



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 55 • Број 1 • Јун 2023 • 189–210  
УДК 371.135:159.955.072

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2301189P>  
Оригинални научни рад

## СВЕСТ О РАЗЛИЧИТОСТИ И КРИТИЧКА СВЕСТ НАСТАВНИКА – *SINE QUA NON* ОСТВАРИВАЊА ДРУШТВЕНЕ ПРАВДЕ У ШКОЛАМА\*

Ивана Пикић Југовић\*, Јелена Матић Бојић, Саша Пузић и Ива Одак  
*Институт за друштвена истраживања у Загребу, Загреб, Хрватска*

---

Сања Брајковић

*Мрежа центара за образовне политике, Загреб, Хрватска*

---

Хелен Далстром

*Универзитет централне Шведске – Сундсвал, Шведска*

---

Гордана Галић

*Министарство науке и образовања, Загреб, Хрватска*

---

Маргарида Гаспар де Матос

*Универзитет у Лисабону – Лисабон, Португал*

---

Катинка Гоче

*Универзитет у Архусу – Архус, Данска*

---

Ана Козина и Ана Млекуж

*Институт за истраживања у образовању, Љубљана, Словенија*

---

\* *Напомена.* Овај рад подржан је од стране програма Еразмус+ КА3, у оквиру Споразума о додели бесповратних средстава број: 626137-EPP-1-2020-2-SI-EPPKA3-PI-POLICY и представља резултат пројекта „HAND IN HAND: Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity related career challenges (HAND:ET)“.

\* E-mail: jugovic@idi.hr

**Лиса Палечек (Lisa Paleczek)***Универзитет у Грацу – Грац, Аустрија***Мојца Рожман***Институт Лајбниц за истраживање и информације у образовању, Франкфурт на Мајни, Немачка***АПСТРАКТ**

У овом раду се разматра улога наставника у домену подстицања друштвене правде и испитује се на који начин наставници доживљавају и реагују на различитост и неједнакост у својој учионици. Прегледавши литературу настојали смо да одговоримо на три истраживачка питања: 1) *шта* су свест о различитости и критичка свест у образовању; 2) *зашто* су свест о различитости и критичка свест важне и 3) *како* се свест о различитости и критичка свест наставника могу подстаћи. Преглед литературе показао је да је већина радова који се баве свешћу о различитости и критичком свешћу наставника објављена у последњих неколико година и да је препозната важност ова два концепта за широк спектар предавача. Чини се да постоји повећано интересовање за ову тему због пораста различитости у учионицама и препознавања улоге наставника у вези са питањима која се тичу различитости и неједнакости. Међутим, потребно је спровести истраживања већих размера, будући да је већина постојећих студија мањег обима. На основу овог прегледа литературе тврдимо да, уколико желимо да образовни систем буде инклузивнији за све, свест о различитости и критичка свест морају бити подстакнути кроз стручни развојни програм наставника пре завршеног иницијалног образовања и током рада у образовању.

**Кључне речи:**

наставници, свест о различитости, критичка свест, друштвена правда, компетенције наставника.

**■ УВОД**

Сведоци смо све веће културне и друштвене разноликости у свету, што је последица глобалних миграција и растућих друштвених неједнакости. Ово се такође одражава на образовни систем, кроз различитост ученика у погледу социоекономског статуса, расе, вероисповести, рода, сексуалне оријентације и миграционог порекла. Припадници мањинских група често постижу слабији академски успех, имају неједнаке шансе да се образују и добијају мање подршке у образовном систему у поређењу са ученицима који припадају већинским групама (Eurofound, 2016; Flisi, Meroni, & Vera-Toscano, 2016). Улога наставника у обликовању образовних исхода ученика је препозната као важан фактор у решавању проблема друштвене неправде у образовању. Наиме, веровања, понашање и компетенције наставника могу у великој мери утицати на искуства и

успех ученика у школи (Turetsky *et al.*, 2021). У складу са тим, недавне подстицајне политике чији је циљ усмерен на унапређивање и изграђивање друштвене правде у образовању фокус стављају на подстицање компетенција наставника (Cerna *et al.*, 2021). Како би се обезбедила адекватна подршка, важно је схватити природу свести о различитости, неједнакости и друштвеној правди коју наставници имају, као и разумети њихов осећај компетентности и спремности за рад у учионицама које се одликују разноликошћу. Стога, фокус стављамо на две компетенције наставника које су битне за остваривање друштвене правде у образовању – свест о различитости и њихова критичка свест.

Циљ овог рада је представља указивање на подручја свести о различитости и критичке свести наставника како са теоријског, тако и са емпиријског становишта. Надовезујући се на Белову (Bell, 2016) идеју да су различитост и неједнакост (у вези са друштвеном правдом) нераскидиво повезане, усредсредили смо се на литературу у којој се истражује на који начин наставници доживљавају и реагују на различитост и неједнакост у својој учионици, а не на начин на који наставници предају о садржајима који се тичу различитости. Улога наставника у успеху ученика, посебно ученика који су припадници мањинских група, детаљно је истражена са аспекта социјалне психологије, нпр. негативан утицај стереотипа и предрасуде наставника (Chin *et al.*, 2020). У овом раду су у средишту пажње компетенције наставника. Заправо, испитујемо шта наставници могу да учине како би подстакли различитост и унапредили друштвену правду у школама. Према нашем мишљењу, компетенције потребне за подстицање друштвене правде у образовању могу се стећи и даље развијати. Овај приступ сматрамо друштвено релевантним, правовременим и конгруентним са актуелним образовним политикама. Таква премиса отвара могућност позитивне промене у образовном систему обезбеђивањем квалитетне обуке за наставнике.

Рад почињемо ширим теоријским прегледом различитости, неједнакости и друштвене правде у образовању, спајајући различите али комплементарне теоријске концепте и становишта, чиме дајемо одговор на наше прво истраживачко питање: *шта су свест о различитости и критичка свест у образовању*. На крају овог одељка предлажемо схему односа између главних концепата: друштвене правде, свести о различитости и критичке свести. Потом следи преглед литературе која се бави улогом ставова, пракси и компетенција наставника у обликовању искустава и успеха ученика, што даје одговор на друго истраживачко питање – *зашто су свест о различитости и критичка свест наставника важне*. Напослетку пружамо увид у методе које су потребне за развој и јачање компетенција које се тичу свести и различитости, као и критичке свести наставника, одговарајући тако на треће питање – *како подстаћи ове компетенције наставника*.

