

**PROMOCIJA I UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI I
RAVNOPRAVNOSTI U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU
U CILJU PREVENCIJE GOVORA MRŽNJE
I DISKRIMINACIJE KOD MLADIH:
SLUČAJ BEOGRADSKE OPŠTINE
STARI GRAD**



Finansirano
od strane Evropske
unije i Saveta Evrope



COUNCIL OF EUROPE



Implementirano
od strane Saveta Evrope

CEPORA

Centar za pozitivan razvoj
dece i omladine



**PROMOCIJA I UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI I
RAVNOPRAVNOSTI U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU U
CILJU PREVENCIJE GOVORA MRŽNJE
I DISKRIMINACIJE KOD MLADIH:
SLUČAJ BEOGRADSKE OPŠTINE STARI GRAD**



Beograd, 2021.

PROMOCIJA I UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI I RAVNOPRAVNOSTI U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU
U CILJU PREVENCIJE GOVORA MRŽNJE I DISKRIMINACIJE KOD MLADIH:
SLUČAJ BEOGRADSKE OPŠTINE STARI GRAD

Izdavač:

CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine
Jovana Miodragovića 27/9, 11080 Beograd
office@cepora.org
www.cepora.org

Autorke:

Branislava Popović-Čitić
Lidija Bukvić Branković
Marina Kovačević-Lepojević
Ana Paraušić
Marija Stojanović
Milica Kovačević

Dizajn:

Milica Jovanović

Štampa:

Wizard Solutions, Aranđelovac

Tiraž:

100

Godina izdanja:

2021.

ISBN-978-86-900135-8-6

Publikacija je nastala u okviru zajedničkog projekta Evropske unije i Saveta Evrope „Promocija različitosti i ravnopravnosti u Srbiji“, koji je deo programa „Horizontal Facility za Zapadni Balkan i Tursku 2019-2022“.

Stavovi i mišljenja izraženi u ovoj publikaciji pripadaju isključivo autorkama i ne predstavljaju nužno zvanične stavove Evropske unije i Saveta Evrope.

SADRŽAJ

PREGOVOR	5
UVOD	7
<i>KRAKAK PREGLED ISTRAŽIVAČKE STUDIJE</i>	8
INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE	11
<i>LITERATURA</i>	15
ŠKOLSKA KULTURA	16
<i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</i>	20
<i>ZAKLJUČAK I PREPORUKE</i>	23
<i>LITERATURA</i>	25
KULTURALNO KOMPETENTNA ŠKOLSKA KULTURA	27
<i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</i>	29
<i>ZAKLJUČAK I PREPORUKE</i>	30
<i>LITERATURA</i>	31
ŠKOLSKA KLIMA	32
<i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</i>	34
<i>Dimenzije školske klime</i>	35
<i>Osećaj pripadnosti školi učenika i učenica</i>	39
<i>Prosocijalno ponašanje učenika i učenica</i>	40
<i>Tehnike disciplinovanja</i>	41
<i>Socioemocionalne kompetencije učenika i učenica</i>	43
<i>Angažovanost učenika i učenica u školi</i>	44
<i>ZAKLJUČAK I PREPORUKE</i>	45
<i>LITERATURA</i>	47
KULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I NASTAVNICA	50
<i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</i>	53
<i>ZAKLJUČAK I PREPORUKE</i>	56
<i>LITERATURA</i>	57
KULTURALNO KOMPETENTNA PRAKSA NASTAVNIKA I NASTAVNICA	58
<i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</i>	60
<i>ZAKLJUČAK I PREPORUKE</i>	62
<i>LITERATURA</i>	63
KULTURALNA OSETLJIVOST UČENIKA I UČENICA	64
<i>REZULTATI ISTRAŽIVANJA</i>	67
<i>ZAKLJUČAK I PREPORUKE</i>	69
<i>LITERATURA</i>	70

GOVOR MRŽNJE I DISKRIMINACIJA.....	71
REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	75
<i>Učenička percepcija govora mržnje.....</i>	<i>76</i>
<i>Stavovi učenika i učenica prema diskriminaciji.....</i>	<i>77</i>
<i>Odnos školske klime sa kulturalnom osetljivošću učenika i učenica i njihovim stavovima prema govoru mržnje i diskriminaciji.....</i>	<i>79</i>
ZAKLJUČAK I PREPORUKE.....	80
LITERATURA.....	83
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	85
PREPORUKE ZA NOVU STRATEGIJU PREVENCIJE I ZAŠTITE OD DISKRIMINACIJE.....	85
IZVODI IZ NORMATIVNOG OKVIRA.....	87
OSVRT ISTRAŽIVAČKOG TIMA.....	89
PRILOZI.....	92
Školska kultura.....	92
Školska klima.....	95
Osećaj pripadnosti školi učenika i učenica.....	101
Prosocijalno ponašanje učenika i učenica.....	102
Tehnike disciplinovanja.....	103
Socioemocionalne kompetencije učenika i učenica.....	105
Angažovanost učenika i učenica u školi.....	106
Kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica.....	107
Kulturalno kompetentna praksa nastavnika i nastavnica.....	109
Kulturalna osetljivost učenika i učenica.....	111
Govor mržnje.....	113
Diskriminacija.....	114
Odnos školske klime sa kulturalnom osetljivošću učenika i učenica i stavovima prema govoru mržnje i diskriminaciji.....	116

PREDGOVOR

Publikacija „Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih“ nastala je u okviru projekta „Promocija različitosti i ravnopravnosti u Srbiji“, koji je deo zajedničkog programa Evropske Unije i Saveta Evrope (Horizontal Facility II, 2019-2022). Sama publikacija organizovana je oko tema koje su od značaja za razumevanje pozicije mladih (učenika i učenica srednjih škola) i njihovih stavova i iskustava u pogledu govora mržnje i diskriminacije. Kroz publikaciju su obrađene teme interkulturalnog obrazovanja, školske kulture, školske klime, kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica, kulturalne osetljivosti učenika i učenica i govora mržnje i diskriminacije. U okviru svakog poglavlja date su preporuke zasnovane na rezultatima istraživanja koje je sprovedeno u okviru projekta na teritoriji Gradske opštine Stari grad, a na samom kraju publikacije sumirani su ključni nalazi od značaja za izradu nove Strategije prevencije i zaštite od diskriminacije.

Kroz davanje značajnih uvida u aktuelno stanje u pogledu funkcionisanja škola po pitanju školske kulture, školske klime i kompetencija nastavnika i nastavnica u domenu kulturalne kompetentnosti, odnosno poštovanja različitosti omogućava se uvođenje mera koje su usmerene na višeslojni pristup osnaživanju škola i školskog kolektiva da se nose sa temama od značaja za samu Strategiju prevencije i zaštite od diskriminacije. Dodatno, kao izrazito značajno izdvajamo to što publikacija donosi direktan input o stavovima samih učenika i učenica – mladih po pitanju govora mržnje, diskriminacije i ravnopravnosti, što omogućava inkorporaciju većeg broja mera u Strategiju koje mogu biti direktno usmerene na same učenike i učenice, a koje će doprineti prevenciji diskriminacije i govora mržnje u školskom okruženju i koje će podsticati negovanje različitosti i ravnopravnosti.

Publikacija je namenjena nastavnicima i nastavnicama, stručnom osoblju škole, direktorima i direktorkama, kao i drugim akterima koji kroz definisanje javnih politika oblikuju obrazovno-vaspitni sistem. Pored toga, ova publikacija može predstavljati značajan resurs za razumevanje kontekstualnog, relacionog i individualnog nivoa negovanja različitosti i rada na prevenciji govora mržnje i diskriminacije među mladima kroz akcije na sva tri nivoa „života“ škole.

U Beogradu, 2021. godine

Autorke



UVOD

U vreme kada su ljudska prava centralna tema i kada se ulažu snažni naponi za njihovo poštovanje i zaštitu, u Srbiji je, kao i u drugim evropskim zemljama, primetan razvoj različitih ekstremističkih pokreta i povećanje rizika od radikalnih akcija motivisanih govorom mržnje. Mladi ljudi su naročito osetljiva grupa koja može da igra značajnu ulogu u širenju ekstremističkih poruka, ali takođe i u širenju poruka tolerancije i ravnopravnosti. Manifestacija govora mržnje među mladim ljudima najčešće se ogleda u stavovima koji podržavaju diskriminaciju, isključenost iz društvenih aktivnosti, pa čak i otvoreno nasilničko ponašanje prema drugima koji se na neki način razlikuju. Lokalna istraživanja pokazuju da je svaki četvrti srednjoškolac/srednjoškolka u Beogradu iskusio/iskusila značajne poteškoće u odnosima sa vršnjacima kroz izloženost izrugivanju, isključenost ili nasilje, što se sve dešava u školskom okruženju. Pregledom podataka iz istraživanja u vezi sa iskustvima manjinskih/osetljivih grupa, ovi brojevi samo rastu. Ti podaci direktno potkrepljuju potrebu da se stvara prihvatljivo okruženje među mladim ljudima u njihovim školama i šire, sa ciljem da se spreče posledice u obliku govora mržnje i diskriminacije.

Izveštaj Evropske komisije protiv rasizma i netolerancije Saveta Evrope (European Commission against Racism and Intolerance – ECRI) za Srbiju iz 2017. godine obrazovni sistem posmatra kao polazno mesto koje može generisati pozitivne promene koje doprinose širim naporima u borbi protiv govora mržnje i diskriminacije i promovisanju kvaliteta. U ovom smislu, ECRI preporučuje uvođenje obaveznog obrazovanja o ovim temama na svim nivoima formalnog obrazovanja, kao i senzibilizaciju nastavnog osoblja da razgovara o i odgovori na pitanja u vezi sa LGBT populacijom i pitanjima manjina. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2017. sadrži odredbe o zabrani diskriminacije, i propisuje disciplinske posledice za učenike i učenice u slučaju kršenja ovih odredbi. Počev od 2018. godine škole u Srbiji imaju važeći Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti, sa definisanim jasnim koracima u preduzimanju mera u slučajevima diskriminacije. Međutim, nema dovoljno informacija o tome kako se ova mera politike sprovodi u praksi i u kojoj meri škole primenjuju načela zabrane diskriminacije u svakodnevnoj interakciji sa učenicima i učenicama, kao i u kojoj meri se bave temama koje se odnose na govor mržnje, diskriminaciju i ravnopravnost.

Centralni konstrukt u prevenciji govora mržnje i diskriminacije je različitost, odnosno poštovanje i negovanje različitosti. Različitost je prepoznata kao izuzetno važna vrednost koju treba poštovati i koja je uključena u rad svih institucija i organizacija koje imaju kontakta sa mladima. Potreba da se različitosti pristupa kao mogućnosti za učenje, a ne za isključivanje i sukobe je izrazito naznačena na nivou cele Evropske unije (počevši od gesla EU „Ujedinjeni u različitosti“, kao i uključenosti u širok spektar strategija EU). Kao rezultat višegodišnjih napora, veliki broj raspoloživih instrumenata, alata, vodiča, članaka koji se bave ovom temom dostupan je pojedincima i pojedinkama zainteresovanim za temu različitosti (obično u kombinaciji sa temama inkluzije i/ili kulturalne osetljivosti). Takođe, zakonodavni okviri većine zemalja različitost uključuju u nekom obliku kao važnu vrednost u svoje strategije, uključujući i strategije u oblasti obrazovanja. Ali ipak, u praksi se različitost poštuje i „implementira“ delimično. Postoje tri elementa koja su relevantna i isprepletena kada je u pitanju negovanje različitosti na nivou jedne organizacije/institucije/ustanove (kao što je škola, organizacija civilnog društva, ustanova socijalne zaštite ili bilo koja druga organizaciona jedinica). U pitanju su kontekstualni, relacioni i individualni nivo pristupanja različitosti. Kada posmatramo školu kao

ustanovu, na kontekstualnom nivou, od visokog je značaja da postoji organizaciona kultura koja ovaj konstrukt prepoznaje kao svoj integralni segment, te da je različitost prepoznata kao vrednost kojoj se teži i koja se neguje od strane ustanove i osoblja, kao i da je inkorporirana u propise same škole. Na relacionom nivou, odnosno na nivou odnosa koji se uspostavljaju i održavaju unutar jedne ustanove, važno je da se konstruiše školska klima koja podstiče pozitivnu razmenu između osoblja i učenika i učenica, neguje aktivno angažovanje učenika i učenica u životu škole, podstiče njihovo pozitivno vezivanje za školsko okruženje i neguje bezbedno okruženje bez nasilja, govora mržnje i diskriminacije. Pozitivna školska klima podržava različitost i doprinosi da se učenici i učenice iz različitih kulturalnih okruženja i učenici i učenice različitih kulturalnih identiteta osećaju dobrodošlo, prijatno i prihvaćeno. U pogledu individualnog nivoa, važno je da pojedinci i pojedinke koji su aktivni u životu škole imaju razvijene kompetencije koje im služe kao konkretan alat kojim podstiču negovanje različitosti u svom radu sa učenicima i učenicama. Dodatno, individualni nivo obuhvata i samu kulturalnu osetljivost učenika i učenica, odnosno njihov kapacitet da prepoznaju i koriste različitost kao priliku za povezivanje, istraživanje, učenje i razvoj. U praksi, neke škole imaju organizacionu kulturu (propise, procedure, prakse) koja postoji na način da podržava negovanje različitosti. Ali, kada osoblje nema dovoljno osnažene kompetencije, tada ukupna klima nije podržavajuća i mladi ljudi u konkretnoj školi ne osećaju dobrobiti pozitivne kulture. Sa druge strane, kada neka škola ima visoko kompetentne pojedince i pojedinke kao svoje osoblje koje podstiče pozitivnu klimu u aktivnostima, ali izostaje organizaciona kultura, onog trenutka kada dođe do promene osoblja, kvalitet aktivnosti se automatski smanjuje. Postoje primeri dobre prakse u kojima se sva tri elementa stalno razvijaju i neguju, ali ovi primeri su više izuzeci nego pravilo.

Kako bi se škole podržale u naporima da poboljšaju organizacioni, relacioni i individualni nivo negovanja različitosti u praksi, potrebno je ovo pitanje sagledati holistički i obezbediti pomoć školama da bolje razumeju koje elemente negovanja različitosti je potrebno da unaprede ili osnaže u svojoj instituciji kako bi prevenirali/smanjili pojavu govora mržnje i diskriminacije kod učenika i učenica. Na temelju aktuelnih naučnih saznanja i rezultata sprovedenog istraživanja u srednjim školama postavljeni su okviri za promociju i uvažanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih. Nakon kratkog prikaza istraživačke studije, u poglavljima koja slede predstavljeni su ključni konstrukti za koje je utvrđeno da su od značaja za razumevanje školskog „života“ po pitanju govora mržnje, diskriminacije, različitosti i ravnopravnosti.

KRATAK PREGLED ISTRAŽIVAČKE STUDIJE

O istraživanju

Kako bi sveobuhvatno sagledali perspektivu i poziciju mladih u pogledu diskriminacije, govora mržnje, različitosti i ravnopravnosti, tokom maja i juna 2021. godine sprovedli smo istraživanje u 11 srednjih škola sa teritorije Gradske opštine Stari grad u Beogradu. Odlučili smo da istraživanje sprovedemo na jednoj centralnoj beogradskoj opštini, imajući u vidu da je Stari grad jedan od urbanih centara grada, te verujemo da može da posluži kao pozitivan model za generisanje novih aktivnosti i pokreta i u drugim gradskim opštinama, a i dalje. U školama koje su učestvovala u istraživanju postoji veliki broj učenika i učenica raznovrsnih kulturalnih pozadina – učenici i učenice romske nacionalnosti, učenici i učenice muslimanske veroispovesti, zatim učenici i učenice alternativnih seksualnih preferencija (LGBT),

učenici i učenice sa invaliditetom, učenici i učenice iz etničkih/nacionalnih manjina (Mađari, Slovaci i sl.), učenici i učenice – strani državljani i učenici i učenice iz migrantskih porodica (deca migranti).

Uzorak je činilo ukupno 254 nastavnika i nastavnica i 860 učenika i učenica srednjih škola. Istraživanje je realizovano na nekoliko nivoa. Ispitivali smo školsku kulturu, školsku klimu, kompetencije nastavnika i nastavnica, kulturalnu osetljivost učenika i učenica i njihove stavove o govoru mržnje i diskriminaciji. Ovi konstrukti ispitivani su preko upitnika za nastavnike i nastavnice, upitnika za učenike i učenice i intervju sa školskim osobljem. Dodatno, sprovedena je i serija edukativnih fokus-grupnih intervju na kojima je sa učenicima i učenicama razgovarano o njihovim iskustvima, ali i kroz koje su osnaženi za borbu protiv govora mržnje i diskriminacije, za negovanje tolerancije i poštovanje različitosti.

Ključni rezultati

- Više od 50% učenika i učenica iz uzorka govor mržnje i diskriminaciju vidi kao probleme prisutne u školskom okruženju.
- Učenici i učenice znaju šta su diskriminacija i govor mržnje, prvenstveno prepoznaju emocionalne posledice ovakvih postupaka po konkretne pojedince i pojedinke, a manje po celokupne grupe ili društvo u celini.
- Učenici i učenice imaju prilično raznovrsne stavove o ovim temama, te među njima ima onih koji u velikoj meri stoje protiv govora mržnje i diskriminacije, ali i onih (od 10% do 40%) koji zastupaju poglede koji pogoduju diskriminaciji i produblivanju razlika između različitih grupa.
- Učenici i učenice pokazuju prilično visok nivo kulturalne osetljivosti, pri čemu su učenice senzitivnije od učenika. 90% učenika i učenica navodi da poštuje vrednosti ljudi iz drugih kultura. Međutim, od 10% do 50% učenika i učenica ima izazove u konkretnim „živim“ situacijama susreta sa različitostima.
- Više od 90% nastavnika i nastavnica iz uzorka ističe da se u njihovoj školi radi na prevenciji govora mržnje i diskriminacije.
- U normativni okvir koji reguliše rad škola inkorporirane su teme prevencije diskriminacije i govora mržnje, kao i negovanja različitosti i ravnopravnosti i prepoznaje se značaj njihove integracije u sve nivoe školskog funkcionisanja – u školsku kulturu i mehanizme reagovanja u slučaju kršenja propisa, u nastavni program, u razvoj kompetencija nastavnog osoblja, ali i u direktan rad sa učenicima i učenicama kroz raznovrsne vannastavne i vanškolske aktivnosti.
- Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti na snazi je od 2018. godine, ali škole i dalje imaju izazova u njegovoj implementaciji, s obzirom da ne postoji učvršćen mehanizam evidentiranja i praćenja ovih slučajeva.
- U pojedinim školama Timovi za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja imaju definisan plan rada i aktivnosti, dok u drugim školama članovi Tima deluju u skladu sa trenutnom situacijom, bez prethodno definisanog plana.
- Školsku klimu ispitivanih škola odlikuje u najvećoj meri podržavajuće i strukturirano rukovodstvo (direktori i direktorke imaju jasna očekivanja od svojih zaposlenih i pružaju im podršku), kao i organizaciona posvećenost zaposlenih (nastavnici i nastavnice su ponosni što su deo školskog kolektiva i srećni su što rade u konkretnoj školi).
- Nešto niže razvijeni elementi, koje je moguće dodatno osnažiti, su orijentacija ka ciljevima (da nastavno osoblje ima istu viziju u kom pravcu škola treba da se razvija), neformalni odnosi

među zaposlenima (da se zaposleni škole više neformalno druže), i učešće u donošenju odluka (da nastavno osoblje u većoj meri bude uključeno u donošenje školskih politika).

- Školska klima je u celosti ocenjena pozitivno, kako od strane nastavnika i nastavnica, tako i od strane učenika i učenica.
- Prisutan je značajan raskorak u percepciji školske klime od strane nastavnika i nastavnica u odnosu na percepciju učenika i učenica – nastavnici i nastavnice imaju znatno pozitivnije viđenje skoro svih aspekata školske klime od učenika i učenica, a ove razlike su posebno izražajne kada je u pitanju pogled na njihov međusoban odnos.
- Učenici i učenice u većoj meri u odnosu na nastavnike i nastavnice izveštavaju o prisustvu vršnjačkog nasilja, diskriminacije i govora mržnje u školi. Prisutan je nesklad u opažanju bezbednosti i sigurnosti, gde 95% nastavnika i nastavnica školu označava kao sigurno mesto, dok se 25% učenika i učenica (i to više učenica nego učenika) ne oseća bezbedno, a svaki treći učenik i učenica nema razvijen osećaj pripadnosti školi. Dodatno, jedna trećina učenika i učenica ističe da nema osobu od poverenja među školskim osobljem kojoj bi mogla da se obrati ukoliko se suočava sa problemom.
- Nastavnici i nastavnice imaju razvijene kompetencije značajne za negovanje različitosti kod učenika.
- Međutim, postoji udeo nastavnika i nastavnica kojima je potrebna dodatna podrška u ovom smislu, posebno u domenu kulturalne svesnosti – osveščivanja na koji način naša lična iskustva utiču na naše viđenje različitosti i procenu drugih kultura.
- Nastavnici i nastavnice u velikoj meri uspešno koriste svoje kompetencije, te se trude da što više primenjuju kulturalno kompetentnu praksu.
- Pozitivna školska klima pogoduje kulturalnoj osetljivosti učenika i učenica i njihovim pozitivnim stavovima ka različitosti i ravnopravnosti, te negativnim stavovima ka govoru mržnje i diskriminaciji.

Ključne preporuke

1. Kontinuirano preispitivati školsku kulturu, klimu i kompetencije nastavnog osoblja i koristiti raznovrsne prilike za njihovo unapređenje;
2. Koristiti potvrđeno pozitivne aspekte kao primere dobre prakse i osnov za razmenu sa drugim školama (u zemlji i inostranstvu);
3. Implementirati sistem reagovanja u slučajevima diskriminacije i govora mržnje u školskom okruženju;
4. Promovisati kulturalno različite grupe učenika i učenica koje pohađaju konkretnu školu kroz školsku praksu (i kroz nastavne, vannastavne i vanškolske aktivnosti);
5. Ojačati pozitivne odnose između nastavnika/nastavnica i učenika/učenica (uključujući i predstavnike i predstavnice Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja) kako bi učenici i učenice bili spremniji da podele svoje probleme sa školskim osobljem;
6. Pružiti učenicima i učenicama mnoštvo mogućnosti da istražuju druge kulture, preispituju svoja uverenja i grade svoja pozitivna lična iskustva u kontaktu sa različitostima;
7. Povezivati školu sa resursima u lokalnoj zajednici koja joj može pružiti podršku u određenim segmentima jačanja svoje prakse uvažavanja i negovanja različitosti.

