. <https://doi.org/10.1080/10428232.2018.1507590>

◆ Melendres, M. (2020). Cultural competence in social work practice: Exploring the challenges of newly employed social work professionals. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 31(2), 108-120. <https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1855492>

◆ Metropolitan Center for Urban Education (2008). *Culturally Responsive Classroom Management Strategies*. <https://www.asdn.org/wp-content/uploads/Culturally-Responsive-Classroom-Mgmt-Strat2.pdf>

◆ Metz, J. (2017). The professionalism of professional youth work and the role of values. *Social Work & Society*, 15(2), 1-16.

◆ Miravet, L. M., & García, O. M. (2013). The role of educators' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373-1386. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2012.731535>

◆ Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass.

◆ Moule, J. (2011). *Cultural competence: A primer for educators* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.

◆ Munniksma, A., Scheepers, P., Stark, T. H., & Tolsma, J. (2017). The impact of adolescents' classroom and neighborhood ethnic diversity on same-and cross-

ethnic friendships within classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, 27(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/jora.12248>

◆ National Association of Social Workers. (2015). *NASW standards and indicators for cultural competence in social work practice*. NASW Press.

◆ Nelson, J. A., & Bustamante, R. B. (2008). The school-wide cultural competence observation checklist for professional school counselors: An assessment tool for leading culturally and linguistically diverse schools. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Compelling counseling interventions: Celebrating VISTAS' fifth anniversary* (pp. 211-220). *Counseling Outfitters*.

◆ Nelson, J. A., Bustamante, R. B., Wilson, E. D., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). The school-wide cultural competence observation checklist for professional school counselors: An exploratory factor analysis. *Professional school counseling*, 11(4), 207-217. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100401>

◆ Nelson, J. A., Bustamante, R., Sawyer, C., & Sloan, E. D. (2015). Cultural competence and school counselor training: A collective case study. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(3), 221-235. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12016>

◆ Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>

◆ Nybell, L. M. & Gray, S.S. (2004). Race, place, space: Meanings of cultural competence in three child welfare agencies. *Social Work*, 49(1), 17-26. <https://doi.org/10.1093/sw/49.1.17>

◆ Nylund, D. (2006) Critical multiculturalism, whiteness, and social work. *Journal of Progressive Human Services*, 17(2), 27-42. https://doi.org/10.1300/J059v17n02_03

◆ OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journals towards integration (OECD Reviews of Migrant Education)*. OECD Publishing.

◆ OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.

◆ OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Educators and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

◆ Okagbue, E. F., Wang, M., & Ezeachikulo, U. P. (2022). Does school bullying show lack of effective multicultural education in the school curriculum? *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100178>

◆ Ord, J. (2007). *Youth work process, product and practice*. Lyme Regis: Russell House.

◆ Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>

◆ Outley, C. W., & Floyd, M. F. (2002). The home they live in: Inner city children's views on the influence of parenting strategies on their leisure behavior. *Leisure Sciences*, 24(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/01490400252900130>

◆ Outley, C. W., & Witt, P. A. (2006). Working with diverse youth: Guidelines for achieving youth cultural competency in recreation services. *Journal of Park and*

Recreation Administration, 24(4), 111-126.

- ◆ Palmer, S., & Pitts, J. (2006). Othering' the brothers: black youth, racial solidarity, and gun crime. *Youth and policy*, 91, 5-21.
- ◆ Paolillo, A., Silva, S. A., & Pasini, M. (2016). Promoting safety participation through diversity and inclusion climates. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.1108/IJWHM-01-2015-0002>
- ◆ Patel, R. (2018). Measuring cultural competency in educators: The educators scale of student diversity (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.
- ◆ Pedersen, P. (2000). A handbook for developing multicultural awareness. American Association for Counseling.
- ◆ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). The shaping school culture field book (2nd Edition). Josset-Bass.
- ◆ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2016). The shaping school culture field book (3rd edition). Josset-Bass.
- ◆ Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education*, 8(1), 26-35.
- ◆ Petrović, D. (2018). Sticanje interkulturalnih kompetencija u svetlu razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Milтона Beneta. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(2), 27-44.
- ◆ Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- ◆ Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- ◆ Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. *Frontiers in psychology*, 9, 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- ◆ Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K., & Romano, C. A. (2018). Docolorblindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism?. *Current Directions in Psychological Science*, 27(3), 200-206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>
- ◆ Ponterotto, J. G. (2010). Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 714-758. <https://doi.org/10.1177/0011000009359203>
- ◆ Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M., & Kovačević, M. (2021). Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad. CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- ◆ Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Službeni glasnik, br. 38/2013. <https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-standardima-kompetencija-di-rektora-ustanova-obrazovanja-i-vaspitanja/>
- ◆ Prose, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1-14). Paul Chapman.
- ◆ Purić, D. (2017). Usavršavanje učitelja u funkciji razvijanja interkulturalnosti.

Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu, 20(19), 75-92.

◆ Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>

◆ Quaiser-Pohl, C. (2013). Diversity in education and the concept of "diversity" as a topic for educational science studies. In C. Quaiser-Pohl, V. Ruthsatz, & M. Endepohls-Ulpe (Eds.), *Diversity and diversity management in education – A European perspective* (pp. 9-22). Waxmann.

◆ Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022). Can educator support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1012-1031. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2092449>.