Претрага литературе и трагање за међународним научним радовима који су прошли процес стручне рецензије а који се баве темом свести о различитости и критичке свести наставника извршена је у новембру и децембру 2021. године у различитим библиографским базама података, библиотечким каталозима и на интернет страницама, укључујући Web of Science, Scopus, Proquest, Summon, Google Scholar, Sage и Taylor & Francis. Приликом претраге коришћене су различите комбинације следећих кључних речи: наставници, предавачи, различитост, неједнакост, друштвена правда, критичка свест, свест о себи и самоспознаја. Одлучили смо да у обзир не узмемо радове који се баве, на пример, само наставниковом свешћу о себи (уопштено) или радове о наставницима који предају о темама које се тичу друштвене правде, различитости и неједнакости. Изабрано је шеснаест радова који су оцењени као погодни за тему овог рада, а који су потом подупрли додатним радовима и поглављима из књига које сматрамо важним за овај преглед.

## ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ЗА РАЗУМЕВАЊЕ СВЕСТИ О РАЗЛИЧИТОСТИ И КРИТИЧКЕ СВЕСТИ НАСТАВНИКА

Како би се детаљно сагледала теоријска позадина компетенција наставника које су битне за подстицање друштвене правде у школама, следи преглед релевантних теоријских концепата и њихових односа.

### Друштвена правда: оквир за образовање

Појам друштвене правде односи се на принцип изграђивања друштва у ком све друштвене групе завређују једнако поштовање и признање и у ком ниједна група није повлашћена на штету друге групе (Bell, 2016). Оваква визија друштвене правде подразумева *структуралну димензију* (тј. правичну и равноправну дистрибуцију ресурса у друштву), као и *културну димензију* или *димензију различитости* (тј. препознавање историјских искустава и културних пракси група које су културно стигматизоване и угњетаване) (Fraser, 1997). Имајући у виду међусобне везе ових двеју димензија, може се рећи да није могуће ефикасно решити проблеме неједнакости без прихватања различитости, као и да није могуће прихватити различитост без решавања проблема неједнакости (Bell, 2016; Fraser, 1997). Надовезујући се на ове шире нормативне премисе, препознавање друштвене правде у образовању треба да „омогући појединцима да развију механизме критичке анализе неопходне за разумевање структуралних одлика угњетавања и сопствене социјализације у оквиру система угњетавања” (Bell, 2016: 4).

Будући да род и сексуална оријентација, класа и раса/етничка припадност представљају главне основе неправде у модерним друштвима (Fraser, 1997), ови фактори заузимају централну позицију у развоју друштвене правде у образовању. Друге друштвене категорије, попут вероисповести, језика, инвалидитета и старости такође могу бити полазна тачка приликом стварања теорија и проучавања друштвене правде и различитости (Adams & Zuniga, 2016). Иако су, као аспекти друштвене правде, димензија неједнакости и димензија различитости испреплетане, постоје разлике. *Димензија неједнакости (inequality dimension)* подразумева елиминисање неправде и захтева супротстављање идеолошком оквирима и институционалним праксама које успостављају друштвене односе на неједнак начин, док *димензија различитости (diversity dimension)* ставља акценат на важност потпуне ангажованости и учествовања свих појединаца и група у друштву (Bell, 2016). Како би се ово постигло, посматрано са аспекта који се тиче неједнакости, требало би да се схвати и прихвати улога појединца у систему угњетавања, као и да се покаже спремност за покретање промене ка једнакости. С друге стране, имајући у виду аспект који се тиче различитости, у центар се ставља стицање истинског знања и поштовања за маргинализоване и стигматизоване друштвене групе, укључујући њихове вредности, историју и начине креирања значења.

Може се претпоставити да свест и разумевање угњетавања и различитости могу довести до посвећености наставника и ученика да развијају вештина које су потребне за стварање трајне промене. Такав став се може сагледати као део рационалне педагогије која препознаје друштвено-културне разлике уместо да их игнорише или оправдава (Bourdieu & Passeron, 1979). Наставници, притом, треба да узму у обзир чињеницу да различите врсте педагошких односа могу довести до различитих резултата образовања у зависности од друштвеног порекла ученика. С тим у вези, критичка анализа различитих наставних пракси подразумева аспекте различитости и неједнакости. Поред тога, подразумева континуирани процес саморефлексије који може отворити могућност да се превазиђу бинарне вредности *ja/други* у вези са категоријама идентитета наставника и ученика (Blell & Doff, 2014). Овај процес саморефлексије може се односити на превазилажење проблема у вези са асиметријама моћи и деконструкцијом стереотипичних категорија идентитета, као и у вези са супротстављањем процесима стигматизације других (ми против вас). Очекивани резултат таквог континуираног процеса представља трансформација појединачних појмова идентитета у вишеструке идентитете, афирмација стигматизованих друштвено-културних идентитета, као и мање дискриминације у друштву (Jugović, Puzić, & Mornar, 2020; Katunarić, 1994).

## Дефинисање појма свести о различитости

Појам *свест о различитости (diversity awareness)* дефинише се као „прихватање варијабли културног и друштвеног контекста, као што су класа, раса, етничка припадност, род, сексуална оријентација, физичка способност и вероисповест од стране појединца” (Mosley-Howard, Witte, & Wang, 2011: 66). Битни фактори у развоју свести о различитости укључују усвајање менталитета друштвене правде, опште знање и учење, међукултурне везе и интеракције, као и поштовање и уважавање других. Када се ситуација сагледа из ове перспективе, свест о различитости представља вишедимензионалну компетенцију која обухвата когницију, афект и понашање. Она подразумева комбинацију знања, вештина и ставова неопходних за припрему наставника и младих за живот у друштвима која се одликују друштвено-културном различитошћу.

Као што је већ поменуто, изузетно је значајно да развој свести о различитости садржи критичку димензију кроз коју наставници прихватају значај културе у односу разлике у моћи, друштвеном статусу и колективном искуству (Auernheimer, 2003; Jugović, Puzić, & Mornar, 2020). Овај критички приступ чини да наставници постану свесни веза између успостављених друштвених и менталних структура и њиховог тренутног понашања, те омогућава испитивање начина на који се различити аспекти идентитета појединца пресецају и стварају конкретне облике угњетавања који су повезани и међусобно утврђени (Adams & Zuniga, 2016).

## Дефинисање појма критичке свести

Прихватање различитости кроз критичку рефлексiju има кључни значај за оквир друштвене правде, а посебно за критичку педагогију као концепт који подстиче наставнике и ученике да преиспитују устаљене претпоставке и идеологије које се узимају здраво за готово (Leal, 2021). Како би предводили ученике у овом процесу, наставници морају да развију критичку свест. Фреире (Freire, 2005) *критичку свест (critical consciousness)* схвата као способност „за сагледавање друштвених, политичких и економских контрадикција и деловање против постојећих елемената угњетавања” (Freire, 2005: 35). Критичка свест је, према речима Вотса и Абдул-Адила (Watts & Abdul-Adil, 1998), вештина кључна и неопходна за схватање угњетавања и привилегије, а састоји се од две главне компоненте: свести/рефлексије и деловања.