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE

Kako savremena društva odlikuju izražena multikulturalnost i interkulturalnost, uloga škole se drastično promenila. Budući da obrazovanje ne predstavlja puki odraz društva, već ga u značajnoj meri i samo oblikuje, ono ima značajnu ulogu u podsticanju i razvoju demokratske kulture među pripadnicima i pripadnicama različitih grupa. Štaviše, obrazovno-vaspitni sistem u multikulturalnom i interkulturalnom društvu ima ključni zadatak da vaspitava i edukuje svakog učenika i učenicu za saradnju, partnerstvo, toleranciju, poštovanje različitosti i efikasnu komunikaciju sa užom i širom socijalnom sredinom. Drugim rečima, obrazovno-vaspitni sistem treba da oslikava jednakost i dostupnost obrazovanja, koje će ispoljavati i promovisati nultu toleranciju prema diskriminaciji i segregaciji na osnovu kulturalne pripadnosti (polne, socijalne, etničke, verske ili druge pozadine, mesta prebivališta ili porekla, finansijskog statusa ili zdravlja, razvojnih oštećenja ili invaliditeta itd.), što čini ključnu karakteristiku demokratskih društava. S obzirom da je na putu razvoja demokratskih društava veoma važno podstaknuti svakog pojedinca/pojedinku da upozna druge ljude, ujedno i njihovu kulturu, običaje, jezik, specifična obeležja i slično, jasno se nameće potreba za interkulturalnim obrazovanjem kojim se naglašava važnost različitih kultura, kako za društvenu tako i školsku kulturu, te podstiče upoznavanje, razumevanje i poštovanje drugačijih stilova života.

Na samom početku važno je naglasiti da pojmovi „interkulturalno“ i „multikulturalno“ nisu sinonimni pojmovi, već da između njih postoje razlike u terminološkom određenju. Naime, pojam „interkulturalno“ je dinamičan pojam i nužno ukazuje na odnos, odnosno razmenu koja se odvija između pojedinaca i pojedinki različite kulturološke pripadnosti. Sa druge strane, multikulturalnost označava postojanje više kultura na istom prostoru, bez neophodnog prisustva određenih međusobnih interakcija između pripadnika i pripadnica različitih kultura.

Kako škola predstavlja mesto okupljanja pojedinaca i pojedinki različitih kulturalnih identiteta, koji neminovno u većoj ili manjoj meri stupaju u određene interakcije, jasna je sve češća upotreba termina interkulturalno obrazovanje. Koncept interkulturalnog obrazovanja nastao je kao reakcija na kulturološko usložnjavanje demokratskih društava, a usmeren je na uvažavanje različitosti u svim oblastima života. Interkulturalno obrazovanje je obrazovanje koje podržava raznolikost kultura, promoviše ravnopravnost, ljudska prava, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene, manjinske ili većinske grupe, obezbeđuje jednake šanse, razvija kulturalne kompetencije i omogućava interakcije između različitih kultura uz zadržavanje sopstvenog identiteta. Predstavlja kvalitetno obrazovanje za sve učenike i učenice bez obzira kojoj etničkoj, klasnoj, religijskoj ili polnoj grupi pripadaju ili koju specifičnu mentalnu ili fizičku karakteristiku imaju. Drugim rečima, interkulturalno obrazovanje se zalaže za vrednosti koje se nalaze u osnovi demokratskog društva, a suprotstavlja se nepravdi, netoleranciji, govoru mržnje, predrasudama i diskriminaciji. Doživljavanje govora mržnje, diskriminacije i isključenosti u srednjoškolskom uzrastu, kada se ličnost i identitet najintenzivnije formiraju, može imati vrlo negativan uticaj na razvojne ishode mladih. Stoga se značaj interkulturalnog obrazovanja sve više naglašava u savremenom društvu.

Interkulturalno obrazovanje teži promovisanju i unapređenju razumevanja kultura, sposobnosti interkulturalne komunikacije, fleksibilnijeg stava prema kulturalnim različitostima i aktivne socijalne interakcije. UNESCO-va Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek, kao glavne preporuke

za interkulturalno obrazovanje navodi sledeće: obrazovanje treba da poštuje kulturalni identitet učenika i učenica kroz pružanje kulturalno odgovarajućeg i kvalitetnog obrazovanja za sve, treba da pruži svim učenicima i učenicama kulturalna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima i pojedinkama, etničkim, socijalnim i kulturalnim grupama i nacijama. Pored nastojanja da sve učenike i učenice osposobi za život u multikulturalnom društvu, interkulturalno obrazovanje nastoji da obezbedi jednake obrazovne šanse i podrži školska postignuća svih učenika i učenica, a naročito onih iz manjinskih i vulnerabilnih društvenih grupa.

U Smernicama za interkulturalno obrazovanje navode se tri osnovna principa na kojima se ono temelji:

- I. Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturalni identitet učenika i učenica time što pruža kulturalno odgovarajuće i kvalitetno obrazovanje za sve;
- II. Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima i učenicama kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da bi bili aktivni i odgovorni članovi društva;
- III. Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima i učenicama kulturalna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima i pojedinkama, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama.

Iz navedenih principa proističu određene strategije implementacije interkulturalnog obrazovanja (Figura 1).



Figura 1. Strategije implementacije interkulturalnog obrazovanja (UNESCO, 2006)

Mogući ishodi interkulturalnog obrazovanja su:

- pripremanje učenika i učenica za susret sa različitostima;
- pripremanje učenika i učenica za pozitivno reagovanje i shvatanje različitosti kao mogućnosti sticanja novih iskustava;
- promišljanje o socijalnim i obrazovnim problemima vezanim za kulturalne različitosti;
- sticanje znanja i razvijanje sposobnosti korišćenja znanja o drugačijima;
- razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja, kao i priznavanje prava drugima na posedovanje kulturnog identiteta;
- razvijanje komunikacijskih veština;
- razvijanje socijalne osetljivosti i osećaja za rešavanje socijalnih problema;
- razvijanje sposobnosti saradnje u multikulturalnom okruženju.

Pravni okvir interkulturalnog obrazovanja u Srbiji čine međunarodni dokumenti Ujedinjenih nacija i Saveta Evrope, kao i nacionalno zakonodavstvo. Pojedini međunarodni dokumenti od značaja za interkulturalno obrazovanje su: Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju (UNESCO, 1960), Konvencija o pravima deteta (UN, 1989), Univerzalna deklaracija o kulturnoj različitosti (UNESCO, 2001), Svet po meri deteta (UN, 2002), Konvencija o zaštiti i unapređenju raznolikosti kulturnih izraza (UNESCO, 2005), Smernice za interkulturalno obrazovanje (UNESCO, 2006). Od nacionalnih dokumenata, kao naročito značajni za interkulturalno obrazovanje izdvajaju se: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030. godine (SROS; 2021), Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV; Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019 i 6/2020), Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (ZPVO; Službeni glasnik RS, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon i 10/2019), Zakon o osnovnom obrazovanju (ZOO; Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 – dr. zakon), Zakon o srednjem obrazovanju (ZSS; Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 52/2021), Zakon o učeničkom i studentskom standardu (ZUSS; Službeni glasnik RS, br. 18/2010, 55/2013, 27/2018 – dr. zakon i 10/2019) i Zakon o udžbenicima (ZU; Službeni glasnik RS, br. 27/2018).

Pored zakonskog okvira, izuzetnu važnost za interkulturalno obrazovanje, te samim tim i razvoj demokratske kulture, imaju i publikacije nastale u okviru projekta Evropske unije i Saveta Evrope, pod nazivom „Kvalitetno obrazovanje za sve“. Radi se o tri publikacije, koje se bave različitim segmentima ove kompleksne teme. To su: „Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 1, kontekst, koncepti i modeli“ (Savet Evrope, 2020), „Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 2, Deskriptori kompetencija za demokratsku kulturu“ (Savet Evrope, 2020) i „Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 3, Vodič za implementaciju“ (Savet Evrope, 2020).

U publikaciji „Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 1, kontekst, koncepti i modeli“ (Savet Evrope, 2020) navodi se 20 ključnih kompetencija koje učenici i učenice treba da steknu kroz interkulturalni obrazovno-vaspitni proces. Navedene kompetencije su široko prepoznate kao temelji kreiranja demokratske kulture, a koje su presudne za razvoj aktivnih i efikasnih članova demokratskog društva. Kompetencije su dalje grupisane u 4 oblasti (Tabela 1).

Tabela 1. Model kompetencija za demokratsku kulturu (Savet Evrope, 2020)

VREDNOSTI	STAVOVI
<ul style="list-style-type: none"> • Vrednovanje ljudskog dostojanstva i ljudskih prava • Vrednovanje kulturne raznolikosti • Vrednovanje demokratije, pravde, poštenja, jednakosti i vladavine prava 	<ul style="list-style-type: none"> • Otvorenost prema drugim kulturama kao i drugim uverenjima, pogledima na svet i praksama • Poštovanje • Građanski duh • Odgovornost • Samoefikasnost • Tolerancija prema dvosmislenosti
VEŠTINE	ZNANJE I KRITIČKO RAZMIŠLJANJE
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomne veštine učenja • Veštine analitičkog i kritičkog razmišljanja • Veštine slušanja i opažanja • Empatija • Fleksibilnost i prilagodljivost • Jezičke, komunikativne i višejezične veštine • Veštine za saradnju • Veštine za rešavanje sukoba 	<ul style="list-style-type: none"> • Znanje i kritičko razmišljanje • Znanje i kritičko razumevanje sebe • Znanje i kritičko razumevanje jezika i komunikacije • Znanje i kritičko razumevanje sveta

U publikaciji „Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 2, Deskriptori kompetencija za demokratsku kulturu“ (Savet Evrope, 2020) dati su deskriptori, odnosno niz izjava koje se odnose na ciljeve i ishode učenja za svaku kompetenciju. Osnovna svrha deskriptora kompetencija je da pomognu zaposlenima u obrazovanju da osmisle situacije učenja u kojima mogu procenjivati ponašanje učenika i učenica u odnosu na datu kompetenciju, kako bi se utvrdile oblasti koje dalje treba unapređivati. Na kraju, „Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 3, Vodič za implementaciju“ (Savet Evrope, 2020), daje smernice o tome kako se model kompetencija može integrisati u obrazovni kontekst kroz: nastavni plan i program, pedagogiju (organizacija procesa učenja), ocenjivanje učenika i učenica, obrazovanje nastavnika i nastavnica, sveobuhvatni pristup školi (aktivno učešće i zalaganje svih zainteresovanih strana u školi) i jačanje otpornosti prema radikalizaciji koja vodi u nasilni ekstremizam i terorizam.

Kako bi interkulturalno obrazovanje ostvarilo svoju svrhu, njegove temeljne vrednosti treba da korespondiraju sa školskom kulturom, kompetencijama i praksom nastavnika i nastavnica, te na kraju sa karakteristikama, stavovima i obrascima ponašanja učenika i učenica. U nastavku će biti prikazana sumirana saznanja i rezultati aktuelnog istraživanja o školskoj kulturi, sa posebnim akcentom na kulturalno kompetentnoj školskoj kulturi, zatim o kulturalnim kompetencijama i kulturalno kompetentnoj praksi nastavnika i nastavnica, kulturalnoj osetljivosti učenika i učenica, stavovima prema negativnim posledicama govora mržnje, te na kraju o nivou osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturalnim razlikama i rodnoj ravnopravnosti.

LITERATURA

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padro'n Quero, M., Savane', M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.
- Jevtić, B., & Petrović, J. (2012). Interkulturalno obrazovanje sa pogledom na budućnost [Intercultural education with the view of future]. U *Nauka i savremeni univerzitet* (pp. 25-36). Univerzitet u Nišu – Filozofski fakultet.
- Petrović, D. S., & Jokić, T. (2016). Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj. Centar za obrazovne politike.
- Piršl, E. (2016). Interkulturalizam i multikulturalizam. U N. Tomašević (Ur.), *Vodič za interkulturalno učenje* (str. 15-22). Nova škola.
- Savet Evrope (2020). *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 2, Deskriptori kompetencija za demokratsku kulturu*. Dostupno na: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol2/1680a209a3>
- Savet Evrope (2020). *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 3, Vodič za implementaciju*. Dostupno na: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol3/1680a209a4>
- Savet Evrope (2020). *Referentni okvir kompetencija za demokratsku kulturu – knjiga 1, kontekst, koncepti i modeli*. Dostupno na: <https://rm.coe.int/rfcdc-serbian-vol1/1680a209a2>
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030. godine* (2021). Dostupno na: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf
- UN (1989). *Konvencija o pravima deteta*. Dostupno na: <http://www.atina.org.rs/sites/default/files/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>
- UN (2002). *Svet po meri deteta*. Dostupno na: <http://www.milance.edu.rs/file.php/1/kutak/files/svetpomeridece.pdf>
- UNESCO (1960). *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju*. Dostupno na: https://www.pravadeteta.com/attachments/290_KONVENCIJA%20PROTIV%20DISKRIMINACIJE%20U%20OBRAZOVANJU.pdf
- UNESCO (2001). *Univerzalna deklaracija o kulturnoj različitosti*. Dostupno na: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_hr.pdf
- UNESCO (2005). *Konvencija o zaštiti i promociji raznolikosti kulturnog izraza*. Dostupno na: <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2005ConventionOperationalGuidelinesSERBIAN.pdf>
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Dostupno na: <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2020). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019 i 6/2020. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Zakon o osnovnom obrazovanju* (2018). Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 – dr. zakon. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.html
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2019). Službeni glasnik RS, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon i 10/2019. Dostupno na: <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html>
- Zakon o srednjem obrazovanju* (2021). Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 52/2021. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_srednjem_obrazovanju_i_vaspitanju.html
- Zakon o učeničkom i studentskom standardu* (2019). Službeni glasnik RS, br. 18/2010, 55/2013, 27/2018 – dr. zakon i 10/2019. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_ucenicikom_i_studentskom_standardu.html
- Zakon o udžbenicima* (2018). Službeni glasnik RS, br. 27/2018. Dostupno na: <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-udzbenicima.html>

ŠKOLSKA KULTURA

Školska kultura predstavlja centralni kontekstualni faktor koji doprinosi uspešnom negovanju različitosti u jednoj školi, te faktor koji je od velikog značaja za prevenciju govora mržnje i diskriminacije u školskom okruženju. Kvalitetno uspostavljena i održavana školska kultura predstavlja pozitivan okvir u kome se odvija kompletan obrazovno-vaspitni proces učenika i učenica, te na teme koje su nama u fokusu (diskriminacija, govor mržnje, ravnopravnost, različitost) deluje i direktno – kroz uključivanje vrednosti i normi koje ih se direktno tiču, ali i indirektno – kroz pružanje sveopšte kvalitetne podrške obrazovanju učenika i učenica. Školska kultura predstavlja jedan od najsloženijih i najznačajnijih konstrukata u obrazovanju, ali u isto vreme i jedan od najzapostavljenijih. Koncept školske kulture nije nov. Još tridesetih godina 20. veka se ukazuje na to da škole imaju svoju kulturu, složene rituale u međusobnim odnosima, običaje, navike i sankcije, moralni kodeks na kome su zasnovane, igre koje su zapravo sublimirani ratovi, kao i set ceremonija u vezi s tim, kao i tradicije i tradicionaliste koji biju svoje stare ratove protiv inovatora. Dodatno, sedamdesetih godina prošlog veka evropski istraživači i istraživačice postaju zainteresovani za razumevanje škole „u celini“, umesto „parcijalno“, a inspiracija za to potekla je iz američkog istraživanja organizacione školske klime.

Pojam školske kulture evoluirao je iz konstrukta organizacione kulture, kako bi se adekvatno primenio i na školsko okruženje. Pokret koji se bavio ispitivanjem efektivnosti škola je dalje snažno uticao na skretanje pažnje na značaj školske kulture. Autori koji su postavili termin školske kulture su zapravo najpre koristili izraz „školski etos“, te povezivali efektivnost srednjih škola sa školskim etosom, odnosno školskom kulturom. Oni su isticali da postoji snažan „uticaj“ koji prevazilazi onaj koji ima bilo koji nastavnik/nastavnica, školsko pravilo ili bilo koja druga pojedinačna aktivnost, kao i da bilo koji napor koji se uloži u unapređivanje rada škole, a zanemaruje ovakav „totalni kvalitet“, ima ograničene efekte. Pioniri u ovoj oblasti kao važne kvalitete školske atmosfere izdvajaju: prirodu školskih vrednosti i normi (očekivanja nastavnika i nastavnica, model koji nastavnici i nastavnice nude učenicima i učenicama), nivo do kog postoji konzistencija u primeni ovih pravila (podrška kompletnog osoblja) i na kraju nivo do kog su one prihvaćene od strane učenika i učenica. Primetno je da je u naučnoj literaturi postojala konfuzija oko prepoznavanja pravog termina koji bi opisao ono što pojam školske kulture nosi sa sobom. Tako se deo istraživača i istraživačica školske efektivnosti u osnovnim školama koristio terminom „školska klima“, a oni koji su nastavili sa istraživanjima u srednjoj školi koristili izrazom „etos“. Dodatno, termin „školska klima“ koristili su i istraživači i istraživačice fokusirani na proučavanje efektivnosti škole, fokusirani na unapređivanje škole i kvalitativno orijentisani sociolozi opredeljivali su se za termin „kultura“, dok su „etos“, „atmosfera“, „ton“ korišćeni kako bi se opisali eterični kvaliteti škole. Pravoj zbrci doprinosilo je i to što je upotreba termina počela da se vezuje i za geografsku lokaciju, na primer ono što je za američke istraživače i istraživačice bila „školska klima“, za one u Škotskoj je to bio „etos“-

„Način na koji se percipira, misli i oseća o školi“... „Set interpretativnih okvira koji daju smisao ponašanju“.

„Sistem značenja koji utiče na to kako ljudi razmišljaju i ponašaju se u školi“.

„Nešto posebno u vezi sa školom, nedefinisano, jako moćno ali teško da se opiše“... „nepisana pravila, tradicije, norme i očekivanja“.

„Način na koji mislimo u školi“... „Osnovne pretpostavke, norme i vrednosti i kulturni artefakti škole“.

„Zajednička uverenja i vrednosti koja drže zajednicu na okupu“.

„Školska kultura je mnogo više od obrazaca percepcija ili ponašanja, ona je zapravo sistem odnosa među učenim obrascima odnosima“.

„Lepak koji drži sve na okupu u školi, snaga razvoja“.

Pozitivna ili „dobra“ školska kultura predstavlja stvar perspektive i najčešće se određuje kao ona u kojoj se praktikuje profesionalni razvoj školskog osoblja i ohrabruje proces učenja.

Istraživači i istraživačice, ali i praktičari i praktičarke ponudili su veliki broj definicija školske kulture. Stiče se utisak da se definicije uglavnom dele na one koje predstavljaju školsku kulturu na filozofsko-sociološkom planu (kao na primer, zajednički sistem vrednosti i normi u školskoj zajednici) i one koje se neposredno dotiču osnovnih elemenata školske kulture (kolaborativni kolegijalni odnosi, norme koje neposredno odražavaju kontinuitet učenja i usavršavanja, prilike za saradnju, zajedničko rešavanje problema i dr.). Najjednostavnije rečeno, školska kultura se može definisati kao zajedničko iskustvo, rituali, vrednosti i pretpostavke grupa ljudi koji zajedno rade.

U literaturi se može pronaći još jedan kriterijum za razlikovanje školske kulture, a to je perspektiva školske kulture, koji, čini se, može biti veoma značajan kako bi preciznije znali kakvu vrstu školske kulture želimo da „procenimo“ ako smo istraživači/istraživačice i još važnije da razumemo šta nam podaci zapravo „govore“. Jon Proser (Prosser, 1999) u svojoj knjizi „Školska kultura“ (School Culture) daje objašnjenja za različite perspektive školske kulture: široku kulturu, generičku kulturu, unikatnu kulturu i percipiranu kulturu. U širem smislu, školska kultura je blisko povezana sa nacionalnom kulturom, te se u okviru ovakvog tumačenja škole ne mogu posmatrati kao „enklave“ koje funkcionišu u neskladu sa svojim okruženjem. Generička kultura pretpostavlja sličnosti u normama, strukturi, ritualima, tranziciji, zajedničkim vrednostima i aktivnostima (na primer, privatne/državne ili osnovne/srednje škole imaju svoje generičke kulture koje se međusobno razlikuju). Učesnici i učesnice školskog života imaju određenu slobodu izbora i kapacitet da reinterpetiraju generičku kulturu u kojoj „učestvuju“, te stvaraju njihovu „jedinственu“, unikatnu kulturu. Kultura može biti „percipirana“ spolja od strane eksternog evaluatora/evaluatorke ili iznutra od strane učesnika/učesnice školskog života.

U odnosu na nivo kohezije (ekspresivni domen) i kontrole (instrumentalni domen), škole mogu biti grupisane u jedan od četiri tipa kulture (Figura 2):

- Formalna (tradicionalna) kultura – niska kohezija, visoka kontrola;
- Kultura blagostanja – niska kontrola i visoka kohezija;
- Kultura drila (pritiska) – visoka kontrola i visoka kohezija;
- Kultura preživljavanja (Anomična kultura) – niska kontrola i niska kohezija.



Figura 2. Prva tipologija školske kulture (prema Hargreaves, 1995).

Idealna škola bi trebalo da bude na optimalnoj poziciji dva kontinuuma kontrole i kohezije, u kojoj: zahtevi u pogledu nastave, učenja i postignuća su visoki, ali ne i nerazumni; svi pripadnici školske zajednice mogu da očekuju podršku, kao i priznanje postignuća; i za učenike i učenice i za nastavnike i nastavnice škola je zahtevno, ali i mesto kome se raduju.

U školi se izdvajaju kultura nastavnika i nastavnica, kultura rukovođenja, kultura pomoćnog osoblja, kultura roditelja i dr.. U sklopu svake kulture izdvaja se više različitih kvaliteta. Na primer, nastavnička kultura se može razložiti na sledeće četiri kategorije:

- Individualistička (visoka autonomija i izolacija);
- Kolaborativna (nastavnici i nastavnice prirodno teže ka saradnji bez formalnog pritiska);
- Forsirana kolegijalnost (saradnja je definisana u strogo određenim okvirima);
- Balkanizovana (nastavnici i nastavnice nisu ni izolovani, niti funkcionišu kao celina, već sarađuju u malim grupama).