◆ Rannala, I., Gilsenan, M., Martinson, M., & Roslöf, U. (2019). Key Concepts of Youth Work in Youth Work Curricula. https://vuir.vu.edu.au/39923/7/Chapter_nlib-digar_406371.pdf

◆ Robak, S., Sievers, I., & Hauenschild, K. (2013). Einleitung diversity education: Zugänge und Spannungsfelder [Introduction diversity education: Approaches and areas of tension]. In K. Hausenschild, I. Sievers, & S. Robak (Eds.), *Diversity education. Zugänge – Perspektiven Beispiele* [Diversity education. Approaches – Perspectives – Examples] (pp. 15–35). Brandes & Apsel.

◆ Robiyansah, I. E. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505>

◆ Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: Strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>

◆ Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.

◆ Saylık, A., Polatcan, M., & Saylık, N. (2016). Diversity management and respect for diversity at schools. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 51-63.

◆ Sayser, N. J. (2014). *Development of an instrument that supports and monitors inclusive cultures, policies and practices in a Western Cape school* (Doctoral dissertation). University of the Western Cape.

◆ Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>

◆ Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>

◆ Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536>

- ◆ Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- ◆ Scherer, R. (2020). The case for good discipline? Evidence on the interplay between disciplinary climate, socioeconomic status, and science achievement from PISA 2015. In T. S. Frønes, A. Pettersen, J. Radišić & N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 197-224). Springer, Cham.
- ◆ Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- ◆ Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education: Knowledge, evidence and learning for development. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1
- ◆ Shaw, C. R. & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.
- ◆ Sidler, P., Baysu, G., Kassis, W., Janousch, C., Chouvati, R., Govaris, C., Graf, U., & Rietz, C. (2022). Minority and majority adolescents' attitudes toward mutual acculturation and its association with psychological adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(8), 1511-1535. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01604-6>
- ◆ Smith, H., & Pettigrew, T. F. (2011). A meta-analytic critique of relative deprivation. Unpublished paper, Department of Psychology, Sonoma States University.
- ◆ Smith, J., & Soule, K. E. (2016). Incorporating cultural competence & youth program volunteers: A literature review. *Journal of Youth Development*, 11(1), 20-34. <https://doi.org/10.5195/jyd.2016.431>
- ◆ Solbue, V., Helleve, I., & Smith, K. (2017). "In this class we are so different that I can be myself!" Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290894>
- ◆ Standardi kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik*, br. 5/2011. http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
- ◆ Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>.
- ◆ Stratford, R. (1990). Creating a positive school ethos. *Educational Psychology in Practice*, 5(4), 183-191. <https://doi.org/10.1080/0266736900050404>
- ◆ Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- ◆ Sue, D. W., Rasheed, M. N., & Rasheed, J. M. (2018). *Multicultural social work practice: A competency-based approach to diversity and social justice*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken.

- ◆ Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Educators and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Educator Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- ◆ Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of educator learning in context. *Professional development in education*, 46(5), 780-796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- ◆ Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—how far have we come?. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41-56. <https://doi.org/10.7202/1066634ar>
- ◆ Teasley, M. (2005). Perceived levels of cultural competence through social work education and professional development for urban school social workers. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 85-98. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300351>
- ◆ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- ◆ UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all (Theoretical framework). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/02/1402402/140224e.pdf23/03/2012>
- ◆ UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- ◆ UNESCO (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- ◆ United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/2015/09/20150920/2015092003020Age%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- ◆ Van Houtte, M. (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- ◆ Velasco, P. (2019). Building home–school connections within a multicultural education framework: Challenges and opportunities before and after president Trump's election. In E. Ijalba, P. Velasco, C. J. Crowley (Eds.), *Language, culture, and education: Challenges of diversity in the United States* (pp. 226-243). Cambridge University Press.
- ◆ Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive educator. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- ◆ Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- ◆ Walter, A., & Grant, S. (2011). Developing culturally responsive youth workers. *Journal of Extension*, 49(5), 1-9. <https://doi.org/10.34068/joe.49.05.10>
- ◆ Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL's balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *Ers Spectrum*, 22(1), 4-10.

- ◆ Wilks, T. (2015). Diversity and differences. In L. Bell & T. Hafford-Letchfield (Eds). *Ethics, Values and Social Work Practice* (pp. 90-101). Open University Press.
- ◆ Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 87(2), 209-220. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3514>
- ◆ Williams, R. M., Jr. (1947). The reduction of intergroup tensions. Social Science Research Council.
- ◆ Wood, J., Westwood, S., & Thompson, G. (2014). *Youth work: Preparation for practice*. Routledge.
- ◆ Yang Hansen, K., Radišić, J., Liu, X., & Glassow, L. N. (2020). Exploring diversity in the relationships between educator quality and job satisfaction in the Nordic countries – Insights from TALIS 2013 and 2018. In T. S. Frones, A. Pettersen, J. Radišić & N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 99-137). Springer, Cham.
- ◆ Young, T.J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 35(6), 547-562. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.884099>
- ◆ Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- ◆ Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Educator perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>
- ◆ Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575. <https://doi.org/10.1177/1741143213502190>
- ◆ Zhu, G., & Peng, Z. (2020). Counternarratives: Culturally responsive pedagogy and critical caring in one urban school. *The sage handbook of critical pedagogies*, 854-868.
- ◆ Zubulake, D. M. (2017). Building blocks of professionalism: Values, principles, and ethics in youth work. *Journal of Youth Development*, 12(1), 9-17. <http://dx.doi.org/10.5195/jyd.2017.483>