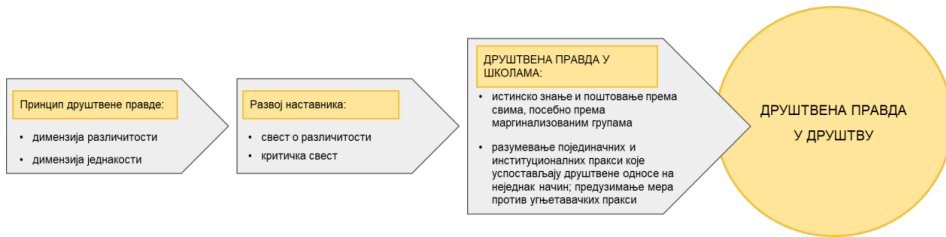
Критичка свест наставника одражава се у њиховој склоности ка друштвеној правди у настави, као и њиховој способности да се у оквиру наставног програма баве важношћу друштвених, културних, економских и политичких процеса у свом животу и животу својих ученика. Како би школе имале праведнији

и у већој мери демократски приступ, наставници морају развити свест о неједнакости и угњетавању на микро и макро нивоима друштва, те да признају постојање привилегија које неки ученици имају у односу на друге ученике (Alfaro & Bartolomé, 2017). Многи од њих никада нису добили прилику и подстицај да деконструишу своје идеологије и нису били изложени критици хегемонијских пракси у настави и учењу (Ek, Sánchez, & Cerecer, 2013). Поред тога, наставници морају да схвате на који начин се друштвене неједнакости испољавају у школском окружењу, посебно ако су тешко уочљиве. Заједно са свешћу и разумевањем принципа једнакости и друштвене правде, наставници морају да се посвете обликовању преданости праксама забране дискриминације ученика који припадају различитим групама (Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021).

Поред тога, установљено је да је важно дистанцирати се у односу на концептуализацију свести о различитости као приступа који игнорише моћ (Chan & Soney, 2020) и уместо тога се окренути схватању свести о различитости и мултикултурализма као приступа који је више критички усмерен и који преиспитује доминантне норме и бави се проблемом системског угњетавања. Како су односи између друштвено-културних група често изграђени на разликама у моћи, наставници морају бити свесни да усредсређивање искључиво на културну освешћеност може есенцијализовати мањинске групе и „учинити их још рањијим на предрасуде и дискриминацију” (Jugović, Puzić, & Mornar, 2020: 69).

Сматрамо да принципи друштвене правде, укључујући њене димензије различитост и неједнакост, треба да буду инкорпорирани у професионални развој наставника како би се неговала друштвена правда у школама. Прецизније речено, верујемо да су свест о различитости и критичка свест наставника компетенције које се могу развијати и имају потенцијал да донесу битну промену у остваривању друштвене правде у образовању и, следствено томе, у ширем друштву. Овај потенцијал за доношење промена треба да постане видљив у истинском знању и поштовању према свима, што би требало да негују и наставници и ученици, посебно према маргинализованим и стигматизованим групама, у њиховом разумевању пракси које успостављају друштвене односе на неједнак начин и на појединачном и на институционалном нивоу, као и у њиховом проактивном деловању против угњетавачких пракси. Наше схватање односа између концепата друштвене правде и свести о различитости и критичке свести наставника приказано је на Слици 1. Ово је само један од могућих путева ка друштвеној правди и нипошто не тврдимо да се друштвена правда у школама, али и у друштву, може постићи искључиво путем развијања свести о различитости и критичке свести наставника. Иако је битан, овај приступ увек мора бити поткрепљен свим доступним средствима за постизање идеала друштвене правде.

**Слика 1:** Схема односа између концепата друштвене правде и компетенција наставника (свест о различитости и критичка свест).



## ДОКАЗИ О ВАЖНОСТИ СВЕСТИ О РАЗЛИЧИТОСТИ И КРИТИЧКЕ СВЕСТИ НАСТАВНИКА У ВЕЗИ СА ОСТВАРИВАЊЕМ ДРУШТВЕНЕ ПРАВДЕ У ШКОЛАМА

Ставови и праксе наставника представљају највећи утицај на успех ученика „који можемо донекле да контролишемо” (Hattie, 2012: 25). Начин на који наставници поимају потребе и образовни потенцијал ученика формира се узајамним дејством мноштва фактора, као што су карактерне особине наставника, његови/њени ставови, социјални статус, претходна искуства у учењу, образовни избори, опште животно искуство, веровања о способностима, веровања о различитости у групама итд. (Turetsky *et al.*, 2021). Наставници кроз предавање, путем интеракције, кроз оцењивање и саветовање ученика о различитим питањима у домену образовања значајно утичу на академски успех и изборе ученика, као и на општу атмосферу у учионици (Pit-ten Cate & Glock, 2019); за сложени теоријски модел који приказује механизам између веровања наставника и успеха ученика; види Turetsky *et al.* (2021).

Како сумирају Денсен, Хорнстра, Ван ден Берг и Бејлестра (Denessen *et al.*, 2022), наставници често прилагођавају свој начин предавања потребама ученика, нпр. пружају различите повратне информације о задацима, мењају време потребно за завршавање задатака или прилагођавају тежину питања у зависности од претпоставки које имају у вези са потребама и капацитетима својих ученика. Међутим, истраживања су показала да наставници понекад погрешно процењују потребе ученика, пристрасно формирају очекивања од ученика и ослањају се на стереотипична веровања приликом предавања (Chou, 2007; Ready & Chu, 2015; Rubie-Davies, 2015). Ово може нанети штету ученицима и негативно утицати на њихове академске резултате и добробит (Herppich *et al.*, 2017). Истраживања која се баве очекивањима наставника показала су да ученици имају веће шансе да више науче и постигну у школи када њихови наставници од њих више очекују (Rubie-Davies, 2015; Timmermans, Rubie-Davies, &



Rjosk, 2018). Овај феномен је познат као *самоиспуњавајуће пророчанство* (*self-fulfilling prophecy*) или *теорија очекивања* (*expectancy theory*). До њега долази када очекивања која наставник има у вези са одликама и понашањима ученика више утичу на обликовање академског успеха ученика него његове истинске одлике и понашања (Darling-Hammond, 2006). Механизам самоиспуњавајућег пророчанства често ступа на сцену у учионицама које се одликују великом различитошћу, што доводи до неједнаког опхођења према ученицима који припадају различитим групама. На пример, у бројним студијама је истакнуто да су на ученике из група које су перципирани у негативном светлу – нпр. ученике из породица ниског социоекономског статуса, ученике који су припадници културних или етничких мањина, и, у неким случајевима, дечаке – негативно утицала мала очекивања и потцењивање њихових наставника (Muntoni & Retelsdorf, 2018; Ready & Chu, 2015). С друге стране, групе које су сагледане у позитивнијем светлу – нпр. ученици чији је социоекономски статус висок, ученици из већинских културних и етничких група, и, у неким случајевима, девојчице – имале су веће шансе да наиђу на већа очекивања или прецењивање способности и знања од стране наставника (Muntoni & Retelsdorf, 2018; Ready & Chu, 2015).