Kao glavne dimenzije školske kulture od kojih se pošlo i u ovom istraživanju, izdvajaju se:

- orijentacija ka ciljevima (nivo do kog je vizija škole jasno formulisana i predstavljena školskom osoblju);
- liderstvo (nivo do kog nastavnici i nastavnice misle da direktori/direktorke jasno izražavaju očekivanja u odnosu na učinak školskog osoblja; nivo strukture u organizovanju školskih aktivnosti);
- uključenost u donošenje odluka (nivo do kog nastavnici i nastavnice učestvuju u donošenju odluka);
- formalni i neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama (profesionalne i privatne veze među nastavnicima i nastavnicama i školskim osobljem);
- orijentacija ka inovacijama (nivo do kog je školsko osoblje otvoreno za promene);
- organizaciona posvećenost (snažno prihvatanje ciljeva i vrednosti organizacije); i
- zajedničke vrednosti (srž tj. „srce“ školske kulture).

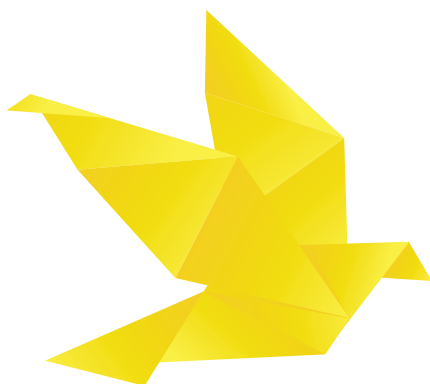
Iako su prethodnih decenija istraživači i istraživačice pretežno vezivali školsku kulturu za kvalitativnu metodologiju, najveće prednosti ima multimetodsko proučavanje školske kulture. Postoji značajan broj validiranih multidimenzionalnih instrumenata za procenu organizacione školske kulture od strane školskog osoblja. Neki od njih su: „Anketa o školskoj kulturi“ (School Culture Survey), „Profil kulture rada u školi“ (School Work Culture Profile), „Upitnik o profesionalnoj kulturi za osnovne škole“ (Professional Culture Questionnaire for Primary Schools), „Upitnik za procenu organizacione kulture u osnovnim školama“ (Questionnaire for measuring organizational culture in primary schools), „Inventar školskih vrednosti“ (School Values Inventory), „Upitnik o elementima školske kulture“ (School Cultural Elements Questionnaire), „Skale školske kulture“ (School Culture Scales) itd.

Generalno, pozitivnija percepcija školske kulture povezana je sa boljim akademskim uspehom i blagostanjem učenika i učenica, kao i kvalitetnijim mentalnim zdravljem i većim zadovoljstvom nastavnika i nastavnica i drugog školskog osoblja. Takođe, važno je imati na umu da nacionalna kultura u značajnoj meri oblikuje školsku kulturu, te da u zavisnosti od karakteristika društva variraju i obeležja školske kulture. Na primer, utvrđeno je da se u kontekstu kolektivističkih kultura, poput kineske, najznačajnija dimenzija školske kulture odnosi na zajedničke vrednosti koje dele svi akteri školske zajednice.

Značaj školske kulture prepoznaje se i u domaćem zakonodavnom okviru. U skladu sa Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018- dr. zakon,

10/2019, 27/2018- dr. zakon i 6/2020) i drugim važećim propisima, a u sklopu Pravilnika o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, br. 38/2013) u izvesnoj meri se predviđa uspostavljanje kolaborativne, demokratične kulture rukovođenja i funkcionisanja u obrazovno-vaspitoj ustanovi. U okviru standarda razvoja kulture učenja, među indikatorima kojima se procenjuje rad direktora/direktorki osnovnih i srednjih škola predviđeno je da treba da prati savremena kretanja u razvoju obrazovanja i vaspitanja i kontinuirano se usavršava; motiviše i inspiriše zaposlene i učenike i učenice na kritičko prihvatanje novih ideja i proširivanje iskustva; stvara uslove da učenici i učenice participiraju u demokratskim procesima i donošenju odluka; podstiče saradnju i razmenu iskustava i širenje dobre prakse u školi i zajednici. Ako pažljivo pogledamo izdvojene standarde uočava se da nisu dovoljno istaknuta očekivanja od direktora/direktorke u vezi sa nastavnicima i nastavnica. Naime, eksplicitno se navodi podsticanje učešća učenika i učenica u donošenju odluka, dok se uloga nastavnika i nastavnica u demokratskim procesima u školi ne precizira. Kao jedan od indikatora za dostizanje standarda obezbeđivanja i unapređivanja kvaliteta nastavnog i obrazovnog procesa navodi se i promovisanje inovacija i podsticanje nastavnika i nastavnica i stručnih saradnika i saradnica na korišćenje savremenih metoda učenja. U sklopu standarda kojim se obezbeđuje inkluzivan pristup u obrazovno-vaspitoj procesu upućuje se na stvaranje klime za prihvatanje različitosti i promovisanje tolerancije. Takođe, predviđeno je promovisanje akademskog postignuća. Jasni zahtevi u odnosu na školsko osoblje, kao i organizaciju rada ustanove dati su u sklopu procene standarda koji se tiče organizacije rada. Osim profesionalnog razvoja nastavnika i nastavnica i drugog školskog osoblja, predviđena je briga o održavanju pozitivnih međuljudskih odnosa.

Uvidom u Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Službeni glasnik, br. 5/2011) predviđeno je da nastavnici i nastavnice usklađuju svoju praksu sa inovacijama u obrazovanju i vaspitanju; poštuju univerzalne ljudske i nacionalne vrednosti i podstiču učenike i učenice da ih usvoje, podržavajući međusobno razumevanje i poštovanje, toleranciju, uvažavanje različitosti, saradnju i druženje; ličnim primerom deluju na formiranje sistema vrednosti i razvoj pozitivnih osobina učenika i učenica i dr. U sklopu predviđenih standarda kompetencija iz oblasti „Komunikacija i saradnja“, detaljno se predviđaju smernice za određeni kvalitet saradnje sa učenicima i učenicama, kao i njihovim roditeljima. Iako je predviđeno usavršavanje u pogledu sticanja kompetencija za „timski rad“, trebalo bi detaljnije regulisati smernice za saradnju sa kolegama i koleginicama i upravom škole. U Pravilniku o stručno-pedagoškom nadzoru (Službeni glasnik, br. 87/2019) jedno od glavnih merila kvaliteta rada ustanove odnosi se na ispunjenost standarda kompetencija u oblasti obrazovanja i vaspitanja.



REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U našem istraživanju je korišćen instrument „Skale školske kulture“ (School Culture Scales) koji se sastoji od ukupno 42 ajtema, dalje raspoređenih u osam podskala, i to: orijentacija ka ciljevima (6 ajtema), podržavajuće rukovodstvo (7 ajtema), strukturirano rukovodstvo (4 ajtema), formalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama (7 ajtema), neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama (3 ajtema), učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka (3 ajtema), orijentacija ka inovacijama (6 ajtema) i organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica (6 ajtema).

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici i nastavnice iz uzorka u celini pozitivno percipiraju kulturu svoje škole (na prosečnim skorovima od 1 do 5 ostvaruju $M = 3,84$; $SD = 0,81$). Percepcija školske kulture od strane nastavnika i nastavnica je stabilna, imajući u vidu da ne postoje razlike u percepciji u odnosu na pol, godine starosti i godine staža u obrazovanju. Ovi podaci nam govore u prilog tome da je školska klima jedan čvrst konstrukt i da ga nastavnici i nastavnice doživljavaju na isti način.

Nastavnici i nastavnice najpozitivnije ocenjuju dimenziju Strukturirano rukovodstvo, zatim dimenzije Podržavajuće rukovodstvo, Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica, Orijentacija ka inovacijama. Nešto niže, ali i dalje iznad prosečne ocene 3, ocenjuju dimenzije Formalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama, Učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka, Neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama i dimenziju Orijentacija ka ciljevima.

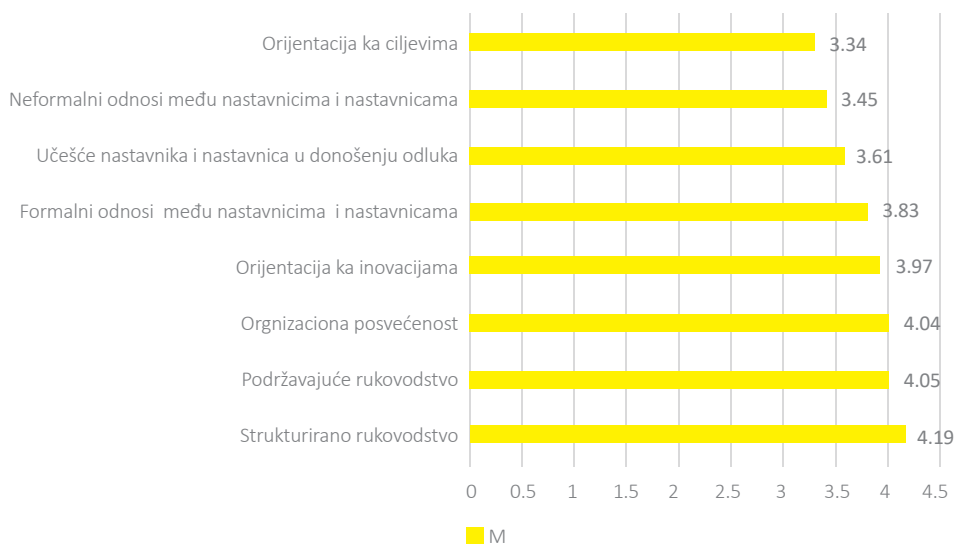


Figura 3. Nastavnička percepcija dimenzija školske kulture

Podaci o distribuciji odgovora nastavnika i nastavnica na pojedinačnim stavkama na dimenzijama i podaci o razlikama u opažanju školske kulture u pogledu pola, godina starosti i dužine radnog staža dostupni su u Prilozima, u odeljku Školska kultura, Tabele 1 – 5.

Više od polovine nastavnika i nastavnica doživljava kao da su svi zaposleni u školi „na istoj strani“.

Orijentacija ka ciljevima

Rezultati istraživanja ukazuju na to da zaposleni dele orijentaciju ka ciljevima škole. Dve trećine nastavnika i nastavnica smatra da zaposleni u školi imaju entuzijazma, kao i da svi nastavnici i nastavnice podržavaju ciljeve škole i zajedno rade na ostvarivanju predviđenih ciljeva.

Međutim, zapažaju se i aspekti ove dimenzije školske kulture kojima treba posvetiti dodatnu pažnju. Oni se ogledaju u nalazima istraživanja da oko polovine nastavnika i nastavnica ističe da pojedine kolege i kolegice imaju ciljeve koji se ne uklapaju u njihovu školu, kao i da nemaju svi nastavnici i nastavnice isto mišljenje o tome šta je važno za njihovu školu.

Na ovoj dimenziji ne postoje značajne razlike u percepciji nastavnika i nastavnica kako po pitanju rodni razlika, tako ni po pitanju godina starosti ili godina radnog staža ispitanika i ispitanica, te postoji usaglašena percepcija orijentacije ka ciljevima u našem uzorku.

Podržavajuće rukovodstvo

Većina nastavnika i nastavnica izveštava o značajnoj meri podržavajućeg rukovodstva u svojoj školi. Drugim rečima, većina nastavnika i nastavnica ističe da direktori/direktorke učestalo pohvaljuju nastavnike i nastavnice, maksimalno se trude da pomognu nastavnicima i nastavnicama, kao i da svaku kritiku (u najvećoj meri konstruktivnu) dobro obrazlažu. Takođe, direktori/direktorke vode računa o dobrobiti nastavnika i nastavnica, a i dostupni su kad god je nastavnicima i nastavnicama potrebna pomoć.

Oko 80% nastavnika i nastavnica navodi da njihovi direktori/direktorke daju primer svojim napornim radom. Mlađi nastavnici i nastavnice u većoj meri vide rukovodstvo škole kao podržavajuće.

Percepcije podržavajućeg rukovodstva se ne razlikuju značajno u odnosu na pol ispitanika/ispitanica. Mlađi nastavnici i nastavnice, kao i nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom za nijansu pozitivnije ocenjuju podržavajuće rukovodstvo škole.

Strukturirano rukovodstvo

Većina nastavnika i nastavnica se izjašnjava o tome da direktori/direktorke u njihovoj školi jasno prezentuju svoje zamisli školskom osoblju, imaju precizna očekivanja kako u pogledu učinka nastavnika i nastavnica, tako i ostalog osoblja.

Očekivanja direktora/direktorke u pogledu učinka školskog osoblja su u najvećoj meri percipirana kao jasna.

Skoro svi nastavnici i nastavnice ističu da direktor/direktorka preuzima na sebe organizaciju poslova koji treba da se obave.

Ne postoje razlike u percepciji ispitanika i ispitanica kada su u pitanju uticaji pola, godina starosti i godina radnog staža, što nam govori da nastavnici i nastavnice imaju ujednačenu percepciju strukturiranog rukovodstva.

Formalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama

Oko 40% nastavnika i nastavnica ističe da se njihove kolege i kolegice interesuju za ono što oni rade na časovima, dok nešto više od polovine njih navodi da ih pitaju šta trenutno rade na svojim časovima. Oko dve trećine nastavnika i nastavnica se izjašnjava da zajedno sa ostalim kolegama i kolegicama traga za novim i drugačijim metodama rada, da dosta rade zajedno sa kolegama i kolegicama, kao i da se konsultuju sa njima u vezi sa primenom noviteta na času. Više od 70% nastavnika i nastavnica se slaže da novi nastavnici/nastavnice u školi imaju dostupnu mentorsku podršku.

Oko 80% nastavnika i nastavnica deli sa kolegama i kolegicama kako su rešili određeni problem, ali i ističu da im konsultacije sa njima mnogo znače.

Nastavnice značajno pozitivnije opažaju formalne odnose među nastavnicima i nastavnicama u odnosu na nastavnike. Godine starosti i godine staža nisu povezani sa percepcijom nastavnika i nastavnica i njihovim formalnim odnosima.

Neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja može se reći da nastavnici i nastavnice nemaju značajnije i učestale neformalne odnose, te se ovo prepoznaje kao polje na kome treba delati radi unapređenja školske kulture. Naime, oko polovine nastavnika i nastavnica navodi da su upoznati sa porodičnim prilikama drugih kolega i kolegica, da se međusobno privatno druže i neformalno sastaju izvan škole. Pol, godine starosti, a ni godine staža ne utiču na percepciju nastavnika i nastavnica o njihovim neformalnim odnosima.

Blizu 50% nastavnika i nastavnica ističe da se neformalno sastaje sa ostalim kolegama i kolegicama van škole.

Učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka

Blizu 60% nastavnika i nastavnica izjavljuje da direktor/direktorka diskutuje sa kompletnim osobljem pre donošenja važnih odluka, dok samo oko 40% nastavnika i nastavnica ističe da direktor/direktorka uključuje zaposlene u kreiranje politika.

Oko 70% nastavnika i nastavnica izjavljuje da direktor/direktorka podstiče članove osoblja da preuzmu inicijativu.

Mlađi nastavnici i nastavnice, kao i oni sa kraćim radnim stažom u nešto većoj meri percipiraju da su uključeni u procese donošenja odluka u školi u odnosu na starije i iskusnije kolege i kolegice.

Orijentacija ka inovacijama

Rezultati istraživanja ukazuju da više od 60% nastavnika i nastavnica ima pozitivan stav prema inovacijama, trudi se da isprati nova dostignuća u društvu i aktuelne društvene događaje.

Oko 80% nastavnika i nastavnica izveštava da se od njih očekuje da budu fleksibilni, da probaju nešto novo i budu inovativni.

Mlađi nastavnici i nastavnice i nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju za nijansu više izveštavaju o orijentaciji ka inovacijama u odnosu na starije nastavnike i nastavnice, sa dužim radnim stažom.

Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica

Preko 65% nastavnika i nastavnica je zaista srećno što radi baš u svojoj školi, često sa prijateljima i prijateljicama priča o školi kao mestu na kome je sjajno raditi i školu opaža kao izvor inspiracije za davanje maksimuma. Nešto veći procenat njih (70%) navodi da su njihove lične vrednosti i vrednosti škole veoma slične, te da im je zaista stalo do sudbine škole.

Više od 70% nastavnika i nastavnica se ponosi što je deo tima svoje škole.

Mlađi nastavnici sa kraćim radnim stažom imaju za nijansu pozitivnije percepcije o organizacionoj posvećenosti u odnosu na svoje starije i iskusnije kolege i kolegice.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Na osnovu rezultata istraživanja zaključuje se da većina nastavnika i nastavnica iz uzorka percipira da se u njihovim školama neguju pozitivne norme, koje prikazano kroz izjave glase:

Pozitivne norme

- „Okrenut/Okrenuta sam ka inovacijama“.
- „Prihvatam odgovornost“.
- „Ponosim se svojom školom“.
- „Trudim se da budem od pomoći kolegama i kolegicama“.
- „Kontinuirano se usavršavam“.
- „Moj/Moja direktor/direktorka postavlja primer svojim ponašanjem“.
- „Očekivanja od strane direktora/direktorke su jasna“.
- „Direktor/Direktorka organizuje poslove koji treba da se obave“.
- „Stalo mi je do moje škole“.
- „U našoj školi pratimo nova dostignuća“.

Četvrtina do trećina nastavnika i nastavnica izvestila je o pojedinim negativnim normama u njihovim školama:

Negativne norme

- „Moji ciljevi nisu kompatibilni sa ciljevima moje škole“.
- „Nemamo svi isto mišljenje o tome šta je važno za našu školu“.
- „Ne zanima me šta kolege i kolegice rade na svojim časovima“.
- „Ne radim nikada sa svojim kolegama, u poslu se oslanjam samo na sebe“.
- „Direktor/Direktorka nas ne uključuje u donošenje odluka“.
- „Direktor/Direktorka ne diskutuje sa nama i drugim školskim osobljem pre nego što donese neku odluku“.

Osim obrazaca pozitivnih i negativnih normi uočenih putem percepcija nastavnika i nastavnica, rezultati istraživanja ukazuju na to da:

- U globalu, nastavnici i nastavnice ujednačeno i pozitivno percipiraju kulturu svoje škole;
- Najrazvijenije dimenzije školske kulture su Strukturirano rukovodstvo, Podržavajuće rukovodstvo i Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica. Stoga, kulturu škola iz uzorka odlikuje jasno i podržavajuće vođstvo od strane direktora ili direktorke kao i pozitivna vezanost zaposlenih za svoje radno okruženje. Sa druge strane, Orijentacije ka ciljevima, Neformalni odnosi između nastavnika i nastavnica i Učešće u donošenju odluka su dimenzije koje su nešto niže ocenjene, te na čije unapređenje je moguće usmeriti delovanje u budućnosti;
- Nastavnice u odnosu na nastavnike nešto pozitivnije opažaju formalne odnose između nastavnika i nastavnica (češće zajedno tragaju za novim i drugačijim metodama rada, konsultacije sa kolegama i koleginicama im više znače, češće dele sa kolegama i koleginicama način rešavanja određenog problema itd.);
- Mlađi nastavnici i nastavnice, te nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju nešto češće vide svoje rukovodstvo kao podržavajuće u odnosu na svoje iskusnije kolege (češće su percipirali direktora/direktorku kao nekog ko vodi računa o dobrobiti zaposlenih, ko daje primer svojim radom, pohvaljuje nastavnike i nastavnice i dr.), učestalije se izjašnjavaju o većoj uključenosti nastavnika i nastavnica u donošenje odluka, nešto više su zainteresovani za inovacije, fleksibilniji su, više prate društvene promene i dostignuća i ispoljavaju nešto veću posvećenost školi (više im je stalo do sudbine škole, ponosni su i srećni što u njoj rade, dele vrednosti sa školom, škola ih inspiriše da daju svoj maksimum, i govore drugima o školi kao sjajnom mestu za rad).

Rezultati o zastupljenosti pojedinih elemenata školske kulture ukazuju na to da, i pored globalno pozitivnih nalaza, postoji prostor za unapređenje školske kulture. Na osnovu udela nastavnika i nastavnica koji uviđaju izazove u dimenzijama školske kulture, čini se da je u našim školama i dalje „živa“ tradicionalna kultura po kojoj se neguje autonomija, nezavisnost nastavnika i nastavnica kao deo „profesionalne diskrecije“. Model kolaborativne školske kulture, kako se po samom nazivu pretpostavlja, neguje tzv. „inter-nezavisnost“ među profesionalcima. Prema tome, cilj je unaprediti saradnju bez narušavanja profesionalne autonomije. Škole koje neguju kolegijalnost i kolaboraciju, razmenu mišljenja i ideja, formalno i neformalno kontaktiraju, tragaju za inovacijama, fokusirane su na produktivnost, posvećenost i kontinuirano usavršavanje, neguju pozitivnu nasuprot „toksičnoj atmosferi“.

Na osnovu istraživačkih rezultata, izdvajamo sledeće preporuke za unapređenje školske kulture:

► **PODRŠKA ŠKOLI U ORGANIZOVANJU AKTIVNOSTI USMERENIH NA JAČANJE NEFORMALNIH ODNOSA MEĐU ZAPOSLENIMA.** Škole imaju mnoštvo prilika da rade na profesionalnom unapređenju svojih zaposlenih, a sami nastavnici i nastavnice imaju i obavezu da kontinuirano rade na svom profesionalnom razvoju. Pored ove pozitivne tendencije o jačanju formalnih odnosa, neformalni odnosi se, u školskom okruženju, sistemski zanemaruju. Kada su u pitanju neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama, resursi škole retko odgovaraju na ove potrebe, te u praksi postoje situacije u kojima članovi i članice školskog kolektiva nemaju visok nivo vezanosti, o čemu svedoče i rezultati našeg istraživanja. Dodatno, kako su mlađi nastavnici i nastavnice nešto otvoreniji za inovacije, lakše prihvataju promene, idu im u susret i više učestvuju u donošenju odluka u školskoj zajednici, jačanje neformalnih i formalnih veza među zaposlenima može dodatno motivisati i iskusnije kolege da uzmu aktivno učešće u dimenzijama inovacija i donošenja odluka, kao i da osnaži njihovu vezanost za školsko okruženje. Stoga, organizacija raznovrsnih aktivnosti koje doprinose povezivanju među zaposlenima uz negovanje vrednosti same škole može potpomoći dodatnom jačanju pozitivne školske kulture u celini.

► JAČANJE AKTIVNOG UČEŠĆA NASTAVNIKA I NASTAVNICA U DONOŠENJU ŠKOLSKIH POLITIKA.

Školske politike su element koji je u srednjim školama Gradske opštine Stari grad najmanje ocenjen u pogledu učešća nastavnika i nastavnica u donošenju odluka, gde 60% ispitanika i ispitanica ističe da ih direktori/direktorke ne uključuju u ovaj segment školskog života. S obzirom na to da su ljudi (nastavnici i nastavnice, školsko osoblje) ključni resurs škole, poruka za školske lidere je da bi ih trebalo više uključivati u donošenje odluka kroz uključivanje u one školske politike koje se donose na nivou pojedinačne škole. Nije neobično da tradicionalno autokratska i tranziciona društva svedoče o manje demokratičnoj strukturi u školama. Rezultat je u skladu sa zapažanjem da školska kultura nije odvojiva od kulture koja dominira u široj zajednici.

► PODIZANJE SVESTI ŠKOLSKIH LIDERA I LIDERKI O VAŽNOSTI ŠKOLSKE KULTURE.

Koncept školske kulture neretko je uziman zdravo za gotovo, te se taj manjak svesti o važnosti školske kulture odrazio i na izostanak aktivnosti u pogledu njenog unapređivanja. Svakako treba imati na umu da se radi o kompleksnom konceptu koji ne nastaje „preko noći“. Prvi korak svakako predstavlja svest o školskoj kulturi. Svest o školskoj kulturi je u akademskoj i stručnoj javnosti postepeno rasla. Najpre, slale su se poruke o tome šta lideri i liderke mogu učiniti da poprave školsku kulturu i, samim tim, dobrobit škole i svih aktera u školskoj zajednici. Dalje, prepoznat je uticaj koji ljudi imaju na kulturu, te su se na drugom nivou istraživači/istraživačice i praktičari/praktičarke bavili time kako uključiti nastavnike i nastavnice i drugo školsko osoblje u cilju unapređivanja školske kulture. Na kraju, naglasak je na upotrebi kulture u cilju unapređivanja kvaliteta života svih aktera školske zajedice. Kao ključne „prilike“ koje školski lideri i liderke treba da prepoznaju kao važne za školsku kulturu su: svrha – viši cilj kao osnova svake jake kulture (u ovom slučaju učenici i učenice i učenje); mesto – ključne poruke treba da budu prepoznate svuda; ljudi – ključni resurs svake organizacije, pa i škole; kompetencije – školsko osoblje želi da postupa na kompetentan način, te im treba pružiti priliku za sticanje znanja i veština; posvećenost – osećaj pripadnosti školi; slavljenje postignuća; i briga jednih za druge. Podizanje svesti lidera i liderki škola o tome na koje sve načine mogu podržati pozitivnu školsku kulturu može se organizovati kroz raznovrsne aktivnosti, poput uključivanja prilika za unapređenje dimenzija školske kulture kao aktivnosti akcionih planova strateških dokumenata, kroz organizovanje prezentacija, okruglih stolova, predstavljanje rezultata istraživanja i sl.

LITERATURA

- 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.
- 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 teacher effectiveness. East Carolina University.
- Devos, G., Bouckenoghe, 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.
- Engels, N, Hotton, G, Devos, G. Bouckenoghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34, 159-174.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues?. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495.

- Gošović, R., Petrović, D., Čekić Marković, J., i Jokić, T. (2016). Predlog indikatora za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama. U: D. Petrović i T. Jokić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Centar za obrazovne politike.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture*. ASCD.
- Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago,
- Hanover Research (2014). *Strategies for Building Cultural Competency*. Dostupno na: <https://d12bxdoe0iu0lg.cloudfront.net/uploads/fb818696c46b875a1bdd0c9deba02687.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: Twente University Press.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. doi:10.1108/09578230610642638
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik, br. 38/2013. Dostupno na: <https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-standardima-kompetencija-direktora-ustanova-obrazovanja-i-vaspitanja/>
- Pravilnik o stručno-pedagoškom nadzoru* (2019). Službeni glasnik, br. 87/2019. Dostupno na: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2019/87/15/reg>
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1–14). London: Paul Chapman.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Standarde kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik, br. 5/2011. Dostupno na: http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
- Standarde kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik, br. 5/2011. Dostupno na: <https://www.hts.edu.rs/images/dokumenta/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>
- Stratford, R. (1990). Creating a positive school ethos. *Educational Psychology in Practice*, 5(4), 183-191.
- Teodorović, J., Milin, V., & Stanković, D. (2019). Standardi kompetencija za nastavnika u Srbiji: poređenje sa odabranim zemljama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja/Journal of the Institute of Educational Research*, 51(2), 614-653.
- 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.
- Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2020). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018-dr. zakon, 10/2019, 27/2018- dr. zakon i 6/2020. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.
- Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575.

KULTURALNO KOMPETENTNA ŠKOLSKA KULTURA

Kada škola na organizacionom, kontekstualnom i vrednosnom nivou promoviše različitost, ravnopravnost i toleranciju, odnosno uvažava potrebe, karakteristike, aktivnosti i specifičnosti pripadnika i pripadnica različitih kultura, kaže se da nju karakteriše kulturalno kompetentna školska kultura, čija je ključna uloga prevencija govora mržnje i diskriminacije.

Kulturalno kompetentna školska kultura odnosi se na širok dijapazon različitih segmenata škole. Četiri područja koja su ključna za stvaranje „jednake“ i kulturalno kompetentne školske kulture su:

I – POLITIKE I PROCEDURE: Razvoj školske kulture koja promoviše različitost i ravnopravnost počinje uspostavljanjem adekvatnih politika i procedura. One definišu način na koji škola promoviše različitost, ravnopravnost i inkluziju. Politike i procedure treba kreirati tako da upućuju jasnu poruku da se govor mržnje i diskriminacija u bilo kom obliku ne tolerišu i da se od svih očekuje da preuzmu odgovornost u njihovom suzbijanju.

II – INKLUZIVNO ŠKOLSKO OKRUŽENJE: Pri proceni inkluzivnog školskog okruženja treba razmotriti da li škola u celini odaje sliku koja ukazuje da je to mesto u kome se promovišu različitost, ravnopravnost i tolerancija. U ovom smislu, važno je imati u vidu i npr. da li se na zidovima učionica nalaze slike ili posteri koji oslikavaju različitost ljudi, tema i ideja, a osporavaju stereotipi i istovremeno pružaju informacije o izvorima podrške za mlade kojima je ona potrebna, zatim da li školska menza zadovoljava različite prehrambene i kulturalne potrebe učenika i učenica i školskog osoblja; da li osoblje izbegava šale na osnovu kulturalnog identiteta ljudi i koristi jezik tolerancije i uvažavanja bez predrasuda; itd.

III – PROMOCIJA RAZLIČITOSTI I RAVNOPRAVNOSTI KROZ NASTAVNI PLAN I PROGRAM: Način na koji škole planiraju i implementiraju nastavni plan i program utiče na formiranje stavova učenika i učenica i mogućnosti da unaprede svoje znanje i razumevanje različitosti, jednakosti, ravnopravnosti i inkluzije. U tom smislu, nameće se potreba za lekcijama kojima će se učenici i učenice podučavati o navedenim opšteznajnim pitanjima. Ono što je važno naglasiti je da promocija različitosti, ravnopravnosti i tolerancije treba da prožima sve aspekte nastavnog plana i programa. Učenike i učenice treba informisati o osobama sa invaliditetom, osobama različitih rasa, nacionalnosti, verispovesti, roda, seksualne orijentacije itd. Lideri/liderke škola treba da imaju na umu sagledavanje samo „jedne strane medalje“ (kroz nastavni plan i program koji je kreiran prema dominantnoj grupi) i da „slave“ različitost kroz celokupni školski kurikulum. Kulturalni nastavni plan i program predstavlja jednu od osnovnih pretpostavki uspešne primene interkulturalnog obrazovanja, te stoga treba da obuhvata sadržaje, programe, metode rada i postupke školskog kolektiva koji će, osim sticanja znanja, uticati na podsticanje posmatranja sveta iz više različitih uglova i na uklanjanje socijalnih stereotipa, predrasuda i stigmatizacije među učenicima i učenicama.

IV – PREPOZNAVANJE I REAGOVANJE NA GOVOR MRŽNJE I DISKRIMINACIJU: Važno je da škole imaju uspostavljen funkcionalan sistem za prijavljivanje i evidentiranje incidenata povezanih sa govorom mržnje i diskriminacijom. Svo osoblje bi trebalo da prođe obuku koja objašnjava zašto škola beleži ove podatke, procedure koje treba da poštuju i značaj prijavljivanja svakog incidenta povezanog sa govorom mržnje i diskriminacijom koji oni ili njihovi učenici i učenice dožive ili im svedoče. Imajući u vidu da učenici i učenice nerado prijavljuju incidente, škole treba da preduzmu

korake u vidu promovisanja politike koja uvažava glas učenika i učenica. Škole, takođe, mogu uspostaviti sisteme vršnjačke podrške, tako da i drugi mogu prijaviti incidente, a ne samo učenik ili učenica koji dožive viktimizaciju.

Imperativ 21. veka podrazumeva da škole treba efikasno da odgovore potrebama različitih grupa i sve mlade pripreme za pozitivne interakcije sa kulturalno različitim pojedincima i pojedinkama, grupama ili zajednicama. Kako kultura ima centralnu ulogu u procesu učenja, svest o kulturalnoj pripadnosti učenika i učenica treba percipirati kao sredstvo razvoja pozitivnog akademskog okruženja. Tamo gde škole neguju različitost i ravnopravnost postoji poštovanje individualnih razlika i učenici i učenice razvijaju empatiju, razumeju efekte predrasuda i diskriminacije i preuzimaju odgovornost u prevenciji vršnjačkog nasilja. Međutim, rukovodioci škola često imaju teškoće u unapređivanju i promovisanju inkluzivne, kulturalno kompetentne školske atmosfere, naročito kada su norme i pretpostavke koje opravdavaju negativne prakse prema kulturalno različitim učenicima i učenicama duboko utemeljene u školsku kulturu i ojačane društvenim očekivanjima.

Kako bi se otkrile norme, vrednosti i prakse koje podstiču i opravdavaju nejednako postupanje prema učenicima i učenicama različite kulturalne pripadnosti, potrebno je temeljno pristupiti ispitivanju školske kulture i organizacione strukture. Međutim, da bi se efikasno ispitala organizacione strukture i utvrdila kulturalna kompetentnost školskih politika, programa i praksi, školskim liderima i liderkama treba više alata za procenu i pripremu ovakvog istraživanja.

Revizija kulture („Culture audits“) podrazumeva skup mešovitenih metoda za ispitivanje koliko školska kultura odražava iskustva i potrebe različitih grupa u školi. Dragoceno sredstvo za prikupljanje podataka može biti i sistemsko posmatranje organizacione kulture škole. U tom smislu, zapažanja eksternih evaluatora i evaluatorke nastala na osnovu beleženja manifestovanog ponašanja i organizacione prakse pružaju realnu sliku onoga što se dešava na dnevnom nivou. Kao jedan od alata za prikupljanje podataka koji se koristi u sveobuhvatnim revizijama školske kulture, navodi se „Kontrolna lista za posmatranje kulturalnih kompetencija škole“ (School-Wide Cultural Competence Observation Checklist – SCCOC), koja je osmišljena kao vodič za beleženje zapažanja školskih lidera i liderke.

Za dostizanje kulturalno kompetentne školske kulture neophodno je kreiranje atmosfere uvažavanja ličnosti svih aktera obrazovno-vaspitnog procesa, razumevanja potreba pojedinca/pojedinke i negovanja pozitivnih vrednosti. Takođe, potrebno je sistematsko planiranje, praćenje i unapređivanje školske kulture u smeru međusobnog uvažavanja, prihvatanja različitosti i konstruktivne saradnje između svih aktera.

Kulturalno kompetentnu školsku kulturu karakterišu visoka akademska očekivanja za sve učenike i učenice, stvaranje prilika za „suočavanje“ sa kulturalnim razlikama, angažovanost različitog i posvećenog osoblja, promovisanje kontinuiranog razvoja nastavnika i nastavnica, uključivanje roditelja u obrazovni proces, podsticanje osetljivosti na specifične kulturalne potrebe učenika i učenica i sl.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Preko 90% nastavnika i nastavnica ističe da se u njihovoj školi radi na prevenciji govora mržnje i diskriminacije.

U sklopu ovog opsežnog istraživanja, sprovedeni su i polustrukturirani intervjui sa predstavnicima i predstavnicama tri škole na teritoriji opštine Stari grad. U pitanju su: Tehnička škola „Drvo art“, Elektrotehnička škola „Nikola Tesla“ i Trgovačka škola. Inspiracija za formulisanje pitanja proistekla je na osnovu uvida u instrument „Kontrolna lista za posmatranje kulturalnih kompetencija škole“ (School-Wide Cultural Competence Observation Checklist – SCCOC), a delom su pitanja formulisana i na osnovu analize pravnog okvira koji se odnosi na uvažavanje različitosti, tolerancije i ravnopravnosti. Sa predstavnicima i predstavnicama škola diskutovano je o prisustvu odredbi koje se odnose na: uvažavanje različitosti, tolerancije i ravnopravnosti; prisustvo i evidentiranje slučajeva govora mržnje i diskriminacije; prisustvo i ulogu učeničkog parlamenta u prevenciji govora mržnje i diskriminacije; plan rada i aktivnosti Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja; kao i na ulogu Saveta roditelja u prevenciji govora mržnje i diskriminacije.

Na osnovu sprovedenih intervjua, može se reći da škole u različitoj meri posvećuju pažnju prethodno navedenim pitanjima. Naime, predstavnici/predstavnice jedne škole navode da postoje odredbe koje se odnose na uvažavanje različitosti, tolerancije i ravnopravnosti, te da su one uglavnom pokrivene Pravilnikom o pravilima ponašanja učenika i učenica u školi, dok druge navode da nemaju odredbe koje se odnose na uvažavanje različitosti, tolerancije i ravnopravnosti, ali da poštuju Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti. Što se tiče prisustva i evidentiranja slučajeva govora mržnje i diskriminacije, predstavnici/predstavnice škola daju jedinstven odgovor – da nemaju zabeležene konkretne slučajeve diskriminatornog ponašanja u skladu sa Pravilnikom o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti, iako prepoznaju da se ovakva ponašanja među učenicima i učenicama dešavaju. Razlozi za takvu situaciju su različiti. Naime, u jednoj školi ističu da ima veoma malo takvih slučajeva, te da se oni ne evidentiraju, jer završavaju na nivou razgovora sa odeljenskim starešinom. U drugoj školi navode da ima takvih slučajeva, ali da se oni dešavaju putem interneta, te samim tim ne mogu biti pod kontrolom škole. Međutim, ukoliko im se viktimizirani učenik/učenica obrati slučaj odmah preusmeravaju policiji, bez daljeg rada u školi po tom pitanju. Predstavnici/predstavnice preostalih škola ističu da verovatno ima slučajeva govora mržnje i diskriminacije, s tim što oni nisu evidentirani jer ostaju na nivou učenika i učenica.

Učenički parlament u jednoj školi radi na prevenciji govora mržnje i diskriminacije tako što predlaže jednog predstavnika ili predstavnicu učenika i učenica za člana Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, kao i dva predstavnika/predstavnice učenika i učenica za Tim za pomoć učenicima i učenicama iz osetljivih grupa. U drugim školama se učenički parlament veoma malo angažuje na ovom polju. Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u jednoj školi ima definisan plan rada i aktivnosti, dok u drugim školama članovi Tima deluju u skladu sa trenutnom situacijom, bez prethodno definisanog plana. Pojedine škole rade na prevenciji govora mržnje i diskriminacije putem eksponiranja plakata u učionicama na temu tolerancije, različitosti i ravnopravnosti, dok se u ostalim školama ne primećuje takva praksa. U jednoj školi Savet roditelja učestvuje u prevenciji govora mržnje i diskriminacije, dok ostale škole ne izveštavaju o ovakvom stanju.

Pored podataka od školskog osoblja, od učenika i učenica smo saznali da li u okviru školskog programa uče o govoru mržnje i diskriminaciji i, ako da, u okviru kojih predmeta. Najčešći odgovor učenika i učenica bio je da se ovim temama bave u školskom okruženju u okviru građanskog vaspitanja, na drugom mestu je sociologija, a na trećem verska nastava. Međutim, nijedan drugi predmet nije prepoznat od strane učenika i učenica kao predmet na kome se dotiču ovih tema.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Na osnovu prikupljenih podataka putem polustrukturiranih intervjuva može se zaključiti da se škole međusobno razlikuju prema stepenu kulturalno kompetentne kulture, te da aktivnosti na planu njenog unapređenja treba organizovati na nivou pojedinačne škole, omogućavajući im da bolje prepoznaju sve segmente svoje kulture koji se tiču podsticanja različitosti, ravnopravnosti i tolerancije i nađu načine da unaprede elemente kulturalne kompetentnosti koji su u skladu sa njihovom specifičnom situacijom.

Na osnovu dobijenih podataka, izdvajamo sledeće preporuke za unapređivanje kulturalno kompetentne školske kulture:

► **UNAPREĐENJE KULTURALNE SENZITIZACIJE ŠKOLSKOG OKRUŽENJA.** Kako škole obiluju učenicima i učenicima iz raznovrsnih kulturalnih grupa, postoji prostor za većim uključivanjem kulturalnih specifičnosti konkretnih grupa iz kojih potiču učenici i učenice iz konkretne škole, na način da materijali koji se koriste za promociju različitosti i tolerancije direktno oslikavaju slavljenje različitosti koja već i postoji u školskom okruženju, te posluži kao „opipljiva“ osnova za širenje vidika učenika i učenica i o onim kulturalnim različitostima sa kojima se još uvek nisu susreli.

► **IMPLEMENTACIJA JASNIH POLITIKA I PROCEDURA KOJIMA SE REGULIŠE POŠTOVANJE RAZLIČITOSTI, RAVNOPRAVNOSTI I TOLERANCIJE.** Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti, važeći od 2018. godine, i dalje nije zaživeo u praksi. Stoga postoji značajan prostor za pružanje podrške školama za uspostavljanje sistema prijave, evidentiranja i reagovanja na slučajeve govora mržnje i diskriminacije.

► **JAČANJE KAPACITETA TIMA ZA ZAŠTITU OD DISKRIMINACIJE, NASILJA, ZLOSTAVLJANJA I ZANEMARIVANJA.** Podaci pokazuju da postoji prostor za unapređenje kapaciteta Tima u oblasti prepoznavanja i reagovanja na slučajeve govora mržnje i diskriminacije. U daljem radu sa školama poželjno je ispitati i u kojoj meri je sam Tim vidljiv i dostupan učenicima i učenicama i ostalim zainteresovanim licima, te podstaći raznovrsne aktivnosti koje bi unapredile povezanost članova tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja sa učenicima i učenicama, te podstakle veći stepen otvorene komunikacije i spremnosti na prijavljivanje slučajeva diskriminacije i govora mržnje.

► **PODSTICANJE ANGAŽOVANJA UČENIKA I UČENICA KROZ AKTIVNOSTI UČENIČKOG PARLAMENTA.** Aktivnosti učeničkog parlamenta u mnogome je moguće uvezati sa naporima škole u borbi protiv govora mržnje i diskriminacije, kao i u širenju poruka tolerancije i negovanju različitosti. Postoje pozitivni primeri škola koje u svoje Timove uključuju i predstavnike i predstavnice Učeničkih parlamenta, ali ovo nije raširena praksa. Stoga se predlaže unapređenje saradnje između Učeničkog parlamenta i Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, te podsticanje učeničkog angažovanja u prevenciji govora mržnje i diskriminacije.

► **PODSTICANJE ANGAŽOVANJA RODITELJA KROZ AKTIVNOSTI SAVETA RODITELJA.** Angažovanje roditelja predstavlja resurs koji u mnogim školama nije iskorišćen u meri u kojoj je to moguće i u kojoj se koristi u razvijenijim zemljama. U tom smislu, postoji prostor da se unapredi saradnja roditelja i škole u oblasti prevencije govora mržnje i diskriminacije i da se u rad Saveta roditelja uključi veći broj aktivnosti usmerenih na ovu temu.

LITERATURA

- Bustamante, R. B., & Nelson, J. A. (2007). *The school-wide cultural competence observation checklist*. Dostupno na: https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2017/03/SCCOCC_March_2017.pdf
- Bustamante, R. B., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Gošović, R., Petrović, D., Čekić Marković, J., i Jokić, T. (2016). Predlog indikatora za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama. U: D. Petrović i T. Jokić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Centar za obrazovne politike.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). *School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture*. ASCD.
- Hanover Research (2014). *Strategies for Building Cultural Competency*. Dostupno na: <https://d12bxdoe0iu0lg.cloudfront.net/uploads/fb818696c46b875a1bdd0c9deba02687.pdf>
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente: Twente University Press.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. doi:10.1108/09578230610642638
- 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). Ann Arbor, MI: 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.
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 1-14). London: Paul Chapman.
- Standarde kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik, br. 5/2011. Dostupno na: http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
- Stratford, R. (1990). Creating a positive school ethos. *Educational Psychology in Practice*, 5(4), 183-191.
- 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.

ŠKOLSKA KLIMA

*„Srce i duša škole“... „kvalitet škole“... „ličnost škole“... „suština škole“...
„ključni element zdravlja škole“... „karakter školskog života“*

Školska kultura i školska klima su bliski fenomeni koji se neretko ispituju zajedno i koji su često bili isprepletani u literaturi. Neretko se mogu sresti radovi u kojima se tumače razlike između ova dva pojma ili se pak posmatraju kao sinonimi istih pojava. Međutim, postoji značajna razlika u ovim fenomenima koja zavređuje njihovo ne samo odvojeno posmatranje, već otvara prostor i za analizu njihovog međusobnog odnosa. Naime, kao što je prethodno istaknuto u odeljku Školska kultura, ovaj termin „unesen“ je iz organizacione kulture, iz biznis sektora, i usmeren je na postavku jedne organizacione jedinice. Kultura se bavi „pripremom za rad“, a ne samim radom. Odnosno, ona izučava u kojoj meri uslovi za rad sa krajnjim korisnicima i korisnicama jedne ustanove pogoduju ili ne pogoduju pozitivnim ishodima korišćenja usluga te ustanove. U tom smislu, u pogledu školske kulture, u ovom segmentu se izučava u kojoj meri postoje norme, vrednosti, rukovodstvo, formalni i neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama i njihova međusobna povezanost – što sve predstavlja preduslove za uspešno funkcionisanje školskog kolektiva onda kada se u računicu ubace i sami učenici i učenice. Međutim, klimu je najznačajnije posmatrati na čistom relacionom nivou, te razmatrati u kakvim odnosima sami krajnji korisnici i korisnice, u našem slučaju učenici i učenice stoje sa svim elementima organizacione kulture. Tako, klima obuhvata kvalitet odnosa između učenika i učenica i nastavnika i nastavnica, kvalitet odnosa između učenika i učenica i školskih vrednosti i normi, kvalitet odnosa između učenika i učenica i rukovodstva škole, kvalitet odnosa među učenicima i učenicama, kvalitet odnosa samih učenika i učenica sa školom u celini. Školska klima predstavlja rezultat interakcije elemenata školske kulture sa konkretnim ljudima (sa svim svojim karakteristikama i kompetencijama) koji u školi rade i koji u školi uče i razvijaju se. Stoga, školska klima kao indikator može ukazati i na „rupe“ u hipotetički kvalitetno „postavljenoj“ školskoj kulturi ili na nedostatak kompetencija školskog osoblja koje ne uspeva da prenese benefite pozitivne školske kulture kroz svoju interakciju sa učenicima i učenicama.