Наставници често подлежу доношењу закључака на основу стереотипа и предрасуда, чак и када се ради о групама којима сами припадају (нпр. Alfaro & Bartolomé, 2017; Jackson, Kazembe, & Morgan, 2021). Ово се може уочити у патријархалном ставу наставника, повлашћеном третману већинских група који пружају наставници из мањинских група, различитим меритократским и токенистичким аргументима итд. Алфаро и Бартоломе (Alfaro & Bartolomé, 2017: 12–13) указују на пример латиноамеричких и билингвалних наставника и њиховог дефицитарног приступа нестандартном коришћењу језика од стране Мексиканаца/Чиканоса у Сједињеним Америчким Државама. Ови наставници су сматрали да је друштвени поредак правичан и поштен и да је њихов задатак да асимилирају ученике у школски систем. Нису сматрали да је потребно да делују „уз длаку”, пошто су веровали да њихови ученици једноставно треба да се уклопе и оставе по страни своје „дефицитарне” културне и језичке праксе. Како би избегли пристрасне претпоставке на штету ученика, наставници морају да изграде своје компетенције и да боље разумеју порекла својих ученика. Пристрасна веровања која наставници могу имати у вези са ученицима из група у неповољном положају могу потицати из различитих перспектива. Како Бегет (Bagget, 2020) примећује, ове перспективе могу подразумевати: а) перспективу у оквиру које се занемарује/избегава боја коже, игнорише институционализовани расизам у образовању и његово укрштање са осталим статусима идентитета; б) дефицитарне погледе на ученике који се поимају као „друго” у односу на ученике беле пути, припаднике средње класе, хришћане, хетеросексуалне ученике, ученике које немају инвалидитет итд; в) образовање као меритократски

систем који се заснива на претпоставци да свако може да оствари своје циљеве ако уложи довољно труда и г) „наивни егалитаризам”, који заступа становиште да су свима потребне и свима одговарају исте вредности (Baggett, 2020).

Пристрасност и дискриминаторне праксе наставника могу се испољити на различите начине и често су неупадљиве, ненамерне и наставници их сами нису свесни. У истраживањима у која су разматрани имплицитни ставови наставника потврђено је да су ови ставови повезани са разликама у успеху између различитих група ученика (Hornstra *et al.*, 2010; van den Bergh *et al.*, 2010). Слично томе, показало се да је мања вероватноћа да ће наставници који имају негативније имплицитне ставове према ученицима из мањинских група заступати равноправност међу етнички различитим ученицима и приступити решавању међуетничких сукоба (Kumar, Karabenick, & Burgoon, 2015). Ипак, наставници не смеју бити ослобођени одговорности за склоност ка пристрасним веровањима. Ови резултати показују важност развијања свести о различитости и критичке свести наставника као процеса кроз који наставници подижу своју свест о сопственим ставовима и ставовима ученика о бројним проблема различитости. Без разумевања начина на који праксе наставника могу да ставе ученике у повлашћени или неповлашћени положај на основу идентитета, наставници ризикују усвајање штетних пракси приликом рада са ученицима из група које су у неповољном положају (Baggett, 2020). Стога је за наставнике, али и за школску управу, креаторе политика, истраживаче и друге стручњаке из области образовања битно да одмотају клупко веровања и ставова наставника о различитости и да о њима критички промисле. Многи наставници се осећају неспремним или немотивисаним да се баве питањима идентитета, моћи и угњетавања и стога одлучују да остану „неутрални”. Своју неспремност да се активно баве овим темама могу поткрепити оправдањима која се тичу ученика (нпр. *Ученици су сувише млади да би схватили...*); управе (нпр. *Директор то не би одобрио...*); политика (нпр. *Документација то не предвиђа...*); родитеља (нпр. *Родитељи се могу жалити...*) итд. (Baggett, 2020). Стога не чуди чињеница да нема много емпиријских података о ставовима наставника о различитим питањима постојећег друштвеног поретка које се тичу различитости, или о томе како њихови ставови утичу на начин на који се односе према ученицима и предају ученицима из различитих група, као и о томе како ови подаци могу да се искористе у циљу побољшања образовног процеса и резултата ученика из различитих група (Alfaro & Bartolomé, 2017).

Постојећи емпиријски резултати у сагласју су са двама компетенцијама које су у средишту пажње овог прегледа – критичка свест наставника и њихова свест о различитости. Наиме, наставници који припадају етничким мањинама или раде у образовним окружењима која су етнички различита показали су мањи степен пристрасности у својим ставовима који се тичу ученика који припадају етничким мањинама него наставници који припадају већинским гру-

пама или су запослени у школама које су етнички хомогене (Glock, Kovacs, & Pit-ten Cate, 2019; Glock & Kleen, 2019). Слично томе, наставници који предају језик и имају развијенију критичку свест, више су се ослањали на методе које у средиште стављају ученика и користили су критичку анализу културе у својим учионицама. Насупрот њима, наставници који имају мање развијену критичку свест, нпр. они који нису размишљали о етничко-расним, културним и лингвистичким идентитетима својих ученика и који ове аспекте сматрају небитним за предавање и учење, често су упражњавали традиционалне дидактичке наставне методе (Baggett, 2020). У складу са овим, недавно детаљно испитивање података истраживања TALIS 2018 показало је да су се наставници виших разреда основне школе, који предају разредима у којима је већи проценат ученика имигрантског порекла, осећали спремнијим за предавање разредима који су културно и лингвистички разнолики, у поређењу са својим колегама запосленим у мање разноликом школском окружењу (Kim & Coos, 2022).

Неговање различитости и подстицање друштвене правде у учионицама омогућава ученицима који су у неповољном положају да очувају и развију неколико аспеката „културног блага” које доносе школама (Yosso, 2005). Ово им, првенствено, омогућава да очувају свој *аспиративни капитал* (*aspirational capital*), тј. способност да одрже или развију снове и надања за будућност, упркос стварним или перципираним препрекама. Помаже им да негују свој *лингвистички капитал* (*linguistic capital*), тј. интелектуалне и друштвене вештине стечене кроз комуникацију на више језика/стилова. Потом, подстиче ученике да се ослоне на свој *фамилијарни* (*familial capital*) и *друштвени капитал* (*social capital*) коришћењем културног знања, историје заједнице, сећања и културне интуиције, као и инструменталну и емотивну подршку коју им пружају чланови породице, мреже људи и заједница. Такође, увећава њихов *навигациони капитал* (*navigational capital*), односно вештине маневрисања друштвеним институцијама, као и њихов *капитал отпорности* (*resistant capital*) који се испољава у знању и вештинама стеченим кроз поступке који се супротстављају неједнакости (Yosso, 2005). Неки облици културног блага су битнији одређеним групама ученика у неповољном положају, нпр. лингвистички и фамилијарни капитал ученицима из расних и културних мањинских група, док су други, као што су аспиративни, друштвени, навигациони и капитал отпорности корисни ширем спектру група у неповољном положају. Ипак, сви аспекти културног блага су вредни очувања кроз позитивно искуство свих ученика у образовном систему.