Dešava se da nastavnici i nastavnice veruju da njihova kultura škole u mnogome podstiče pozitivne relacije između svih angažovanih aktera u obrazovnom procesu, ali da praksa pokaže da učenici i učenice ne percipiraju ove relacije kao pozitivne, ne doživljavaju školu kao mesto na kome su dobrodošli i na kome se prema njima odrasli i drugi učenici i učenice ponašaju fer. U ovom smislu, školska klima i te kako zavređuje svoje posebno ispitivanje i analizu, te sagledavanje percepcija samih učesnika i učesnica u obrazovnom sistemu o njihovim međusobnim relacijama i doživljajima o školskoj atmosferi. Postoji značajna istraživačka građa koja pokazuje da negativna školska klima pogoduje razvoju velikog broja emocionalnih i bihevioralnih problema kod učenika i učenica, među kojima su svakako i diskriminacija i govor mržnje. Sa druge strane, pozitivna školska klima koju odlikuju podržavajući odnosi među osobljem i učenicima i učenicama, osećaj pripadnosti, doživljaj pravедnosti i drugi kvaliteti o kojima će biti bliže reči u nastavku, u mnogome podstiče ne samo pozitivne relacije između učenika i učenica, već i jača njihove individualne protektivne faktore, te prevenira konflikte i razvoj negativnih stavova prema kulturalno različitim grupama.

U začetima istraživanja školske klime, polaznu osnovu predstavljalo je tumačenje ovog konstrukta kao „objektivne“ kategorije, uz oslanjanje na nasleđe organizacione klime. Već je od kraja sedamdesetih godina prošlog veka školska klima eksplicitno povezivana sa školskim uspehom učenika

i učenica. Nalazi o boljem školskom postignuću učenika i učenica u privatnim školama u odnosu na državne škole, usled pozitivnije školske klime, odnosno većeg poverenja između nastavnika i nastavnica i roditelja, kao i nastavnika i nastavnica i učenika i učenica, imali su zapažen odjek u akademskoj javnosti. Tokom devedesetih godina istraživanja školske klime bila su usmerena na pitanje odnosa među akterima u obrazovno-vaspitnom ambijentu, što je pratilo i početak proučavanja školske klime na nivou odeljenja i prepoznavanja lične percepcije školske klime ključnih aktera u obrazovno-vaspitnom procesu.

Prema određenju školske klime koje proizilazi iz holističkog pristupa koji objedinjuje fizičke i socijalne karakteristike škole i relacije i vrednosne elemente i pedagošku klimu školska klimu predstavlja kvalitet i karakter školskog života, baziran na obrascima iskustva iz života škole, koji odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavnu praksu i učenje, kao i organizacionu strukturu.

Pozitivna školska klima odražava norme, vrednosti i očekivanja koja čine da se ljudi osećaju socijalno, emocionalno i fizički bezbedno. Ljudi su angažovani i poštovani. Učenici i učenice, porodice i nastavnici i nastavnice rade zajedno na tome da razvijaju, žive i doprinose zajedničkoj viziji škole. Nastavnici i nastavnice modeliraju i neguju stav koji naglašava dobrobit i zadovoljstvo koje stičemo učenjem. Svaka osoba doprinosi funkcionisanju škole, kao i brizi o fizičkom okruženju.

Školska klima se može posmatrati kroz sledeće domene (šire kategorije) i dimenzije (uže kategorije):

- **Bezbednost**
 - Fizička (jasna i vidljiva pravila, adekvatne reakcije na nasilje, formirani i prihvaćeni stavovi o nasilju i osećanje fizičke bezbednosti),
 - Socijalnoemocionalna (stavovi o individualnim razlikama, stavovi i reakcije na različite vidove maltretiranja, zastrašivanja i zlostavljanja, rešavanje konfliktnih situacija i verovanje u školska pravila).
- **Nastava i učenje**
 - Kvalitet nastave (visoka očekivanja u pogledu postignuća učenika i učenica, raznovrsne metode i tehnike učenja i podučavanja, pružanje pomoći kada je to neophodno, savremene metode i oblici rada, kreativnost, mogućnosti za učestvovanje, korišćenje pohvala i nagrada i nastavnici i nastavnice kao lideri),
 - Socijalno, emocionalno i etničko učenje (vrednovanje socijalnog, emocionalnog i akademskog učenja i poštovanje svih učenika i učenica),
 - Profesionalni razvoj (standardi i mere za podršku učenju, kontinuirano usavršavanje i profesionalni razvoj, evaluacija školskog sistema, verovanje da je profesionalni razvoj važan i koristan),
 - Liderstvo (jasna vizija, administrativna podrška, školski lideri poštuju sve osobe u školi).
- **Odnosi u školi**
 - Poštovanje različitosti (pozitivni odnosi između nastavnika i nastavnica, školskog osoblja, uprave škole i učenika i učenica, zajedničko odlučivanje i planiranje, vršnjačko i kooperativno učenje i prevencija nasilja),
 - Školska zajednica i saradnja (međusobna podrška, stalna komunikacija, učestvovanje roditelja u donošenju odluka i postojanje programa namenjenih roditeljima),
 - Moral (učenici i učenice su veoma angažovani u procesu učenja, nastavnici i nastavnice su zadovoljni radom svojih učenika i učenica, učenici i učenice i školsko osoblje se dobro osećaju u školi).
- **Organizaciona struktura** (održavanje higijene, adekvatan školski prostor, veličina škole, estetski kvalitet, nastavne i vannastavne aktivnosti).

Istraživanja školske klime su pretežno deskriptivna, korelaciona, u manjem broju eksperimentalna ili kvaziekperimentalna. Ključni instrumenti koji se koriste za procenu školske klime su: „Opis organizacione klime“ (Organizational Climate Description – OCD); „Sveobuhvatan inventar školske klime“ (Comprehensive School Climate Inventory – CSCI); „Sveobuhvatna procena školskog okruženja“ (Comprehensive Assessment of School Environments – CASE); „Upitnik o školskom okruženju“ (School-Level Environment Questionnaire – SLEQ), „Inventar organizacionog zdravlja“ (Organizational Health Inventory – OHI); „Inventar školske klime“ (Inventory of School Climate – ISC); „Mera školske klime“ (School Climate Measure – SCM) itd.

Veliki broj empirijskih studija pokazao je da se efekti pozitivne školske klime ogledaju u:

- povećanju motivacije za učenje i školsko postignuće,
- podsticanju pozitivnog razvoja dece i mladih,
- smanjenju osipanja učenika i učenica,
- zadržavanju nastavnog kadra, povećavanju povezanosti među akterima u obrazovno-vaspitnom sistemu,
- boljem mentalnom zdravlju i dobrobiti nastavnika i nastavnica,
- većem stepenu inkluzije,
- boljom saradnjom sa roditeljima,
- većim prisustvom prosocijalnog vaspitanja (npr. češća upotreba principa socioemocionalnog učenja),
- smanjenju vršnjačkog nasilja.

Sumarno posmatrano, škole sa pozitivnom klimom imaju manje nasilja i drugih problema (među kojima su i diskriminacija i govor mržnje), imaju zadovoljnije učenike i učenice koji su vezaniji za školu i sistem obrazovanja u celini, koji su angažovani u životu škole i školu doživljavaju kao „svoje“ mesto na kome ih nastavnici i nastavnice podstiču da napreduju i ostvare svoje potencijale, gde učenici i učenice pomažu jedni drugima i ostvaruju kvalitetne emocionalne i socijalne veze jedni sa drugima. Svaki od ovih pozitivnih ishoda sam za sebe, takođe, predstavlja protektivni faktor za jednu mladu osobu i faktor koji, ukoliko je prisutan, povratno neguje dalje održavanje i jačanje pozitivne školske klime i onda kada novi učenici i učenice pristignu u školu. Stoga je školska klima, u trenutku kada se meri, rezultat međudelovanja velikog broja faktora, te je dobro imati u vidu i ove druge, individualne faktore, pri proceni i izvođenju zaključaka o kvalitetu i efektima same školske klime. U tom smislu, procena ovih konstrukata može poslužiti kao dodatni indikator pozitivne školske klime, prateći hipotezu da je školska klima jedan od važnih preduslova da se većina učenika i učenica u konkretnoj školi oseća prihvaćeno i prosperitetno.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je korišćena baterija instrumenata „Delaver skala školske klime“ (Delaware School Climate Surveys – DSCS), koji je jedan od široko rasprostranjenih instrumenata za procenu školske klime. Zadavane su verzije za učenike i učenice i nastavnike i nastavnice. Verzija za nastavnike i nastavnice se sastoji iz dve skale. Prva skala meri školsku klimu u užem smislu, dok se drugi deo odnosi na primenu tehnika pozitivnog disciplinovanja, kažnjavanja i socioemocionalnog učenja. Školska klima u užem smislu sadrži deset skala, i to: odnos nastavnik/nastavnica – učenik/učenica (4 pitanja); odnos učenik/učenica – učenik/učenica (4 pitanja); uvažavanje/poštovanje različitosti (5 pitanja); angažovanost učenika i učenica u školi (6 pitanja); jasna očekivanja (4 pitanja); pravedna/pravična pravila (4 pitanja); sigurnost u školi (3 pitanja); vršnjačko nasilje, diskriminacija i govor mržnje (6 pitanja);

komunikacija nastavnik/nastavnica – porodica (4 pitanja); i odnosi između osoblja škole (4 pitanja). Korišćenje tehnika pozitivnog disciplinovanja, kažnjavanja i socioemocionalnog učenja ispituje se sa po 6 ajtema.

Učenička verzija razlikuje se po tome što u užem određenju školske klime nedostaju dve dimenzije i to komunikacija nastavnik/nastavnica – porodica i komunikacija sa osobljem škole. Dodatno, u verziji za učenike i učenice prisutan je deo koji procenjuje njihove socioemocionalne kompetencije (odgovorno donošenje odluka/odgovornost – 3 pitanja; razumevanje misli i emocija drugih/socijalna svesnost – 3 pitanja; upravljanje emocijama i ponašanjem – 3 pitanja; veštine uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima – 3 pitanja) i angažovanost učenika i učenica u školi (kognitivno-bihejvioralna angažovanost – 8 pitanja i emocionalna angažovanost – 4 pitanja). Pored navedenog, kod učenika i učenica ispitivana je pripadnost školi, primenom instrumenta „Skala pripadnosti školi“ (Psychological Sense of School Membership Scale – PSSMS) – 18 pitanja, kao i prosocijalno ponašanje, upotrebom instrumenta „Upitnik snaga i teškoća – Skala prosocijalnog ponašanja“ (Strengths & Difficulties Questionnaire – Prosocial scale – SDQ) – 5 pitanja.

DIMENZIJE ŠKOLSKE KLIME

Rezultati pokazuju da nastavnici i nastavnice pozitivno ocenjuju klimu u svojoj školi (na prosečnim skorovima od 1 do 4 ostvaruju $M = 3,16$; $SD = 0,45$). Pol, godine starosti i dužina radnog staža u obrazovanju nastavnika i nastavnica ne predstavljaju faktore koji utiču na percepciju školske klime, što upućuje na zaključak o njenoj održivosti, bez obzira na različitost njenih aktera.

Učenici i učenice, takođe, pozitivno opažaju školsku klimu, ali u nešto manjoj meri u odnosu na nastavnike i nastavnice (na prosečnim skorovima od 1 do 4 ostvaruju $M = 3,00$; $SD = 0,60$). Za razliku od nalaza kod nastavnika i nastavnica, pol i uzrast značajno utiču na opažanje školske klime učenika i učenica. Tako, učenice u odnosu na učenike, kao i mlađi učenici i učenice u odnosu na starije pozitivnije ocenjuju školsku klimu.

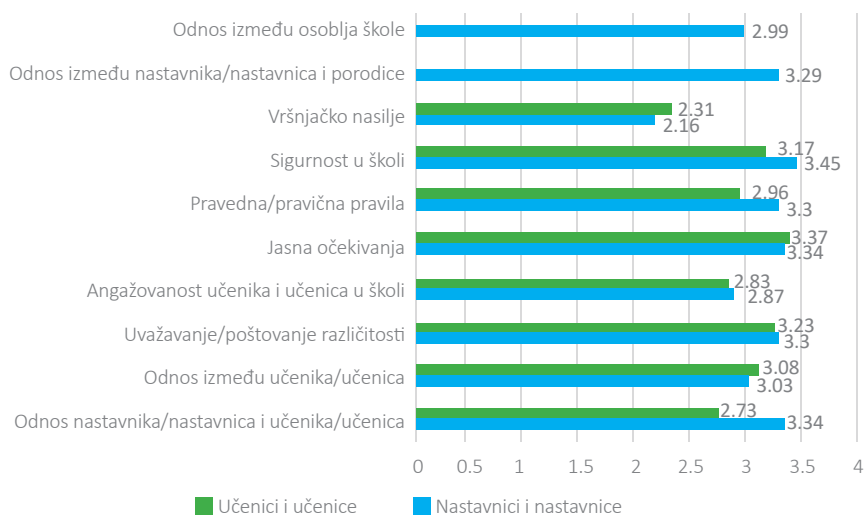


Figura 4. Nastavnička i učenička percepcija dimenzija školske klime

Podaci o distribuciji odgovora nastavnika i nastavnica i učenika i učenica na pojedinačnim stavkama na dimenzijama i podaci o razlikama u opažanju školske klime u pogledu pola, godina starosti/uzrasta i dužine radnog staža dostupni su u Prilozima, u odeljku Školska klima, Tabele 6 – 11.

Odnos nastavnik/nastavnica – učenik/učenica

Preko 90% anketiranih nastavnika i nastavnica i oko 60% učenika i učenica izjašnjavaju se pozitivno o odnosu nastavnika i nastavnica i učenika i učenica. Uočljivo je da su se nastavnici i nastavnice izjašnjavali izrazito pozitivnije u odnosu na učenike i učenice. Tako, nastavnici i nastavnice smatraju u većoj meri u odnosu na učenike i učenice da je nastavnom osoblju stalo do učenika i učenica, da je učenicima i učenicama uvek dostupna podrška nastavnika i nastavnica, kao i da nastavnici i nastavnice vole svoje učenike i učenice.

95% nastavnika i nastavnica ističu da je nastavnom osoblju stalo do učenika i učenica, dok svega nešto preko polovine učenika i učenica (57%) smatra isto.

Nisu utvrđene razlike u nastavničkoj proceni odnosa sa učenicima i učenicama prema polu, starosti i godinama radnog staža u obrazovanju. Učenici i učenice se međusobno nisu razlikovali u proceni odnosa sa nastavnicima i nastavnicama, ali se pokazalo da mlađi učenici i učenice pozitivnije percipiraju odnose sa nastavnicima i nastavnicama.

Odnos učenik/učenica – učenik/učenica

Odnos među učenicima i učenicama generalno je u oko 75% slučajeva pozitivno ocenjen, s tim da je u učeničkoj percepciji on u zanemarljivoj meri pozitivniji u odnosu na nastavničku. Najveća saglasnost u percepcijama postignuta je na stavkama „Učenici i učenice se prijateljski ponašaju jedni prema drugima“ i „Učenici i učenice se dobro slažu“, zatim „Učenicima i učenicama je stalo jednih do drugih“.

90% nastavnika i nastavnica ističe da su učenici i učenice iz manjinskih grupa dobro integrisani u odeljenje.

Nastavnice u odnosu na nastavnike pozitivnije ocenjuju odnose među učenicima i učenicama, dok nije utvrđena veza sa godinama starosti nastavnika i nastavnica i godinama rada u obrazovanju. Mlađi učenici i učenice izveštavaju o pozitivnijem odnosu među učenicima i učenicama, dok značajne razlike po polu nisu utvrđene.

Uvažavanje/poštovanje različitosti

Nastavnici i nastavnice (preko 90%) i učenici i učenice (oko 80%) generalno pozitivno procenjuju kulturu uvažavanja/poštovanja različitosti u svojim školama. I prema nastavničkoj i prema učeničkoj percepciji u odnosu na druge stavke najnegativnije procenjena stavka je „Učenici i učenice uvažavaju različitost drugih“, dok je napozitivnije ocenjena stavka „Nastavnici i nastavnice očekuju najbolje od učenika i učenica svih nacionalnosti“.

Nastavnice u odnosu na nastavnike pozitivnije procenjuju klimu uvažavanja/poštovanja različitosti u svojim školama!

Mlađi učenici i učenice „kulturu različitosti“ pozitivnije ocenjuju u odnosu na starije.

Nastavnice su u odnosu na nastavnike nešto pozitivnije procenjivale klimu uvažavanja različitosti u svojim školama, dok percepcija uvažavanja različitosti nastavnika i nastavnica ne ostvaruje značajne veze sa starošću i dužinom radnog staža u obrazovanju. Kada je reč o opažanju klime uvažavanja različitosti učenika i učenica, nisu utvrđene razlike prema polu, dok rezultati govore u prilog pozitivnije procene klime uvažavanja različitosti kod mlađih učenika i učenica u odnosu na starije.

Odnos nastavnik/nastavnica – porodica

Gotovo svi nastavnici i nastavnice izveštavaju o dobrom odnosu i bliskoj saradnji sa roditeljima. Izjašnjavaju se o poštovanju roditelja, dobroj komunikaciji i bliskoj saradnji sa njima kada učenici i učenice imaju neke probleme. Takođe, rado slušaju o brigama roditelja. Utvrđeno je da se intenzitet saradnje i nivo odnosa sa roditeljima sa starošću i dužinom radnog staža u obrazovanju nastavnika i nastavnica smanjuje. Sa druge strane, nisu uočene razlike u odnosu na pol, što govori u prilog tome da nastavnici i nastavnice imaju podjednako dobru saradnju sa porodicom, odnosno roditeljima učenika i učenica.

Nastavnici i nastavnice imaju dobru praksu saradnje i bliskog odnosa sa roditeljima. Mlađi nastavnici i nastavnice pozitivnije procenjuju saradnju sa roditeljima.

Akademski angažovanost učenika i učenica

Preko polovine nastavnika i nastavnica i učenika i učenica izjašnjava se o tome kako većina učenika i učenica radi domaće zadatke na vreme, trudi se da da svoj maksimum, vredno radi da bi postigli dobre ocene. Nešto više od 80% nastavnika i nastavnica i učenika i učenica izveštava o tome da učenici i učenice poštuju školska pravila. Nastavnička percepcija o tome da učenici vole školu i da se u njoj osećaju srećno je zapaženo pozitivnija (86% naspram 66%).

Nastavnici i nastavnice misle da se učenici i učenice mnogo više akademski angažuju i vole školu nego što to učenici i učenice prijavljuju. Učenice pozitivnije percipiraju angažovanost učenika i učenica. Zainteresovanost učenika i učenica za školu opada sa uzrastom.

Procena angažovanosti učenika i učenica ne varira značajno u odnosu na pol, godine starosti i dužinu radnog staža u obrazovanju nastavnika i nastavnica. Sa druge strane, učenice u odnosu na učenike i mlađi učenici i učenice u odnosu na starije izveštavaju o većoj angažovanosti učenika i učenica.

Jasna očekivanja

Prema učeničkim i nastavničkim percepcijama pravila su jasno postavljena, učenici i učenice znaju školska pravila, smatraju da su školska pravila jasna, a takođe znaju kakvo se ponašanje od njih očekuje. Svega 10% nastavnika i nastavnica i nešto iznad 15% učenika i učenica ima izvesne sumnje u vezi sa tim.

Učenice češće nego učenici pravila doživljavaju kao jasna i znaju šta se od njih očekuje. Stariji učenici i učenice su manje izveštavali o jasnoći očekivanja.

Nisu utvrđene razlike u percepciji jasnoće očekivanja nastavnika i nastavnica prema polu i starosti, ali je pronađeno da nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju percipiraju očekivanja kao jasnija u odnosu na nastavnike i nastavnice sa dužim radnim stažom. Učenicama su u odnosu na učenike očekivanja jasnija, dok stariji učenici i učenice u odnosu na mlađe slabije poznaju školska pravila i manje su im jasna.

Pravedna/pravična pravila

Iako se u osnovi preko polovina nastavnika i nastavnica izjasnila u prilog pravednosti/pravičnosti školskih pravila i posledica koje kršenjem pravila nastupaju, uočavaju se velike razlike u nastavničkoj i učeničkoj percepciji. Nastavnici i nastavnice su se očekivano više izjašnjavali o tome da su školska pravila pravična kao i posledice kršenja pravila, da je pravilnik o ponašanju pravičan, kao i pravila u učionici. Učenici i

Nastavnici i nastavnice percipiraju škole kao mnogo „pravednije/pravičnije“ okruženje nego što to čine učenici i učenice. Učenice i mlađi učenici i učenice imaju niža očekivanja u pogledu pravednosti/pravičnosti pravila.

učenice su najpozitivnije ocenili stavku „Pravila u učionici su pravična“ što se može tumačiti kroz njihovo očekivano veće učešće u uspostavljanju pravila na odeljenskom nivou u odnosu na uspostavljanje pravila na nivou škole. Skoro 20% nastavnika i nastavnica i približno 40% učenika i učenica najviše sumnji izražavaju u pogledu toga da li su posledice kršenja pravila pravične.

Nisu utvrđene polne razlike nastavnika i nastavnica u percepciji pravednosti/pravičnosti pravila, dok mlađi nastavnici i nastavnice i nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju u većoj meri izveštavaju o pravednosti/pravičnosti pravila. Učenice u odnosu na učenike, kao i mlađi učenici i učenice učestalije percipiraju pravila kao pravedna/pravična.

Sigurnost u školi

Gotovo svi nastavnici i nastavnice i oko 75% učenika i učenica percipira da se učenici u školi osećaju bezbedno (da su sigurni na hodnicima škole, da se osećaju sigurno i da znaju da su bezbedni). Nastavnici i nastavnice bez obzira na pol, godine starosti i dužinu radnog staža u obrazovanju na sličan način ocenjuju sigurnost u školi. Sa druge strane, učenici (u odnosu na učenice) i mlađi učenici i učenice (u odnosu na starije) izveštavaju o višem stepenu sigurnosti u školi.

Nastavnici i nastavnice misle da se učenici i učenice osećaju sigurnije u školi nego što to učenici i učenice izjavljuju. Učenici se osećaju bezbednije od učenica! Mlađi učenici i učenice se osećaju sigurnije u odnosu na starije.

U samom istraživanju sprovedi smo i radionice sa učenicima i učenicama u kojima su imali prostora da podeli svoja iskustva o diskriminaciji i govoru mržnje u školskom okruženju. Kao jedan primer fizičkog okruženja u kome se učenici i učenice ne osećaju sigurno naveli su da se na ulazu u njihovu školu nalazi „homofobičan stiker – koji poručuje LGBT učenicima i učenicama da nisu dobrodošli“.

Vršnjačko nasilje, diskriminacija i govor mržnje

Oko 20% nastavnika i nastavnica i trećina učenika i učenica smatra da postoje slučajevi pretnje i maltretiranja učenika i učenica u njihovoj školi.

Gotovo polovina učenika i učenica i trećina nastavnika i nastavnica smatra da se učenici i učenice boje da će ih vršnjaci maltretirati. Nešto više od 50% nastavnika i nastavnica i preko 60% učenika i učenica izjavljuje da je nasilje u njihovoj školi problem. Da je diskriminacija među učenicima i učenicama problem navodi 60% učenika i učenica, kao i oko 50% nastavnika i nastavnica. Učenička percepcija je nešto alarmantnija i kada je prisustvo govora mržnje među učenicima i učenicama u pitanju, te 55% učenika i učenica ističe da u školi ima učenika i učenica koji ispoljavaju govor mržnje, dok je ovaj postotak u grupi nastavnika i nastavnica za 10% niži.

Preko polovine nastavnika i nastavnica i učenika i učenica prepoznaje da su nasilje, diskriminacija i govor mržnje u njihovim školama problem.

Nisu utvrđene razlike u percepciji vršnjačkog nasilja, diskriminacije i govora mržnje kod nastavnika i nastavnica prema polu, kao ni povezanost percepcije vršnjačkog nasilja, diskriminacije i govora mržnje sa godinama starosti. Dužina radnog staža u obrazovanju ne utiče značajno na opažanje vršnjačkog nasilja i diskriminacije, ali se odražava na percepciju prisustva govora mržnje kod učenika i učenica, u smeru da nastavnici i nastavnice sa dužim radnim stažom ispoljavanje govora mržnje doživljavaju kao učestalije. Učenice učestalije izveštavaju o vršnjačkom nasilju, diskriminaciji i govoru mržnje u svojim školama nego učenici. Učenici i učenice različitog uzrasta na približan način percipiraju učestalost vršnjačkog nasilja. Međutim, kada je reč o diskriminaciji i govoru mržnje, stariji učenici i učenice pojavu ovih fenomena označavaju učestalijom.

U samom istraživanju sprovedi smo i radionice sa učenicima i učenicama u kojima su imali prostora da podele svoja iskustva o diskriminaciji i govoru mržnje. Neka od iskustava obuhvataju:

- *Isključivanje učenica iz socijalnih interakcija zbog povećane telesne težine;*
- *Isključivanje učenika iz sportskih aktivnosti zbog anoreksije;*
- *Isključivanje učenice iz vršnjačke grupe zbog psihičkog statusa njenih roditelja, odnosno očekivanja da će i ona da „bude takva“;*
- *Odbacivanje učenika zbog invaliditeta;*
- *Otvorenog fizičkog napada na putu ka školi usmerenog ka jednom od učenika zbog duge kose vezane u rep;*
- *Ismevanje učenika sa autizmom;*
- *Ismevanje učenika zbog problema sa govorom i povezivanje tog problema sa smanjenim intelektualnim kapacitetima.*

Odnosi između osoblja škole

Preko 75% nastavnika i nastavnica smatra da su međusobni odnosi zaposlenih u školi dobri, da funkcionišu kao dobar tim, da dobro rade i komuniciraju međusobno. Takođe, nešto više od 80% nastavnika i nastavnica prepoznaje da se uprava škole i nastavnici i nastavnice međusobno podržavaju.

Nastavnici i nastavnice prepoznaju međusobne odnose i odnose sa upravom škole kao podržavajuće.

Nastavnici i nastavnice na isti način percipiraju odnose između osoblja škole, bez zapaženih polnih razlika. Mlađi nastavnici i nastavnice i nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju pozitivnije doživljavaju međusobne odnose zaposlenih u školi u odnosu na starije i nastavnike i nastavnice sa dužim radnim stažom.

U nastavku su prikazani rezultati istraživanja usmereni na pojedinačne konstrukte relevantne za školsku klimu: osećaj pripadnosti školi, prosocijalno ponašanje, disciplinovanje, socioemocionalno učenje, socioemocionalne kompetencije, kognitivna, bihevioralna i emocionalna angažovanost učenika i učenica u školi. Svaki od ovih konstrukata daje nam dodatnu informaciju o kvalitetu školske klime.

OSEĆAJ PRIPADNOSTI ŠKOLI UČENIKA I UČENICA

Osećaj pripadnosti školi sa uzrastom slabi.

Prema jednoj od najzapaženijih definicija osećaj pripadnosti školi podrazumeva nivo do kog se učenici i učenice osećaju lično prihvaćenim, poštovanim, uključenim i podržavanim od strane drugih u školskoj sredini. Pripadnost školi je blisko povezana sa povezanošću sa školom, koja se smatra širim pojmom. Na primer, povezanost predstavlja verovanje učenika i učenica da odrasli pripadnici školske zajednice brinu o njihovom učenju, zanimaju se za njih kao pojedince i pojedinke i imaju visoka akademska očekivanja. Učenicima i učenicama koji su na neki način vulnerabilni (na primer, siromaštvo, druga etnička pripadnost) osećaj pripadnosti školi predstavlja značajan protektivni faktor. Rezultati pokazuju da učenici i učenice izveštavaju o umerenom osećaju pripadnosti školi (na prosečnim skorovima od 1 do 5 ostvaruju $M = 3,62$; $SD = 0,82$). Više od 70% učenika i učenica izjavljuje da se oseća delom svoje škole i da u školi može biti ono što jeste. Takođe, isti udeo njih ističe da su poštovani od strane nastavnika i nastavnica i drugih učenika i učenica, da postoji zainteresovanost za osobe kao što su oni, da dobijaju priznanje kada su u nečemu dobri i drugo.

Prostor za unapređenje i potrebu za intervencijama koje bi pojačale povezanost i pripadnost školi prepoznaje se u nalazima da oko 30% učenika i učenica ne može da navede ni jednu odraslu osobu (nastavnik/nastavnica ili drugi zaposleni škole) kojoj bi mogli da se obrate u slučaju potrebe, i da preko 35% učenika i učenica navodi da većina nastavnika i nastavnica nije zainteresovana za učenike i učenice. Takođe, skoro polovina učenika i učenica prijavljuje da nije mnogo angažovana u školskim aktivnostima.

Nisu utvrđene značajne polne razlike u osećaju pripadnosti školi učenika i učenica, dok mlađi učenici i učenice iskazuju veći osećaj pripadnosti školi u odnosu na starije.

U okviru istraživanja sprovedli smo i radionice sa učenicima i učenicama na kojima su podelili svoja iskustva i mišljenja u pogledu podrške u školskom okruženju. Na pitanje kome bi se obratili da imaju problema sa diskriminacijom i govorom mržnje, neki od odgovora su:

„Roditeljima, odraslim osobama, prijateljima“;

„Ja bih sam uspeo da obradim takve situacije u glavi, molio bih se Bogu“;

„Roditeljima, prijateljima, devojci a ako ništa od toga ne bi uspelo obratili bi se nekom stručnom licu“;

„Nikome“;

„Najbolje bi bilo da se ne reaguje i da se niko ne potresa. Ako je baš ozbiljno onda prijaviti nadležnom organu ili se poveriti porodici“;

„Nikome, samo bih obrisala poruke, ignorisala bih jer je poruka već stigla do mene, ne mogu to da sprečim“;

„Psihologu u školi“;

„Razrednoj ako je tu, psihologu ako ona nije tu“.

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama i podaci o razlikama u osećaju pripadnosti u pogledu pola i uzrasta dostupni su u Prilozima, u odeljku Osećaj pripadnosti školi učenika i učenica, Tabele 13 – 15.

PROSOCIJALNO PONAŠANJE UČENIKA I UČENICA

Gotovo svi učenici i učenice ispoljavaju oblike prosocijalnog ponašanja.

Prosocijalno ponašanje je koncept koji je dosta odmakao od prostog antonima antisocijalnog ponašanja, kako je prvobitno prepoznat. Učestalo se meša sa altruizmom, što zapravo predstavlja samo jedan od izvora prosocijalnog ponašanja. U naučnoj literaturi mogu se pronaći brojne i različite definicije prosocijalnog ponašanja. Pregledom velikog broja definicija mogu se izdvojiti njihove zajedničke karakteristike, odnosno odrednice prosocijalnog ponašanja koje se dosledno pojavljuju u različitim tumačenjima. U tom smislu, može se reći da prosocijalno ponašanje obuhvata pozitivna ponašanja, poput deljenja, pomaganja, tešenja i drugo, koja su primarno usmerena na dobrobit drugih, dobrovoljna su i namerna, bez ekstrinzičnog potkrepljenja. Istraživački nalazi govore u prilog tome da pozitivna školska klima podstiče prosocijalno ponašanje, a redukuje antisocijalno i agresivno ponašanje kod učenika i učenica.

Učenici i učenice se u velikoj meri ponašaju prosocijalno (na prosečnim skorovima od 1 do 5 ostvaruju $M = 4,23$; $SD = 0,88$). Oko 90% učenika i učenica izjavljuje da se ponaša prosocijalno,

odnosno da imaju obzira prema osećanjima drugih, da su pažljivi prema mlađoj deci, da ono što imaju dele sa drugima, da su spremni da pomognu ako je neko uznemiren, povređen ili bolestan i da aktivno nude pomoć.

Učenice se u ponašanju prosocijalnije u odnosu na učenike, a utvrđeno je i da sa uzrastom opada prosocijalno ponašanje, odnosno da se mlađi učenici i učenice u izvesnoj meri ponašaju prosocijalnije nego stariji.

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama i podaci o razlikama u prosocijalnom ponašanju u pogledu pola i uzrasta dostupni su u Prilozima, u odeljku Prosocijalno ponašanje učenika i učenica, Tabele 16 – 18.

TEHNIKE DISCIPLINOVANJA

Dva su značenja koja pridajemo disciplinovanju u školi: jedno koje se tiče upotrebe širokog spektra tehnika kojima se upravlja i kontroliše, odnosno koriguje ponašanje učenika i učenica (fokusrano na nastavnike i nastavnice) i drugo fokusirano na razvoj samodiscipline učenika i učenica (usmereno na učenike i učenice). Upotreba kažnjavanja je uobičajena u tradicionalno orijentisanim školama. Odražava politiku nulte tolerancije i podrazumeva učestalo korišćenje suspenzija i isključivanja iz škole u funkciji rešavanja bihejvioralnih problema. Nasuprot tome, pozitivne bihejvioralne tehnike primenjuju se u savremeno orijentisanim školama, u kojima se učestalo primenjuju pristupi poput pozitivne bihejvioralne podrške na nivou cele škole („Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports“ – SWPBS), uključujući i pozitivne bihejvioralne intervencije i podršku („Positive Behavioral Interventions and Supports“ – PBIS). U školama u kojima se primenjuju pozitivne bihejvioralne intervencije učenici i učenice dobijaju opipljive nagrade (npr. karte za bioskop), zatim socijalno priznanje, verbalno pohvaljivanje i podsticanje učenika i učenica da koriste novousvojene veštine. Iako se pozitivne bihejvioralne intervencije najčešće posmatraju kao univerzalno preventivna školska intervencija, istraživanja pokazuju da one podstiču kvalitet organizacione klime koja se potom sagledava kao potencijalno veoma važan medijator u unapređivanju akademskog uspeha. Pozitivna školska klima kompatibilna je sa primenom pozitivnih intervencija u školi. Veća upotreba pozitivnih intervencija praćena je „pozitivnijim“ ponašanjem od strane učenika i učenica, s tim da postoji više dokaza o pozitivnim promenama na „ponašajnom“ nego na „akademskom“ planu. Sa druge strane, punitivno disciplinovanje povezano je sa negativnom školskom klimom, akademskim neuspehom i problemima u ponašanju.

Pozitivno disciplinovanje

Rezultati istraživanja ukazuju na to da i prema nastavničkoj i prema učeničkoj percepciji nas-

tavnici i nastavnice učestalo koriste tehnike pozitivnog disciplinovanja poput pohvaljivanja, nagrađivanja odeljenja i učenika i učenica za lepo ponašanje i dobro obavljen posao i drugo. Postoji relativna saglasnost percepcija nastavnika i nastavnica i učenika i učenica, s tim da su nastavničke pozitivnije.

Ne beleže se polne razlike između nastavnika i nastavnica u pogledu percepcije primene tehnika pozitivnog disciplinovanja. Sa druge strane, mlađi nastavnici i nastavnice, kao i nastavnici i nastavnice sa kraćim stažom u obrazovanju primenu tehnika pozitivnog disciplinovanja opažaju učestalijom. Što se tiče učenika i učenica, takođe se ne beleže polne razlike u opažanju primene ovih tehnika, s tim da mlađi učenici i učenice izveštavaju o učestalijoj primeni tehnika pozitivnog disciplinovanja.

Percepcije nastavnika i nastavnica o primeni pozitivnog disciplinovanja su pozitivnije nego učeničke. Mlađi nastavnici i nastavnice primenu tehnika pozitivnog disciplinovanja opažaju kao učestaliju.

Kažnjavanje

Rezultati istraživanja ukazuju na to da su tehnike kažnjavanja zastupljene u školama, uvek ili skoro uvek prema percepciji do oko 20% nastavnika i nastavnica i oko trećine do polovine učenika i učenica. Učenici izdvajaju vikanje na njih, previše strogo kažnjavanje za lake presteupe i upućivanje na razgovor kod direktora ili direktorke/psihologa ili psihološkinje/pedagoga ili pedagoškinje.

Oko 85% nastavnika i nastavnica i nešto više od 60% učenika i učenica se ne slaže sa tvrdnjom da se učenici i učenice mnogo kažnjavaju.

Primenu kažnjavajućih tehnika nastavnici i nastavnice percipiraju na sličan način, bez obzira na pol, godine starosti i dužinu radnog staža u obrazovanju. Percepcija primene kažnjavajućih tehnika takođe se ne razlikuje u zavisnosti od pola i uzrasta učenika i učenica.

Socioemocionalno učenje

Socioemocionalno učenje po svojoj definiciji predstavlja integralni deo i obrazovanja i ljudskog razvoja. Ono se percipira kao razvojno i kulturno prikladno učenje i primena naučenog u svakodnevnim situacijama, sa ciljem razvoja veština prepoznavanja i upravljanja emocijama, uvažavanja perspektive drugih, postavljanja pozitivnih ciljeva, donošenja odgovornih odluka i vladanja interpersonalnim odnosima. Različiti termini koriste se za opis socioemocionalnih procesa u obrazovanju, na primer: socioemocionalno učenje (Irska), lično i socijalno obrazovanje (Češka), obrazovanje karaktera (Danska), socijalno učenje (Austrija i Nemačka), lični razvoj i zdravstveno obrazovanje (Finska), socioemocionalno obrazovanje (Grčka i Španija). U Srbiji je u upotrebi termin „socioemocionalno učenje”. Posredstvom njega, stiču se i unapređuju socioemocionalne kompetencije, kao osnova adekvatnog ponašanja u raznovrsnim interpersonalnim situacijama. Kao ključne socioemocionalne kompetencije prepoznate su: samosvest, samoregulacija (intrapersonalne), socijalna svest i socijalne veštine (interpersonalne) i odgovorno odlučivanje. Socioemocionalno učenje u neposrednoj je vezi sa socioemocionalnim kompetencijama nastavnika i nastavnica i učenika i učenica i relevantnim dimenzijama školske klime.

Mlađi nastavnici i nastavnice češće primenjuju tehnike socioemocionalnog učenja. Učenice češće izveštavaju o primeni socioemocionalnog učenja. Mlađi učenici i učenice prijavljuju učestaliju primenu socioemocionalnog učenja.

Nastavnici i nastavnice izveštavaju o učestalijoj primeni tehnika socioemocionalnog učenja u odnosu na učenike i učenice. Učenici i učenice kao najučestaliju tehniku prepoznaju učenje odgovornosti za svoje ponašanje, te su odgovori na toj stavki najpribližniji onima koji su dobijeni od nastavnika i nastavnica. Kod ostalih stavki učenici i učenice su u oko 65%, a nastavnici i nastavnice u oko 80% izveštavali o tome da se učenici i učenice podučavaju kontrolisanju svog ponašanja, da učestvuju u odlučivanju, da se uče da razumeju šta drugi misle i kako se osećaju i kako da rešavaju konflikte.

Nisu utvrđene razlike u proceni nastavnika i nastavnica o primeni tehnika socioemocionalnog učenja prema polu, dok mlađi nastavnici i nastavnice, kao i nastavnici i nastavnice sa kraćim stažom u obrazovanju primenu tehnika socioemocionalnog učenja opažaju intenzivnijom i učestalijom. Učenice u odnosu na učenike i mlađi učenici i učenice se češće izjašnjavaju o primeni tehnika socioemocionalnog učenja u njihovim školama.

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama i podaci o razlikama u primeni disciplinskih tehnika u pogledu pola i uzrasta dostupni su u Prilozima, u odeljku Primena disciplinskih tehnika, Tabele 19 – 24.

SOCIOEMOCIONALNE KOMPETENCIJE UČENIKA I UČENICA

Očekuje se da upotreba socioemocionalnog učenja dovede do razvoja socioemocionalnih kompetencija učenika i učenica. Generalno, učenici i učenice izveštavaju o visokom nivou socioemocionalnih kompetencija (na prosečnim skorovima od 1 do 4 ostvaruju $M = 3,34$; $SD = 0,51$), što je očekivano u odnosu na prethodne nalaze o učestalosti socioemocionalnog učenja. Učenice izveštavaju o višem nivou socioemocionalnih kompetencija u odnosu na učenike. Uzrast ne ostvaruje značajne veze sa socioemocionalnim kompetencijama učenika i učenica, odnosno, bez obzira na uzrast učenici i učenice izveštavaju o sličnom nivou socioemocionalnih kompetencija.

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama i podaci o razlikama u nivou socioemocionalnih kompetencija u pogledu pola i uzrasta dostupni su u Prilozima u odeljku Socioemocionalne kompetencije učenika i učenica, Tabele 25 – 27.

Odgovorno donošenje odluka/odgovornost

Učenici i učenice u znatnoj meri pokazuju odgovornost pri donošenju odluka. Više od 85% učenika i učenica ističe da ne krivi druge kada je u nevolji, dok oko 90% njih navodi da ume da proceni šta je dobro, a šta je loše. Učenice u većoj meri odgovorno donose odluke u odnosu na učenike. Uzrast, pak, ne ostvaruje značajne veze sa odgovornim donošenjem odluka.

Oko 90% učenika i učenica se oseća odgovorno za svoje ponašanje.

Razumevanje misli i emocija drugih/socijalna svesnost

Rezultati pokazuju da su učenici i učenice socijalno svesni. Nešto iznad polovine učenika i učenica ističe da im je važno šta drugi misle, dok oko 80% njih navodi da razmišlja o tome kako se drugi osećaju. Učenice više razumeju misli i emocije drugih, odnosno socijalno su svesnije u odnosu na učenike. Takođe, mlađi učenici i učenici izveštavaju o višem nivou razumevanja misli i emocija drugih u odnosu na starije.

Oko 80% učenika i učenica navodi da im je stalo do toga kako se drugi osećaju.

Upravljanje emocijama i ponašanjem

Učenici i učenice izveštavaju o zadovoljavajućem nivou upravljanja emocijama i ponašanjem. Naime, oko 75% njih ističe da razmisli pre nego što odreaguje, a nešto iznad 80% navodi da im nije problem da čekaju nešto što žele. Nisu zabeležene polne i uzrasne razlike između učenika i učenica u stepenu upravljanja emocijama i ponašanjem.

Skoro 90% učenika i učenica izveštava da može da kontroliše svoje ponašanje.

Veštine uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima

Učenici i učenice izveštavaju o prilično stabilnim i razvijenim veštinama uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima. Naime, blizu 90% učenika i učenica izjavljuje da se dobro slaže sa drugima i da ima bar jednom bliskog prijatelja. U prilog stabilnosti veština uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima učenika i učenica govore i nalazi o odsustvu polnih i uzrasnih razlika.

Preko 80% učenika i učenica navodi da su dobri u rešavanju konflikata sa drugima.

ANGAŽOVANOST UČENIKA I UČENICA U ŠKOLI

Angažovanost u školi uključuje inicijaciju aktivnosti, napor i upornost da se obavi školski zadatak, kao i emocionalno stanje tokom učenja. Angažovanost učenika i učenica u školi je multidimenzionalni konstrukt koji uključuje afektivnu, kognitivnu i bihevioralnu komponentu. Podrazumeva prihvatanje školskih vrednosti (afektivna dimenzija), zainteresovanost za lično učenje i napredovanje (kognitivna dimenzija) i učestvovanje u školskim aktivnostima (bihevioralna dimenzija). Emocionalna angažovanost podrazumeva pozitivne i negativne reakcije na nastavnike i nastavnice, drugove i drugarice iz odeljenja i školu što je glavna pretpostavka za vezivanje za instituciju i spremnost za bihevioralnu uključenost. Učestvovanje u školskim aktivnostima uključuje akademsku, socijalnu i angažovanost u vannastavnim aktivnostima i smatra se ključnim za postizanje pozitivnih akademskih ishoda i prevenciju napuštanja školovanja. Kognitivna uključenost bazirana je na ideji investiranja i uključuje promišljeno i dobrovoljno ulaganje napora koji je potreban da se shvate složene ideje i savladaju zahtevne veštine. Autori i autorke prepoznaju i kvalitativne razlike u svakom od oblika angažovanosti u školi. Na primer, kognitivna angažovanost se može razlikovati od prostog memorisanja do dubljeg razumevanja i ekspertize. Istraživanja dosledno ukazuju na to da školska klima ostvaruje veoma važan uticaj na angažovanost učenika i učenica u školi.