Када пристрасна очекивања и веровања у вези са одређеним групама утичу на начин на који наставници приступају ученицима, могу се јавити и одржати разлике у успесима и остали облици неједнакости у образовању. Поред тога, културно благо ученика из група у неповољном положају може нестати, допринесећи тиме даљем одржавању друштвене неправде кроз образовање

(Denessen *et al.*, 2022). Стога је, како би била обезбеђена друштвена правда за све ученике, битно промовисати свест о различитости и критичку свест (укључујући њену димензију критичке рефлексije) наставника, као и њихово разумевање и обликовање друштвене правде у школском окружењу. Према речима Алфара и Бартоломеа (Alfaro & Bartolomé, 2017: 13), наставници „морају да науче да идентификују штетне идеологије доминантне културе и њихове манифестације у учионици да би могли да се припреме да интервенишу и створе оптималне услове за учење за све своје ученике.” Истовремено, недавни докази из земаља које су учествовале у истраживању TALIS 2018 показали су да су наставници у процесу самооцењивања припремљености за предавање у културно и лингвистички разноликим учионицама свој ниво спремности описали као низак (Kim & Соос, 2022). Стога наставницима, пре но што се запосле и током рада у образовању, треба понудити додатне шансе и подршку у разумевању проблема различитости и друштвене правде и последица које се могу одразити на добробит, аспирације и успех ученика. У наредном одељку дајемо преглед неких метода чији је циљ усмерен на развој и јачање ових компетенција.

## РАЗВОЈ И ЈАЧАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА СВЕСТИ О РАЗЛИЧИТОСТИ И КРИТИЧКЕ СВЕСТИ НАСТАВНИКА

Као што наводи Робинсон (Robinson, 2017), све већа друштвено-културна различитост у данашњим школама указује на то да би у припремне програме за наставнике требало инкорпорирати обуку о различитости као кључну ставку образовања наставника. То може довести до бољих професионалних успеха наставника, хармоничнијих односа у школи и, на вишем нивоу, може допринети друштвеној правди. Овај појам садржи импликације за све нивое, предмете и области образовања, од науке до уметности. Као што литература показује, у оквирима програма за образовање наставника углавном се комбинују обуке о различитости са развојем критичке свести и саморефлексijом наставника, узимајући у обзир да наставници разумеју сопствену културу и културу својих ученика и њихове ефекте на процес образовања како би начин предавања учинили прикладним за ученике из различитих група (Gay & Kirkland, 2003).

Родригез (Rodríguez, 2008) наглашава да већина програма за образовање наставника пажњу посвећује овладавању наставника вештинама и методологијама које могу применити у учионици. Он примећује да се, насупрот томе, врло мало пажње посвећује разлозима зашто су одређене вештине неопходне, ко су ти ученици, и врло су мало испитани начини на које однос између наставника и ученика олакшава процес учења, будући да литература показује да однос између ученика и наставника утиче на учење (Rodríguez, 2005). Како Чоу

(Шоу, 2007) предлаже, ширење концептуалних, методолошких и садржајних основа обуке наставника о развијању свести о различитости и критичке свести треба да обухвати пет елемената или пет могућности за наставнике да:

- 1) постану *рефлексивни* – да развију свест о сопственим културним перспективама како би разумели културне претпоставке које се крију у њиховим очекивањима, веровањима и понашању;
- 2) *цене* вредност различитости – да разумеју односе између различитости, моћи и неједнакости у образовању и последице које имају у животима ученика;
- 3) *испитају* природу наставе – да буду способни да оцене сопствене наставне праксе и разумеју која становишта утичу на њихов начин предавања;
- 4) *науче* какав је значај културе и језика ученика – да побољшају разумевање различитих култура међу ученицима, стекну разумевање за потребе и стилове учења ученика и инкорпорирају различите културе у наставни програм и
- 5) *продубе* и прошире разумевање наставе и живота својих ученика – да развију боље разумевање односа између наставника и ученика (Robinson, 2017).

Како би се подстакле компетенције наставника за бављење различитошћу и побољшање друштвене правде, Кенг и Зингер (Kang & Zinger, 2019) су предложили следеће педагошке активности: разговор о чланцима који пружају критички поглед на ову тему, учествовање у пројектима учења залагањем у заједници, спровођење критичких етнографских истраживања, учествовање у критичким читалачким радионицама и истраживање у наставној пракси идеја ученика који су, историјски гледано, у неповољном положају. Геј и Киркланд (Gay & Kirkland, 2003) такође препоручују различите технике за развој компетенција свести о различитости и критичке свести наставника пре но што почну да раде у образовању. Једна од њих подразумева омогућавање прилика за учење упуштањем у међусобне критичке дискусије о расним и културним дилемама у образовању. Друга се односи на постављање примера обликовањем процеса, нпр. када универзитетски професори/предавачи демонстрирају принципе друштвене правде у својим вежбама уместо да само причају о њима. Још једна техника коју предлажу Геј и Киркланд (Gay & Kirkland, 2003) јесте прекидање дискусије током часа и пребацивање фокуса на процес који се одвија како би се подигла свест о личним осећањима, мислима и пристрасним ставовима и поделила схватања која су стечена кроз дискусију.

Подизање наставникове свести о различитости је неопходно, али треба да подразумева и изоштравање осећаја за тему друштвене правде како би наставници стекли знања о ширим структурним неједнакостима које још увек постоје

или су постојале у прошлости. Фреире (Freire, 2021) користи термин „позив за буђење савести” („conscientization calls”) да означи „лекције у вези са неправдом и неједнакошћу које трпе мањинске групе” (Freire, 2021: 233). Заправо, тиче се буђења свести о сопственим повластицама и способности осећања емпатије према онима који су у неповољном положају. Чен и Кони (Chan & Coney, 2020) заступају употребу критичких приступа у вези са расним питањима да би се развила критичка свест наставника, испитивањем концепата различитости, једнакости и ангажованости (Chan & Coney, 2020: 2).

Пиковер (Picower, 2011) наглашава важност наставног плана за развој компетенција наставника. Она наводи шест елемената који чине оквир за ефикасан наставни план у области друштвене правде, а то су: љубав и поштовање према себи, поштовање других, питања друштвене правде, друштвене покрете и друштвене промене, подизање свести и друштвено деловање. Ове теме треба да буду интегрисане у наставни програм за образовање наставника у виду курсева или програма за професионални развој и треба им приступити и са теоријског и са практичног аспекта (нпр. кроз вежбе активног/емпатичног слушања, играње улога или вежбе сагледавања из друге перспективе, активног учествовања у заједници, вежбање самоизражавања и комуникације са другима итд).

Слитер (Sleeter, 2018) додатно описује пројекте којима се подстичу компетенције потенцијалних наставника у домену подстицања друштвене правде у образовању тако што их доводи у контакт са члановима локалних маргинализованих заједница, не би ли развили осећај емпатије и разумевање политичког контекста који ствара услове за унапређивање образовање. Концепт који је битан да би интервенција била успешна јесте радикална искреност (Williams, 2016), јер подразумева искреност у вези са нашим идентитетима, праксама и склоностима. Концепт радикалне искрености, као метод, може подупрети остваривање свих жељених циљева – развијање свести о различитости, критичке свести, критичке рефлексије, критичке педагогије или постизање једнакости и друштвене правде на свим нивоима.

Што се тиче препрека на путу ка успешном развоју свести о различитости међу наставницима, аутори помињу нејасна схватања која наставници имају у вези са процесом саморефлексије или немогућност саморефлексије; чињеницу да не износе изричито своје ставове о различитости у учионици; осећање стида или кривице због прошлих (неличних) угњетавања или неправде или чак негирање постојања проблема неједнакости/расизма/маргинализације у друштву (Gay & Kirkland, 2003).

Како истраживања показују, многи програми за наставнике који су спроведени у циљу развијања свести о различитости и критичке свести остварили су позитивне и дуготрајне утицаје на наставнике. Гарсија и Гуера (García & Guerra, 2004) су писали о свом пројекту за развој/унапређивање компетенција

наставног особља у којем је друштвено-културни оквир коришћен да би се довели у питање дефицитарни погледи наставника у вези са њиховим ученицима из заједница које су културно/лингвистички разнолике и да би се редефинисале претпостављене међувезе између културе, наставе и учења. Култура се поима као контекст у којем се процес учења одвија за све ученике, а не само за децу из група са неповољним социокултурним, расним, етничким и лингвистичким положајем (García & Domínguez, 1997). Њихови резултати упућују на то да је искуство обуке наставника резултирало когнитивном дисонанцом за неке наставнике јер су се њихова лична веровања веома разликовала од претпоставки које се одражавају у културно респонзивној педагогији којој су били изложени. Показало се да су наставници који су били вољни да разреше ова сукобљена веровања постали свеснији значаја културе у образовању, били су способни да поново оцене и одбаце своје претходне пристрасне ставове и имали су веће шансе да препознају своју улогу наставника у постизању успеха у учењу свих ученика. Поред тога, ове промене су довеле до промена и побољшања предавачких пракси наставника и учиниле су их културно респонзивним (García & Guerra, 2004).

У анализи у којој се осврће на своја искуства из периода када је, као професор на универзитету у Сједињеним Државама, о критичкој свести подучавао наставнике који још нису почели да раде у образовању, Родригез (Rodríguez, 2008) је приметио многе промене у веровањима својих студената, до којих је дошло због изложености темама о критичкој свести. Родригез се присећа како су се ставови једног наставника, који још није почео да раду у образовању, о опхођењу према ученицима из мањинских група драстично променили од почетка до краја курса о критичкој свести: од веровања да ученици из мањинских група нису третиран и другачије него ученици из већинских група, до стицања свести о неправедном третману ученика из мањинских група и њихове културе у образовном систему. И размишљања других наставника су потврдила да је курс о критичкој свести утицао на то да критички анализирају своје пристране идеологије и стекну свест о ширем контексту друштвених неједнакости и његовом утицају на ангажованост родитеља у школовању своје деце.

Студија Џосил Сакраменто (Sacramento, 2019) о наставницима који нису почели да раде у образовању и њиховом професионалном развоју такође је показала да, када се критички осврну на то ко су, коме и на који начин предају, као и на то ко су њихови ученици, наставници постају свеснији своје улоге у образовању и утицаја који имају на своје ученике. Слично томе, Буко и Лиу (Bukko & Liu, 2021) су установили да су наставници који су учествовали у обуци која је подстакла њихову критичку свест спремнији да примене праксе које негују једнакост у образовању. Такође, Кристофер и Тејлор (Christopher & Taylor, 2011), као и Стјуарт, Флинт и Нуњез (Stewart, Flint, & Núñez, 2021) утврдили су да су обуке и радионице за наставнике, које су усредсређене на развој наставникове

критичке свести и побољшање разумевања друштвене правде у образовању, допринеле стицању додатног знања о овој теми и да су неки од учесника били спремнији да примене мере које се односе на подстицање друштвене правде у образовању.

Укратко, постоје докази да се свест о различитости и критичка свест могу развити кроз програме обуке наставника. Наведени примери показују да су ојачане компетенције и свест о различитости, неједнакости и друштвеној правде директно повезане са правичнијим наставним праксама.

## ■ ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

У овом раду смо настојали да прикажемо како се може подстицати свест о различитости и критичка свест наставника посматрано кроз призму њихових компетенција како са теоријског, тако и са емпиријског становишта. Ове компетенције сматрамо нужним за остваривање друштвене правде у образовању, с обзиром на то да наставници имају битну улогу у подстицању или спутавању успеха и шанси ученика, посебно оних из неповлашћених група. У настојању да разјаснимо поједине аспекте у овој области, понудили смо пример концептуалне схеме нашег разумевања односа између друштвене правде и свести о различитости и критичке свести коју наставници имају. Заступамо становиште које компетенције свести о различитости и критичке свести посматра као вештине које се могу стећи. Овакав приступ наглашава потенцијал за доношење промена у домену остваривања друштвене правде у образовању који имају наставници, као и њихова веровања, понашање и компетенције.

Анализа литературе која се бави свешћу о различитости и критичком свешћу показала је да је већина радова који се баве овом темом објављена у последњих неколико година (нпр. Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021; Baggett, 2020; Bukko & Liu, 2021). Ово се може посматрати као показатељ повећане потребе за бављењем начином на који наставници одговарају на све већу различитост у учионицама. Такође одражава релевантност и правовремени карактер анализе коју смо обавили. Већину радова написали су аутори из Сједињених Америчких Држава, која се одликује специфичним друштвеним контекстом (нпр. проблемима расизма, политикама идентитета, културним ратовима итд.). Стога морамо бити обазриви приликом доношења закључака о развијању свести о различитости и критичке свести наставника у другим земљама, културним и друштвеним контекстима који се разликују од Сједињених Америчких Држава. Такође је важно истаћи да је већина истраживања у овој области мањег обима (Stewart, Flint, & Núñez, 2021), укључујући акциона истраживања (Christopher & Taylor, 2011) или истраживања која се заснивају на квалитатив-



ним методама (Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021; Sacramento, 2019). Тек мали број спроведених истраживања је већег обима (нпр. Kim & Coos, 2022). Иако студије мањег обима нуде важан увид у искуства и свест о различитости и друштвеној правди коју предавачи имају, за свеобухватније разумевање ове теме неопходна су истраживања већег обима. Поред тога, многи истраживачи су ову тему истражили на примеру потенцијалних наставника и наставника који још нису почели да раде у образовању (нпр. Adams & Rodriguez, 2019; Alfaro & Bartolomé, 2017; Robinson, 2017). Верујемо да ово указује на препознавање одговорности високообразовних институција да припреме будуће наставнике за различите изазове које њихова професија доноси. Напослетку, свест о различитости и критичка свест показале су се као битан фактор за широк спектар предавача, укључујући наставнике који предају језик (Alfaro & Bartolomé, 2017; Baggett, 2020), наставнике музичког који још нису запослени у образовању (Robinson, 2017), наставнике почетнике који предају природне науке (Kang & Zinger, 2019), неформалне предаваче који раде у оквиру омладинских програма и програма друштвеног рада (Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021) или универзитетске професоре (Rodríguez, 2008).