Rezultati pokazuju da su učenici i učenice u značajnoj meri angažovani na kognitivnom i bihevioralnom (na prosečnim skorovima od 1 do 4 ostvaruju $M = 3,22$; $SD = 0,66$) i u nešto manjoj meri na emocionalnom planu (na prosečnim skorovima od 1 do 4 ostvaruju $M = 2,85$; $SD = 0,91$).

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama i podaci o razlikama u angažovanosti u školi u pogledu pola i uzrasta dostupni su u Prilozima, u odeljku Angažovanost učenika i učenica u školi, Tabele 28 – 30.

Kognitivna i bihevioralna angažovanost

Preko 60% učenika i učenica ističe da kada im ne ide u školi trude se još više. Oko 75% učenika i učenica radi domaće zadatke na vreme i trudi se da da svoj maksimum u školi. Oko 80% njih se drži dalje od problema u školi, prati na času, dobija dobre ocene i ima planove šta će raditi posle srednje škole (upisati fakultet, zaposliti se itd.). Učenice u odnosu na učenike i mlađi učenici i učenice u odnosu na starije se više kognitivno i bihevioralno angažuju u školi.

Oko 90% učenika i učenica izjavljuje da poštuje pravila u školi.

Emocionalna angažovanost

Oko 60% učenika i učenica ističe da je njihova škola zabavno mesto, te da se u školi osećaju srećno. Učenici se u odnosu na učenice ne razlikuju prema nivou emocionalne angažovanosti u školi. Sa druge strane, mlađi učenici i učenice su znatno više emocionalno angažovani u odnosu na starije.

Oko 70% učenika i učenica voli svoju školu i učenike i učenice koji pohađaju njihovu školu.

Postoje značajne visoke korelacije između školske klime i drugih ispitivanih konstrukata u ovom segmentu (od $r = 0,5$ do $r = 0,7$), što potvrđuje prethodno istaknutu međuzavisnost između pozitivne školske klime i značajnih protektivnih faktora koji se javljaju kod učenika i učenica.

Podaci o korelaciji školske klime sa osećajem pripadnosti školi, prosocijalnim ponašanjem, disciplinovanjem, socioemocionalnim kompetencijama, angažovanosti učenika i učenica u školi dostupni su u Prilozima, u odeljku Školska klima, Tabela 12.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Na osnovu prikazanih rezultata moguće je izvesti sledeće sumarne zaključke o školskoj klimi:

- U školama postoji relativno pozitivna percepcija klime kako od strane nastavnika i nastavnica, tako i učenika i učenica;
- Prisutan je značajan raskorak u percepciji nastavnika i nastavnica u odnosu na percepciju učenika i učenica – nastavnici i nastavnice imaju znatno pozitivnije viđenje skoro svih aspekata školske klime od učenika i učenica, a ove razlike su posebno izražajne kada je u pitanju pogled na njihov međusoban odnos.
- Učenici i učenice u većoj meri u odnosu na nastavnike i nastavnice izveštavaju o prisustvu vršnjačkog nasilja, diskriminacije i govora mržnje u školi. Prisutan je nesklad u opažanju bezbednosti i sigurnosti, gde 95% nastavnika i nastavnica školu označava kao sigurno mesto, dok se 25% učenika i učenica (i to više učenica nego učenika) ne oseća bezbedno, a svaki treći učenik/učenica nema razvijen osećaj pripadnosti školi. Dodatno, jedna trećina učenika i učenica ističe da nema osobu od poverenja među školskim osobljem kojoj bi mogla da se obrati ukoliko se suočava sa problemom;
- Nastavnici i nastavnice imaju prilično stabilno viđenje školske klime (bez većih razlika u odnosu na pol, godine starosti i dužinu radnog staža). Međutim, određeni trend prisutan je po pitanju godina starosti i staža, gde mlađi nastavnici i nastavnice imaju pozitivniju procenu u odnosu na iskusnije kolege;
- Mlađi učenici i učenice vide klimu kao pozitivniju u odnosu na starije učenike i učenice, te manje izveštavaju o problemima, a više o pozitivnim relacijama između aktera školskog života i svojoj vezanosti za školsko okruženje i ljude u njemu;
- U ispitivanim školama učenice se češće ponašaju prosocijalno i iskazuju odgovorno ponašanje, ali se i češće osećaju drugačije od većine učenika i učenica u školi. Sa druge strane, učenici imaju veći osećaj ponosa na svoju školu, ali više ostvarenih prijateljskih odnosa u školi i angažovanja u više školskih aktivnosti.

Na osnovu dobijenih rezultata, izdvajamo sledeće preporuke za održavanje i jačanje pozitivne školske klime:

► **PODRŽATI DOBRU PRAKSU PRIMENE POZITIVNOG DISCIPLINOVANJA I SOCIOEMOCIONALNOG UČENJA.** Nalazi pokazuju da učenici i učenice prepoznaju i osećaju benefite pozitivnih vaspitnih pristupa školskog osoblja. Kako bi se ovakvi efekti negovali i dalje podsticali, te dosegli i do onog dela školskog osoblja koji ove pristupe ne praktikuje, potrebno je školskom osoblju kontinuirano pružati prilike da se upoznaju sa novim pristupima, tehnikama i konkretnim aktivnostima koje mogu realizovati, a da su u skladu sa principima pozitivnog disciplinovanja i socioemocionalnog učenja.

► **UNAPREDITI ODNOSE IZMEĐU NASTAVNIKA/NASTAVNICA I UČENIKA/UČENICA.** Postoji značajan raskorak u percepcijama nastavnika i nastavnica i učenika i učenica o kvalitetu njihovog međusobnog odnosa. Ovakvo stanje može se razumeti kroz dublju analizu i razumevanje perspektive obe grupe učesnika i učesnica u školskom životu. Naime, sa jedne strane moguće je da nastavnici i nastavnice zaista ulažu velike napore da ostvare i održavaju kvalitetne odnose sa učenicima i učenicama, te da su rezultati u tom smislu prikaz realistične percepcije ove grupe, a da, sa druge strane, nedostaju konkretne aktivnosti koje bi učenicima i učenicama pružile priliku da zaista dožive i oseće takva nastojanja nastavnika i nastavnica. Dalje, moguće je da su napori nastavnika i nastavnica tu, a da učenici i učenice, u skladu sa svojom razvojnom fazom, ponašanja nastavnika i nastavnice koja dolaze iz pozicije brige tumače i doživljavaju u suprotnom tonu. Treće moguće pojašnjenje dobijenih rezultata potencijalno ukazuje na zablude u percepciji nastavnika i nastavnica o visokom kvalitetu relacija između učenika i učenica, te mogućnosti da su nastavnici i nastavnice dali nešto socijalno poželjnije odgovore kako su „osetili“ da nose veći deo odgovornosti za ovu komponentu u odnosu na učenike i učenice. U prilog raskoraku u percepciji govori i podatak da oko trećine učenika i učenica nema među nastavnicima i nastavnicama osobu kojoj bi se poverila u slučaju da se suočava sa problemom. U bilo kom od datih slučajeva, od visokog je značaja bavljenje ovom temom, te je potrebno, kroz raznovrsne aktivnosti, vaspitne pristupe nastavnika i nastavnica dalje negovati pozitivne socijalne relacije i pružiti priliku učenicima i učenicama da zaista oseće „brigu“ i povezanost sa nastavničkim osobljem, što će dodatno osnažiti kompletnu školsku klimu. To je moguće kako kroz osnaživanje nastavničkih kompetencija, tako i kroz organizaciju praktičnih školskih aktivnosti koje će biti usmerene na razvijanje i negovanje pozitivnih socijalnih odnosa između ove dve grupe – poput organizacija sportskih turnira, igra bez granica ili bilo koja druga forma aktivnosti koja će podrazumevati zajednički rad ove dve grupe i njihovo zbližavanje.

► **UNAPREDITI BEZBEDNOST I SIGURNOST ŠKOLSKOG OKRUŽENJA.** Nalazi da se jedna četvrtina učenika i učenica ne oseća sigurno u školi, kao i to da je percepcija oko 60% učenika i učenica o tome da su vršnjačko nasilje, diskriminacija i govor mržnje problemi koji su prisutni među učenicima i učenicama u njihovoj školi, ali i nalaz da nastavnici i nastavnice iste ove probleme prepoznaju u manjoj meri, govore u prilog potrebe za većim angažovanjem škole oko ovih izazova. Postoje raznovrsne prilike koje mogu pomoći konkretnoj školi da se bavi ovim temama kako direktno, tako i posredno, a naša preporuka ide u pravcu sistemskog delovanja, biranjem onih intervencija koje joj omogućavaju da osnaži kako svoju školsku kulturu, unapredi samu klimu i u drugim aspektima, te ojača pozitivne relacije među svim učesnicima i učesnicama u školskom životu i osnaži njihove individualne kompetencije. Ovo je izuzetno značajno jer, ukoliko se pogledaju dobijeni nalazi za pojedine konstrukte, može doći do nesklada u razumevanju na koji način u školama koje, u globalu, već neguju pozitivnu klimu i kulturu i dalje u ovoj meri postoje problemi koji ukazuju na smanjenu sigurnost učenika i učenica. Stoga je veoma važno da svaka škola radi na unapređenju onih elemenata kulture, klime i kompetencija za koje procena ukazuje da je potrebno jačanje, kako bi škola zaista predstavljala mesto na kome se učenici i učenice osećaju „svoji“ i „svoje“ i na kome se osećaju sigurno i uvaženo.

- Allen, K. A. & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research, and practice*. Springer Singapore.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G., & Konold, T. R. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355.
- Banks, T., & Obiakor, F. E. (2015). Culturally responsive positive behavior supports: Considerations for practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 83-90.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and Prosocial Behavior. In T. Millon, & Lerner, M. J. (Eds), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 463-484). John Wiley & Sons.
- Baumrind, D. (1996). *The discipline controversy revisited*. *Family relations*, 405-414.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. Guilford Press.
- Bear, G. G. (2016). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques*. Dostupno na: <https://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Delaware-School-Survey-Technical-Manual-Fall-2016.pdf>
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness (executive summary). *Journal of School Health*, 74(7), 231-232.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention science*, 10(2), 100.
- Brand, S., Felner, R. D., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- CASEL (2020). *CASEL SEL Framework*. Dostupno na: <https://casel.org/wpcontent/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Castro-Olivo, S. (2010). One size does not fit all: Adapting SEL programs for use in our multicultural world. *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*, 83-102.
- 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. Publications Office of the European Union.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coleman, J., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2/3), 65-76.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>.
- Denison, D.R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.
- Đorđić, D. (2020). *Školska klima kao korelat rezilijentnosti učenika* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet.

- Đurišić, M. M. (2020). *Povezanost školske klime i problema u ponašanju kod učenika mlađih razreda osnovne škole* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Eisenberg, N. (1982). Introduction. In N. Eisenberg (Ed.), *Development of Prosocial Behavior* (pp. 1-21). Academic Press.
- Fatou, N., and Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Soc. Psychol. Educ.*, 21, 427-446. doi: 10.1007/s11218-017-9422-x
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102%2F00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- George, H. P., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). Primary-tier interventions and supports. In *Handbook of positive behavior support* (pp. 375-394). Springer.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of in-service education*, 31(2), 251-272.
- Goodenow C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate Predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. T., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into practice*, 48(2), 106-113.
- Guo, P., Choe, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *Report of construct validity and internal consistency findings for the Comprehensive School Climate Inventory*. Fordham University.
- 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*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. (u štampi).
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Heilbrun, A., Cornell, D., & Konold, T. (2017). Authoritative school climate and suspension rates in middle schools: Implications for reducing the racial disparity in school discipline. *Journal of School Violence*, 17(3), 324-338. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368395>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(1), 30-38.
- Jia, Y., Konold, T., & Cornell, D. (2015). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31, 289-303. <https://doi.org/10.1037/spq0000139>
- Konold, T., & Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an Authoritative School Climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of School Psychology*, 53, 447-461. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.001>
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>

- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: a study with high-school students. *Frontiers in psychology, 10*, 2482.
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child development, 88*(4), 1100-1114.
- Lunenburg, F. C. (2011). Comprehensive assessment of school environments (CASE): An underused framework for measuring school climate. *National forum of educational administration and supervision journal, 29*(4), 1-8.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: a study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences, 11*(3), 36.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- National School Climate Council (2007). *What is school climate?* Dostupno na: <https://schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate/>
- National School Climate Council. (2009). *National school climate standards: Benchmark to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. Dostupno na: www.schoolclimate.org/climate/standards.php.
- Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A. G., & Wiechman, S. (2019). School-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS): A synthesis of existing research. *International Journal of School & Educational Psychology, 7*(4), 253-262.
- Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education, 8*(1), 7.
- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1983). Development of a school-level environment questionnaire. *Journal of Educational Administration, 21*(1), 21-37.
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging: The impact on individual and community wellbeing. *Educational and Child Psychology, 30*(1), 38-49.
- Shaw, C.R., & McKay H.D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., and Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educ. Psychol. Meas., 69*, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22-32.
- Somersalo H., Solantaus T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry, 56*, 285-290.
- Stevens, C. J., & Sanchez, K. S. (1999). Perceptions of Parents and Community. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments* (pp. 124-147). Routledge.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Corwin Press.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). *The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. Theory Into Practice, 52*(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly, 24*(4), 240. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wingspread Declaration on School Connections. (2004). *Journal of School Health, 74*(7), 233-234. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x>.
- Winnar, L., Arends, F. & Beku, U. (2018). Reducing bullying in schools by focusing on school climate and school socio-economic status. *South African Journal of Education, 38*(1), 1-10.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>

KULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I NASTAVNICA



Kompetencije nastavnika i nastavnica predstavljaju prvi element od značaja za posmatranje i analizu individualnog nivoa funkcionisanja škole, a u vezi sa prevencijom govora mržnje i diskriminacije i negovanjem tolerancije i različitosti. Pored profesionalnih kompetencija kojima nastavnici i nastavnice vladaju kako bi bili vični u prenosu znanja učenicima i učenicama, od posebnog značaja za naše teme su tzv. kulturalne kompetencije. Pojam „kulturalne kompetencije“ razvio se na temelju višedecenijskog izučavanja interkulturalne komunikacije i kroskulturalne psihologije, a u sklopu izučavanja konstrukta organizacione kulture. Na samim začetima proučavanja, autori i autorke su kulturalne kompetencije ispitivali kao sposobnost pojedinaca i pojedinki ili grupa da razumeju i da na adekvatan i efikasan način komuniciraju sa pripadnicima i pripadnicama različitih kultura ili kao sposobnost razmišljanja, osećanja i delovanja na načine koji poštuju i promovišu kulturalnu različitost. Kako kulturalne kompetencije danas predstavljaju složeni i višestruki konstrukt, tako i njihovo definisanje zavisi od teorijske i empirijske orijentacije autora i autorki. Najjednostavnije rečeno, kulturalne kompetencije podrazumevaju sposobnost da se adekvatno funkcioniše u interkulturalnom settingu u kome se ostvaruju skladne interakcije sa pripadnicima i pripadnicama drugih kultura.

Ukoliko kulturalne kompetencije svedemo na obrazovno-vaspitni kontekst, one, u užem smislu, najčešće impliciraju sposobnost nastavnika i nastavnica da uspešno podučavaju kulturalno različite učenike i učenice. U širem smislu, kulturalne kompetencije, kao ishod interkulturalnog obrazovanja, predstavljaju sposobnost da se kulturalne različitosti koriste kao resurs za učenje, da se stiču znanja, vrednosti i stavovi koji omogućavaju da se živi, radi i uči sa pripadnicima i pripadnicama drugih kultura. One pružaju otvorenost i spremnost da se u svakodnevnom životu različitost posmatra kao motivacija i resurs za razvoj i celoživotno učenje.

Uloga nastavnika i nastavnica u interkulturalnom obrazovanju je visoko značajna i vrednovana. Oni imaju primarnu ulogu u organizaciji oblika nastave koji će učenicima i učenicama omogućiti atmosferu međusobnog uvažavanja, razumevanja, tolerancije, ravnopravne interakcije i saradničkog učenja. U tom smislu, stečene kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica smatraju se osnovom efikasnog interkulturalnog obrazovanja. Takođe, kulturalna osetljivost i kompetencije učenika i učenica moguće su jedino ukoliko ovakve kompetencije postoje kod nastavnika i nastavnica. Stoga se i školski primeri diskriminacije, etnocentrizma i veličanja dominantne kulture, uz istovremeno umanjivanje doprinosa manjinskih kultura, delom mogu objasniti nedovoljnim znanjem i spremnošću nastavnika i nastavnica za upoznavanje i razumevanje manjinskih kultura učenika i učenica, te stvaranje okruženja u kome će se svi osećati prihvaćeno.

Razvoj kulturalnih kompetencija je kontinuirani proces, te se uobičajeni model kulturalnih kompetencija sastoji od tri komponente: kulturalna svesnost, kulturalno znanje i kulturalne veštine.

Kulturalna svesnost se odnosi na otvorenost i spremnost da se istražuju sopstvene „prećutne“ pretpostavke i pristrasnosti, preispituju pogrešna uverenja o drugim kulturama, promišlja o sopstvenom i tuđem kulturalnom identitetu, kao i o uticaju koji kultura ima na mišljenje i ponašanje pojedinca/pojedinke. Svest o vlastitom kulturalnom identitetu jača sposobnost efikasne percepcije stvarnosti, prihvatanje sebe, a time i prihvatanje drugih. Drugim rečima, ko ima takvu svest, ima i sposobnost

shvatanja drugih i njihovih kultura. Kulturalna svesnost, takođe, podrazumeva sposobnost da se različite situacije sagledaju kroz prizmu druge kulture. Kulturalno svestan pojedinac/pojedinka razume da kultura oblikuje poglede na svet, te i da pripadnici i pripadnice drugih kultura mogu imati različita kulturalno zasnovana gledišta. Nespremnost da se razmišlja i suoči sa sopstvenim stavovima prema drugim kulturama onemogućava prelazak sa kulturalne svesnosti na narednu komponentu kulturalne kompetencije – kulturalno znanje.

Kulturalno znanje podrazumeva znanje o kulturalnoj baštini, normama, vrednostima, običajima kako svoje, tako i drugih kultura, kao i o njihovim specifičnim, tzv. dubinskim karakteristikama. Kulturalno znanje se odnosi i na svest da svaka kultura ima i individualni aspekt, odnosno da kulturalne razlike postoje i unutar samih kulturalnih grupa. Varijabilnost kulture između i unutar samih kulturalnih grupa čini izgradnju kulturalnog znanja teškom, ali ključnom komponentom kulturalne kompetencije. Kroz učenje o drugim i drugačijim jačaju se pozitivni odnosi i prevladavaju prepreke u interakciji između kulturalno različitih pojedinaca i pojedinki i grupa, a istovremeno se ostvaruje pravo svakog pojedinca/pojedinke na različitost i nediskriminaciju. Na taj način se smanjuje prostor za netrpeljivosti, formiranje stereotipa i predrasuda i za stvaranje klime uzajamnog poverenja.

Konačno, kulturalne veštine podrazumevaju sposobnost efikasne i nepristrasne interakcije (verbalne i neverbalne) sa ljudima iz različitih kultura. Predstavljaju komponentu kulturalne kompetencije koja se najteže razvija, a bez koje dostizanje pune kulturalne kompetentnosti nije moguće. Kulturalna kompetencija uključuje čitav niz veština, kao što su sposobnost razumevanja „drugačijeg pogleda na svet“, sposobnost da se kulturalne razlike prepoznaju i koriste kao važan resurs za učenje, sposobnost angažovanja u novim oblicima ponašanja kada druga kultura to zahteva, sposobnost da se interpretiraju izvori i događaji iz drugih kultura, sposobnost da se kritički evaluiraju perspektive, prakse i produkti, kako sopstvene tako i drugih kultura, itd.

Dakle, kulturalno kompetentni nastavnici i nastavnice razumeju sopstvene pretpostavke i način na koji se one mogu odraziti na njihove učenike i učenice, priznaju stalnu potrebu za učenjem, poseduju znanje o opštim i specifičnim karakteristikama kultura svojih učenika i učenica i uspostavljaju otvorenu komunikaciju sa njima i njihovim porodicama. Nastavnici i nastavnice treba da budu svesni kako kulturalnog identiteta učenika i učenica, tako i načina na koji njihova kulturalna pripadnost utiče na učenje. Dodatno, nedostatak svesnosti nastavnika i nastavnica o kulturalnim razlikama koje postoje između njih i učenika i učenica može rezultirati određenim „nenamernim“ nesporazumima. Drugim rečima, kada nastavnici i nastavnice ne razumeju specifična simbolična značenja, kodeks ponašanja ili druge kulturalne vrednosti i norme učenika i učenica može doći do pogrešnog tumačenja verbalnih i neverbalnih signala koji se međusobno razmenjuju. Stoga, posedovanje kulturalne kompetencije može premostiti kulturalne razlike između nastavnika/nastavnica i učenika/učenica, ali i među samim nastavnicima i nastavicama i drugog školskog osoblja. Štaviše, nastavnici i nastavnice koji nisu svesni svojih pristrasnosti ne mogu efikasno naučiti učenike i učenice da usvoje i primene saznanja o ljudskim pravima, prepoznaju različite oblike diskriminacije ili da pokažu razumevanje svog i tuđeg kulturnog identiteta.

Dodatno, ističe se i da u sklopu interkulturalnog obrazovanja nastavnici i nastavnice treba da poseduju šest osnovnih oblasti kompetencija, to su: poznavanje razlika u načinu komunikacije učenika i učenica iz različitih kulturalnih grupa, poznavanje principa i ideologije interkulturalnog obrazovanja, razvijanje opštih i specifičnih interkulturalnih pedagoških veština (prilagođavanje stila podučavanja

karakteristikama učenika i učenica), procenjivanje postignuća učenika i učenica iz različitih kulturalnih grupa (osmišljavanje adekvatnih i autentičnih načina za procenjivanje kako standardizovani testovi u pisanoj formi ne bi bili jedini način procenjivanja), uspostavljanje odnosa i saradnje sa kulturalno različitim grupama, porodicama i zajednicom, kao i svest o potrebi da nastavnik/nastavnica deluje kao agens promene u društvu.

Značaj kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica za negovanje podržavajuće atmosfere, postizanje adekvatnih obrazovnih ishoda i razvoj kulturalne senzitivnosti i kompetencije učenika i učenica potvrđen je obimnom istraživačkom građom.