Постоје одређени емпиријски докази да критичка свест и свест о различитости наставника воде до бољих пракси у настави (нпр. Baggett, 2020). Међутим, потребно је више истраживања о томе како најбоље подстаћи критичку свест и свест о различитости наставника, као и о начину на који ове компетенције утичу на образовна искуства ученика из различитих група. Такође, будући да смо се усредсредили на концептуалне пре него на практичне проблеме, потребно је реализовати више истраживања која се баве методама и праксама усмереним на развој критичке свести и свести о различитости.

Читаоци треба да буду свесни два ограничења ове анализе литературе. Прво, не може се рећи да представља *систематски* преглед целокупне области. Ипак, циљ ове анализе био је усмерен на то да се разјасне одређени концепти из ове области и верујемо да може да послужи као полазна тачка за будућа истраживања која се баве свешћу о различитости и критичком свешћу наставника као компетенцијама које доприносе друштвеној правди у школама. Поред тога, пошто је претрага литературе резултирала углавном радовима из Сједињених Америчких Држава, треба бити обазрив приликом генерализовања закључака о природи свести о различитости и критичкој свести наставника и њиховој улози у подстицању друштвене правде и њиховој примени на образовне и друштвене контексте који се значајно разликују у одређеним деловима света.

Предлози за образовне политике који проистичу из нашег прегледа литературе укључују интегрисање свести о различитости и критичке свести у оквиру обуку наставника пре но што почну да раде и током рада у образовању, што је у складу са препорукама из докумената о међународним политикама која су недавно објављена. На пример, оквир OECD политике за промовисање инклу-

живног образовања за друштва која се одликују различитошћу наводи да кључна улога у подстицају различитости, једнакости и активног ангажовања у образовању јесте у развоју капацитета (Cerna *et al.*, 2021; Santiago & Cerna, 2020). Како би се обезбедило да ученици из различитих група активно учествују у свим активностима у образовању и да би се подстакло њихов успех и добробит у образовању, и иницијално образовање наставника, као и њихов континуирани професионални развој током рада у образовању, морају се омогућити наставницима релевантна знања, вештине и вредности које ће наставници и усвојити. Она се тичу разумевања проблема различитости, саморефлексије по питању идентитета, перспектива и пракси, емпатије наставника, правичног оцењивања ученика (Forghani-Arani, Cerna, & Bannon, 2019). Такође је битно имати на уму да образовање наставника, пре но што се запосле и током рада у систему образовања, треба да буде усмерено на подизање наставникове свести и разумевања друштвеног и политичког контекста који утиче на школски систем, како би наставници били припремљени за рад са ученицима из неповлашћених група (Sleeter, 2018). Узимајући у обзир чињеницу да су наставници често мање свесни приступа који су више критички оријентисани и засновани на друштвеној правди и системској неједнакости у образовању него приступа који су фокусирани на различитост и осетљивост (Gorski, 2009; 2016), наше препоруке за образовне политике и праксе подразумевају да треба подстаћи и свест о различитости и критичку свест уколико желимо да образовни систем учинимо инклузивнијим за све ученике.

На крају желимо да нагласимо да, иако смо се усредсредили на наставнике, одлучно заступамо становиште да дужност и одговорност за успостављање једнакости и друштвене правде припада институцијама (не само образовним, већ и политичким, економским и културним) исто колико и појединцима (Shavit & Blossfeld, 1993; Cousin *et al.*, 2018). Ово подразумева чињеницу да смо свесни ограничења образовних политика у чијем је фокусу смањење друштвене неједнакости. Ово је делимично случај зато што образовање, у свом садашњем облику, истовремено преиспитује и производи неједнаке шансе (Bourdieu, 1977). У складу са тим, подржавамо могућност рационалније педагогије (Bourdieu & Passeron, 1979) у којој се ефикасно педагошко деловање не сучељава са критичким менталитетом. Или, како Бурдје и Пасерон (Bourdieu & Passeron, 1979) истичу, такво педагошко деловање „износи проблем на видело” (стр. 73) уместо да прикрива неправедне друштвене односе. Верујемо да, упркос овим ограничењима, резултате нашег истраживања не би требало игнорисати.

*Захвалност.* Изузетно ценимо помоћ Каролине Врањеш, библиотекарке Института за друштвена истраживања у Загребу, и захвални смо на труду који је уложила у претраживање литературе за овај преглед.

## ■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Achilleos, J., Douglas, H., & Washbrook, Y. (2021). Educating informal educators on issues of race and inequality: Raising critical consciousness, identifying challenges, and implementing change in a youth and community work programme. *Education Sciences* 11(8), 410. DOI:10.3390/educsci11080410
- 📖 Adams, M., & Rodriguez, S. (2019). Moving toward: using a social justice curriculum to impact teacher candidates. *Journal for Multicultural Education*, 13(4), 320–337.
- 📖 Adams, M., & Zuniga, X. (2016). Getting started: Core concepts for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. Goodman, & K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 95–130). New York: Routledge.
- 📖 Alfaro, C., & Bartolomé, L. (2017). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 11–34.
- 📖 Auernheimer, G. (2003). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* [Introduction to intercultural education]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- 📖 Baggett, H. C. (2020). Relevance, representation, and responsibility: Exploring world language teachers' critical consciousness and pedagogies. *L2 Journal*, 12(2), 34–54.
- 📖 Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. Goodman, & K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 3–26). New York: Routledge.
- 📖 Blell, G., & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self–other binary in teaching about culture in the global EFL classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, 77–96.
- 📖 Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487–511). New York: Oxford University Press.
- 📖 Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 📖 Bukko, D., & Liu, K. (2021). Developing preservice teachers' equity consciousness and equity literacy. *Frontiers in Education*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.586708>
- 📖 Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework, *OECD Education Working Papers No. 260*. <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- 📖 Chan, E. L., & Coney, L. (2020). Moving TESOL forward: Increasing educators' critical consciousness through a racial lens. *TESOL Journal*, 11, e550.
- 📖 Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K., & Lovison, V. S. (2020). Bias in the air: A nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
- 📖 Chou, H. (2007). Multicultural teacher education: Toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*, 21, 139–162.
- 📖 Cousin, S. (2018). *Overcoming Everyday Racism: Building Resilience and Wellbeing in the Face of Discrimination and Microaggressions*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- 📖 Christopher, D. H., & Taylor, M. J. (2011). Social justice and critical peace education: Common ideals guiding student teacher transformation, *Journal of Peace Education*, 8(3), 295–313. DOI:10.1080/17400201.2011.621358

- 📖 Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*, 300–314.
- 📖 Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, *78*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- 📖 Ek, L. D., Sánchez, P., & Cerecer, P. D. Q. (2013). Linguistic violence, insecurity, and work: Language ideologies and Latina/o bilingual teacher candidates in Texas. *International Multilingual Research Journal*, *7*(3), 197–219.
- 📖 Eurofound (2016). *Exploring the Diversity of NEETs. Luxembourg*: Publications Office of the European Union.
- 📖 Flisi, S., Meroni, E. C., & Vera-Toscano, E. (2016). *Educational outcomes and immigrant background*. EUR 28195 EN. DOI:10.2791/026577
- 📖 Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms, *OECD Education Working Papers*, No. 198, <https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en>.
- 📖 Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the „postsocialist“ condition*. London: Routledge.
- 📖 Freire, J. A. (2021). Conscientization calls: A white dual language educator's development of sociopolitical consciousness and commitment to social justice. *Education and Urban Society*, *53*(2), 231–248.
- 📖 Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group: New York, NY, USA.
- 📖 Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing: New York, NY, USA.
- 📖 García, S. B., & Domínguez, L. (1997). Cultural contexts which influence learning and academic performance. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *6*(3), 621–655.
- 📖 García, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, *36*(2), 150–168.
- 📖 Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, *42*(3), 181–187.
- 📖 Glock, S., & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: the roles of pre-service teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation*, *62*, 82–91. DOI:10.1016/j.stueduc.2019.04.010
- 📖 Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, *89*(4), 616–634. DOI:10.1111/bjep.12248
- 📖 Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2), 309–318.
- 📖 Gorski, P. C. (2016). Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. *Multicultural Education Review*, *8*(3), 139–159.
- 📖 Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/ Taylor & Francis Group.
- 📖 Herppich, S., Praetorius, A.-K., Hetmanek, A., Glogger-Frey, I., Ufer, S., Leutner, D., et al (2017). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, *76*: 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>

- 📖 Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 515–529. DOI:10.1177/0022219409355479
- 📖 Jackson, T. O., Kazembe, L. D., & Morgan, L. (2021). Internalized racism and the pursuit of cultural relevancy: Decolonizing practices for critical consciousness with preservice teachers of color. *Theory Into Practice, 60*(3), 291–300.
- 📖 Jugović, I., Puzić, S., & Mornar, M. (2020). Development of the social, emotional and intercultural learning programme for students. In A. Kozina (Ed.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe* (pp. 59–82). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- 📖 Kang, H., & Zinger, D. (2019). What do core practices offer in preparing novice science teachers for equitable instruction? *Science Teacher Education, 103*, 823–853. DOI:10.1002/sce.21507
- 📖 Katunarić, V. (1994). *Labirint evolucije*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.
- 📖 Kim, G. M., & Cooc, N. (2022). Student immigration, migration, and teacher preparation. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 1–23*. DOI:10.1080/1369183X.2022.2057283
- 📖 Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology, 107*, 533–545. DOI:10.1037/a0037471
- 📖 Leal, P. (2021). The development of the teacher attitudes to discrimination in language education scale: A measurement tool of critical consciousness for language teachers. *Education Sciences, 11*(5), 200. DOI:10.3390/educsci11050200
- 📖 Mosley-Howard, G. S., Witte, R., & Wang, A. (2011). Development and validation of the Miami University Diversity Scale (MUDAS). *Journal of Diversity in Higher Education, 4*(2), 65–78.
- 📖 Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading – the role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology, 54*, 212–220. DOI:10.1016/j.cedpsych.2018.06.012
- 📖 Picower, B. (2011). Resisting compliance: learning to teach for social justice in a neoliberal context. *Teachers College Record, 113*(5), 1105–1134.
- 📖 Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers' implicit attitudes toward students from different social groups: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–18. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02832.
- 📖 Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education & Development, 26*(7), 970–987. DOI:10.1080/10409289.2015.1004516
- 📖 Robinson, N. R. (2017). Developing a critical consciousness for diversity and equity among preservice music teachers. *Journal of Music Teacher Education, 26*(3), 11–26. DOI:10.1177/1057083716643349
- 📖 Rodríguez, L. F. (2005). Yo, mister! An alternative urban high school offers lessons on respect. *Educational Leadership, 62*(7), 78–80.
- 📖 Rodríguez, L. F. (2008). Integrate or adapt? Reflections on teaching preservice educators for critical consciousness. *The New Educator, 4*(4), 291–308. DOI:10.1080/15476880802014173
- 📖 Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- 📖 Sacramento, J. (2019). Critical collective consciousness: Ethnic studies teachers and professional development. *Equity & Excellence in Education, 52*(2–3), 167–184. DOI:10.1080/10665684.2019.1647806

- 📖 Santiago, P., & Cerna, L. (2020). *Strength through diversity: Education for inclusive societies. Design and implementation plan*. EDU/EDPC(2019)11/REV2. Directorate for Education and Skills. Education Policy Committee.
- 📖 Shavit, Y., & Blossfeld H.-P. (Eds.) (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- 📖 Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5–20. DOI:10.18251/ijme.v20i1.1663
- 📖 Stewart, M. A., Flint, P., & Núñez, M. (2021). Teachers and diverse students: A knowledge-to-action reader response model to promote critical consciousness. *Multicultural Perspectives*, 23(2), 63–72. DOI:10.1080/15210960.2021.1914050
- 📖 Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 91–98. DOI:10.1080/13803611.2018.1548785
- 📖 Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G., & Shelton, J. N. (2021). Beyond students: How teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(8), 697–709.
- 📖 van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497–527. DOI:10.3102/0002831209353594
- 📖 Watts, J. R., & Abdul-Adil, J. K. (1998). Promoting critical consciousness in young, African-American Men. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 16(1–2), 63–86. DOI:10.1300/J005v16n01\_04
- 📖 Williams, B. (2016). Radical honesty: Truth-telling as pedagogy for working through shame in academic spaces. In F. Tuitt, C. Haynes, & S. Stewart (Eds.), *Race, equity, and the learning environment: The global relevance of critical and inclusive pedagogies in higher education* (pp. 71–82). Sterling, VA: Stylus.
- 📖 Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(1), 69–91.

Примљено 07.11.2022; прихваћено за штампу 13.02.2023.