Dimenzije kulturalno kompetentnih nastavnika i nastavnica (Tabela 30) mogu se prikazati i na sledeći način:

Tabela 30. Dimenzije kulturalno kompetentnih nastavnika i nastavnica

ZNANJE	STAVOVI	STAVOVI
<ul style="list-style-type: none"> • poznavanje obeležja vlastite kulture, • poznavanje obeležja drugih kultura, • poznavanje obeležja vlastite školske kulture i obeležja, • kulturalno drugačijih učenika i učenica i njihovih porodica. 	<ul style="list-style-type: none"> • spremnost relativiziranja kulturalnih vrednosti, • odsutnost stereotipa i predrasuda u kontaktu s kulturalno drugačijim učenicima i učenicama, • svest o nepostojanju univerzalno primenljivih obrazaca • ponašanja u svim kulturama. 	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost interpretiranja značenja mišljenja, ideja i događaja kulturalno drugačijih učenika i učenica i njihovih roditelja, • sposobnost prihvatanja očekivanja kulturalno različitih učenika i učenica i njihovih roditelja, • sposobnost prilagođavanja verbalnim i neverbalnim stilovima komunikacije, • sposobnost medijacije i mirnog rešavanja sukoba • posedovanje pozitivnih bihevioralnih karakteristika (strpljivost, fleksibilnost, empatija, otvorenost).

Postoji nekoliko karakteristika koje opisuju kulturalno kompetentne nastavnike i nastavnice:

- Razvijaju svest o razlikama koje postoje među kulturama,
- Na kritički i kreativan način prikazuju različite kulture,
- Neguju otvorenu kulturalnu razmenu u učionici,
- Nastavni plan i program prilagođavaju kulturalnim potrebama svih učenika, kako bi se podsticalo međusobno povezivanje učenika i učenica.

U zavisnosti od pojmovnog određenja kulturalne kompetencije, postoji veliki broj instrumenata kojima se ovaj konstrukt procenjuje. Neki od tih instrumenata su: „Inventar kulturalne različitosti i svesnosti“ (Cultural Diversity and Awareness Inventory), „Inventar kulturalne svesnosti i uverenja“ (Cultural Awareness and Beliefs Inventory), „Anketa o multikulturalnom stavu nastavnika“ (Teacher Multicultural Attitude Survey), „Skala nastave u urbanim školama“ (Teaching in Urban Schools Scale), „Kontrolna lista za samoprocenu kulturalne kompetencije“ (Cultural Competence Self-Assessment Checklist), „Procena interkulturalne kompetencije“ (Assessment of Intercultural Competence), „Inventar interkulturalnog razvoja“ (Intercultural Development Inventory) itd.

Jedno od gorućih pitanja u ovoj oblasti vezano je za način razvijanja kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica. U stručnoj literaturi prisutan je jedinstven stav autora i autorki da sa razvojem kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica treba početi još na visokoškolskim ustanovama u kojima se oni obrazuju. Analiza zastupljenosti interkulturalnog obrazovanja u plan i program fakulteta u Srbiji u kojima se školuju budući učitelji/učiteljice i nastavnici/nastavnice ukazuje na nedovoljnu specifičnu orijentaciju ka interkulturalnom obrazovanju (Zlatković i Petrović, 2016), te je preporuka za nove akreditacije da se posveti veća pažnja sadržajima koji će doprinosti razvoju kulturalnih kompetencija budućeg učiteljskog i nastavničkog kadra. Takođe, sama škola treba da podržava profesionalni razvoj nastavnika i nastavnica u pravcu jačanja kulturalno kompetentne prakse sa učenicima i učenicama. A pored toga, i nastavnici i nastavnice treba da imaju na umu da je razvoj kulturalnih kompetencija celoživotni proces, te i da sami imaju aktivnu ulogu u njihovom razvoju i unapređivanju.

Potreba za kulturalnim kompetencijama nastavnika i nastavnica pronalazi se, mada ne direktno, i regulisana je i Pravilnikom o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovo profesionalno usavršavanje (Službeni glasnik RS, br. 5/2011). Nacionalni prosvetni savet RS je pomenute kompetencije podelio u četiri oblasti, a naročito značajne oblasti za razvoj kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica, odnosno interkulturalnog obrazovanja i demokratske kulture odnose se na podršku razvoju ličnosti učenika i učenica (K3) i efektivnu komunikaciju i saradnju (K4). U Pravilniku o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovo profesionalno usavršavanje (Službeni glasnik RS, br. 5/2011) ne navodi se eksplicitno značaj kulturalnih kompetencija, ali se kroz prethodno navedene oblasti kompetencija zahteva da nastavnici i nastavnice imaju kompetencije koje se odnose na: izgradnju tolerancije i sprečavanje diskriminacije; uvažavanje individualnih karakteristika učenika i učenica pri planiranju, realizaciji i evaluaciji nastavnog procesa; znanje i razumevanje fizičkih, emocionalnih, socijalnih i kulturnih razlika među učenicima i učenicama; posedovanje znanja o načinima podrške učenicima i učenicama iz osetljivih društvenih grupa; planiranje interakcija svih učesnika i učesnica u obrazovno-vaspitanom radu, zasnovanih na poštovanju različitosti i uvažavanju potreba; i na primenu konstruktivnih postupaka pri rešavanju razvojnih problema, kao i u situacijama krize i konflikata.

Shodno propisanoj obavezi nastavnika za kontinuiranim profesionalnim razvojem, u „Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika“ Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja postoji zadovoljavajući broj programa usmerenih na podsticanje razvoja i osnaživanje kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Instrument korišćen za ispitivanje kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica je „Kontrolna lista za samoprocenu kulturalne kompetencije“ (Cultural Competence Self-Assessment Checklist) – četvorostepena skala Likertovog tipa, koja se sastoji od ukupno 36 pitanja, podeljenih u tri podskale: Kulturalna svesnost (11 ajtema), Kulturalno znanje (13 ajtema) i Kulturalne veštine (12 ajtema).

Rezultati istraživanja ukazuju da nastavnici i nastavnice poseduju zadovoljavajući nivo kulturalnih kompetencija (na prosečnim skorovima od 1 do 4 ostvaruju $M = 3,13$; $SD = 0,47$). Prilikom razmatranja povezanosti određenih sociodemografskih karakteristika nastavnika i nastavnica i kulturalnih kompetencija, dolazi se do saznanja da su pol, godine starosti i dužina radnog staža u obrazovanju

faktori koji značajno utiču na nivo kulturalnih kompetencija. Naime, nastavnice ispoljavaju viši nivo kulturalnih kompetencija u odnosu na nastavnike. Kada se radi o godinama starosti i dužini radnog staža u obrazovanju, nalazi ukazuju da mlađi nastavnici i nastavnice, te nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju imaju znatno viši nivo kulturalnih kompetencija.

Nastavnici i nastavnice u najvećoj meri raspolažu kulturalnim znanjem ($M = 3,38$; $SD = 0,52$), zatim kulturalnim veštinama ($M = 3,10$; $SD = 0,59$) i, na kraju, kulturalnom svesnošću ($M = 2,88$; $SD = 0,49$).

Podaci o distribuciji odgovora nastavnika i nastavnica na pojedinačnim stavkama na dimenzijama i podaci o razlikama u kulturalnim kompetencijama u pogledu pola, godina starosti i dužine radnog staža u obrazovanju dostupni su u Prilozima, u odeljku Kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica, Tabele 31 – 34.

Kulturalna svesnost

Rezultati istraživanja pokazuju da je nešto više od polovine nastavnika i nastavnica svesno pretpostavki koje ima o ljudima iz drugih kultura. Oko dve trećine nastavnika i nastavnica prihvata da prilikom kontakta sa drugom kulturom može doći do nelagodnosti i da to može da ih učini anksioznim, te da u tim situacijama ne reaguju naglo, već ostavljaju dovoljno prostora da prikupe više informacija. Isti udeo njih ističe da je svesno uticaja socijalnog konteksta na pripadnike manjinskih kultura, kao i toga na koji način moć, privilegije i socijalne nejednakosti utiču na njihove živote. Preko 70% nastavnika i nastavnica navodi da je svesno uticaja kulturalne pripadnosti na prosuđivanje o tome šta su „prikladna“, „normalna“ ili „superiorna“ ponašanja, prihvatljive vrednosti i stilovi komunikacije i isti procenat njih traga za prilikama u kojima može da uči o različitostima i gradi nove odnose. Takođe, više od 80% nastavnika i nastavnica ume da osvesti stereotipe i ima razvijene strategije za smanjenje štete koju oni izazivaju. Skoro svi nastavnici i nastavnice imaju svest o sopstvenom etničkom, kulturalnom i nacionalnom identitetu, kao i o tome da je razumevanje sopstvene kulture preduslov efikasnog učenja o drugim kulturama.

Preko 80% nastavnika i nastavnica pozitivno gleda na različitost i misli da različitost treba slaviti.

Pored prethodno prikazanih „pozitivnih“ nalaza, u nastavku ćemo se osvrnuti na istraživačke nalaze koji ukazuju da u određenim aspektima postoji jasan prostor za unapređenje kulturalne svesnosti nastavnika i nastavnica. Naime, svega 15% nastavnika i nastavnica ima svest o sopstvenom osećaju prilikom susreta sa različitostima u pogledu rase, vere, seksualne orijentacije, jezika ili etničke pripadnosti, dok samo 20% njih ima svest o tome da (ako je bela osoba) ukoliko radi sa osobom tamnije puti, da će ih ona verovatno doživljavati kao nekoga ko ima moć i privilegiju i da ih možda neće doživeti kao „nepriistrasne“, ili kao saveznike.

Generalno, nalazi pokazuju da većina nastavnika ima razvijenu kulturalnu svesnost. Rezultati govore u prilog ujednačenosti nastavnika u odnosu na nastavnice po pitanju nivoa kulturalne svesnosti. Takođe, ne pronalazi se značajna povezanost godina starosti i dužine radnog staža u obrazovanju sa stepenom kulturalne svesnosti nastavnika i nastavnica.

Kulturalno znanje

Prema nalazima istraživanja preko polovine nastavnika i nastavnica upoznato je sa događajima iz prošlosti Srbije koji su demonstrirali nasilje/iskljućivanje/diskriminaciju ka pripadnicima i pripadnicama drugih kultura. Više od 70% njih zna da im se može desiti da prave greške, te da će ih iskoristiti

Skoro svi nastavnici i nastavnice shvataju da dostizanje kulturalne kompetencije podrazumeva posvećenost učenju tokom čitavog života.

kao priliku za učenje. Isti procenat nastavnika i nastavnica navodi da može da prepozna kada je njihovo znanje o određenim kulturalnim grupama ograničeno i da se tada posvećuje stvaranju prilika da nauči više, ali i da prepoznaje da ljudi, zbog svoje pripadnosti različitim grupama (po osnovu rase, pola, religije, nacije itd.), imaju preklapajuće višestruke identitete i da važnost svakog od tih identiteta varira od osobe do osobe. Preko 80% nastavnika i nastavnica ističe da zna da se kulture menjaju vremenom i da privrženost kulturi i njen uticaj mogu varirati od osobe do osobe, ali i da nastoje da kontinuirano istražuju oblasti u kojima postoje praznine u njihovom znanju. Blizu 90% nastavnika i nastavnica je svesno da svako ima „kulturu“ te da njihova „kultura“ ne treba da predstavlja referentnu tačku za procenu prikladnosti određenog ponašanja i shvata da stereotipi, predrasude i diskriminacija mogu dehumanizovati, čak i podstaći nasilje prema pojedincima i pojedinkama zbog njihove pripadnosti određenim grupama. Preko 90% nastavnika i nastavnica zna da su razlike u boji kože, kulturi, etničkoj pripadnosti, seksualnoj orijentaciji itd. važni delovi identiteta pojedinca/pojedinke koje oni, kao i drugi, cene, dok skoro svi nastavnici i nastavnice znaju poreklo svoje porodice i uvažavaju međukulturalne i unutarkulturalne razlike.

Nisu zapažene značajne razlike u nivou kulturalnog znanja između nastavnika i nastavnica. Mlađi nastavnici i nastavnice, kao i nastavnici i nastavnice sa kraćim radnim stažom u obrazovanju poseduju znatno viši nivo kulturalnog znanja u odnosu na starije nastavnike i nastavnice i nastavnike i nastavnice sa dužim stažom u obrazovanju.

Kulturalne veštine

Istraživački rezultati sugerišu da preko 70% nastavnika i nastavnica uči o specifičnim kulturalnim protokolima i

praksama koji su neophodni za njihov rad i primenjuje ih u praksi, poseduje i koristi brojne veštine kako bi uspostavili odnose i ostvarili veze sa ljudima koji su drugačiji od njih i trudi se da razume perspektive drugih i da se konsultuje sa kolegama i koleginicama iz drugih kultura o kulturološki prikladnim načinima delovanja. Više od 80% nastavnika i nastavnica ističe da može uspešno da interveniše kada primeti da se drugi ponašaju diskriminatorno; da ih kolege i kolegince druge nacionalnosti, vere, seksualne orijentacije i sl. smatraju „saveznikom“ i da znaju da će ih podržati na kulturalno prikladan način; da mogu da prepoznaju sopstvene kulturalne pristrasnosti/predrasude u konkretnoj situaciji i da ne reaguju na osnovu njih; kao i da su sposobni da vlastiti stil komunikacije prilagode ljudima koji komuniciraju na drugačiji način, a u cilju uspešnog sporazumevanja. Preko 90% nastavnika i nastavnica navodi da je svesno da postoje razlike između pripadnika i pripadnica iste grupe, te da određeno ponašanje pojedinca/pojedinke ne bi generalizovali na čitavu kulturalnu zajednicu.

95% nastavnika i nastavnica ističe da mogu da se ponašaju na način koji pokazuje poštovanje prema kulturi i uverenjima drugih, kao i da nalaze načine da efikasno i sa puno poštovanja komuniciraju sa pojedincima/pojedinkama i grupama.

Sa druge strane, „slabiji aspekti“ kulturalnih veština manifestuju se podacima da je manje od trećine nastavnika i nastavnica aktivno uključeno u inicijative koje promovišu razumevanje među članovima različitih grupa, kao i da nešto manje od polovine nastavnika i nastavnica „traži“ ljude koji ih „izazivaju“ da održavaju i unapređuju kulturalne veštine koje poseduju.

Nastavnice (u odnosu na nastavnike), mlađi nastavnici i nastavnice (u odnosu na starije) izveštavaju o višem nivou kulturalnih veština. Sa druge strane, nije evidentirana značajna povezanost dužine radnog staža u obrazovanju nastavnika i nastavnica sa nivoom kulturalnih veština, odnosno bez obzira na dužinu radnog staža u obrazovanju nastavnici i nastavnice imaju približan stepen kulturalnih veština.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Na temelju prikazanih istraživačkih nalaza može se zaključiti da:

- Nastavnici i nastavnice iz uzorka pokazuju zadovoljavajući stepen kulturalnih kompetencija;
- Najviši nivo kulturalnih kompetencija nastavnici i nastavnice ispoljavaju na dimenziji Kulturalno znanje, zatim na dimenziji Kulturalne veštine, te na kraju, na dimenziji Kulturalna svesnost; Kada se ovi rezultati vrte na teorijski model kulturalnih kompetencija koji svesnost stavlja kao pre-duslov razvoja upotrebljivih znanja i veština, dobijeni nalazi nam govore da među nastavnicama i nastavnicima postoji udeo onih koji označavaju da poseduju znanja i veštine, ali koji nemaju dovoljan nivo svesnosti o svojim specifičnim pogledima na svet, iskustvima, predrasudama koji će im omogućiti da upravo ta znanja i veštine primene u konkretnim izazovnim situacijama u praksi;
- Nastavnice izveštavaju o višem stepenu kulturalnih veština u odnosu na nastavnike, što se može dovesti u vezu sa tradicionalnim rodnim ulogama i zahtevima od žena da imaju više razumevanja, da budu empatičnije, senzitivnije i responzivnije, te da se, i pored ujednačenosti u pogledu svesnosti i znanja, bolje snalaze u domenu veština;
- Mlađi nastavnici i nastavnice imaju viši stepen razvijenih znanja i veština u odnosu na starije kolege. Ovaj podatak nam govori o promeni perspektive i većem prepoznavanju značaja kulturalnih kompetencija kao kompetencija od značaja za savremeno, interkulturalno obrazovanje kod novijih generacija nastavnika i nastavnica.

I pored, generalno, visokog nivoa kulturalnih kompetencija, na osnovu prikazanih rezultata jasno se mogu identifikovati aspekti u kojima nastavnici i nastavnice ispoljavaju niže nivoe kulturalne svesnosti, kulturalnog znanja i kulturalnih veština, a kojima treba posvetiti posebnu pažnju u nastojanjima unapređivanja kulturalnih kompetencija nastavničkog kadra. Shodno tome, na osnovu prezentovanih nalaza ističemo sledeće preporuke u vezi sa kulturalnim kompetencijama nastavnika i nastavnica:

► **ORGANIZOVANJE I PODSTICANJE AKTIVNE PARTICIPACIJE NASTAVNIKA I NASTAVNICA U PROGRAMIMA, TRENINZIMA, OBUKAMA USMERENIM NA JAČANJE KULTURALNIH KOMPETENCIJA** u domenu jačanja svesti nastavnika i nastavnica o sopstvenim pretpostavkama, predrasudama, nelagodnostima ili pozitivnim osećanjima koji se mogu javiti prilikom susreta sa različitostima u pogledu rase, vere, seksualne orijentacije, jezika ili etničke pripadnosti kao i jačanja svesti nastavnika i nastavnica o negativnim pretpostavkama/predrasudama koje imaju pripadnici manjinskih kulturalnih grupa prema njima, kao pripadnicima i pripadnicama dominantne grupe;

► **ORGANIZOVANJE RAZNOVRNIH AKTIVNOSTI U ŠKOLI I ZAJEDNICI KAO PRILIKA ZA UČVRŠĆIVANJE I JAČANJE KULTURALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA**, sa ciljem jačanja motivacije nastavnika i nastavnica da se angažuju u inicijativima koje promovišu razumevanje među članovima različitih grupa i zarad podsticanja nastavnika i nastavnica da se uključuju i neguju interakcije sa kulturalno različitim ljudima, koji će ih stimulisati da održavaju i unapređuju kulturalne veštine koje poseduju.

- Central Vancouver Island Multicultural Society (2015). *Cultural Competence Self-Assessment Checklist*. Dostupno na: <http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf>
- Dimitrijević, B. (2019). *Interkulturalna osetljivost i uverenja nastavnika o kulturnim razlikama u školskom kontekstu* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Diversity Committee (2018). *Diversity Self-Assessment*. Dostupno na: <https://www.washcoll.edu/campus-community/diversity-equity-and-inclusion/Diversity%20Self-Assessment.pdf>
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World learning publication. Dostupno na: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications/
- Gošović, R., Petrović, D., Čekić Marković, J., i Jokić, T. (2016). Predlog indikatora za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama. U: D. Petrović i T. Jokić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Centar za obrazovne politike.
- 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)
- Hanover Research (2014). *Strategies for Building Cultural Competency*. Dostupno na: <https://d12bxdoe0iu0lg.cloudfront.net/uploads/fb818696c46b875a1bdd0c9deba02687.pdf>
- Henry, G. B. (1986). Cultural Diversity Awareness Inventory. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282657.pdf>
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
- Leighton, L. (2010). *Teachers' perceptions of their cultural competencies: An investigation in the relationships among teacher characteristics and cultural competence (Doctoral dissertation)*. Mount Sent Vincent University.
- Mineapolis Public Schools. Positive School Climate Tool Kit. Dostupno na: <https://guide.swiftschools.org/sites/default/files/documents/Cultural%20Competence%20and%20Equity%20-%20Educational%20%26%20Cultural%20Services.pdf>
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53-69.
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. *Educational and psychological measurement*, 58(6), 1002-1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovo profesionalno savršavanje* (2011). Službeni glasnik RS, BR. 5/2011. Dostupno na: <https://www.hts.edu.rs/images/dokumenta/kompetencije-nastavnika-pravilnik.pdf>
- Roberts-Walter, P. F. (2007). *Determining the validity and reliability of the cultural awareness and beliefs inventory* (Doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Swartz, E., & Bakari, R. (2005). Development of the teaching in urban schools scale. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 829-841. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.014>
- Zlatković, B., i Petrović, D. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji. U: D. Petrović i T. Jokić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Centar za obrazovne politike.

KULTURALNO KOMPETENTNA PRAKSA NASTAVNIKA I NASTAVNICA

Kulturalno kompetentna praksa nastavnika i nastavnica nemoguća je ukoliko kulturalne kompetencije nisu razvijene u domenu svesnosti, znanja i veština. Sa druge strane, ukoliko nastavnici i nastavnice vladaju kulturalnim kompetencijama, a izostane primena tih kompetencija u praksi, učenici i učenice neće osetiti benefite visoko kompetentnog školskog osoblja. Stoga je razumevanje i ispitivanje kulturalno kompetentne prakse nastavnika i nastavnica od visokog značaja za rad na uvažavanju i promociji različitosti, te prevenciji govora mržnje i diskriminacije. Kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica mogu se inkorporirati u učionicu kroz više strategija, uključujući kulturalno kompetentno rukovođenje odeljenjem, kulturalno responzivni nastavni plan i program i angažovanje roditelja učenika i učenica drugačije kulturalne pripadnosti.

KULTURALNO KOMPETENTNO RUKOVOĐENJE ODELJENJEM. Kulturalno kompetentno rukovođenje odeljenjem podrazumeva prepoznavanje veze između kulture i učenja, kontinuirano promišljanje o vlastitom iskustvu i iskustvu učenika i učenica, kao i konzistentno korišćenje znanja u cilju kreiranja atmosfere učenja koja zadovoljava potrebe različitih učenika i učenica. Pored toga, zarad kulturalno kompetentnog rukovođenja odeljenjem, nastavnici i nastavnice treba da imaju u vidu da kurikulum, zajedno sa fizičkim okruženjem (učionicom i školom u celini) treba u što većoj meri da promoviše i uvažava različitost i multikulturalnost. Cilj kulturalno kompetentnog rukovođenja odeljenjem odnosi se na pružanje jednakih mogućnosti za učenje svim učenicima i učenicama i kreiranje atmosfere međusobnog razumevanja i prihvatanja. Da bi to postigli, nastavnici i nastavnice treba da imaju u vidu da konvencionalne strategije rukovođenja odeljenjem nisu kulturalno neutralne i da su zapravo često usmerene na dominantne/većinske društvene grupe. Takođe, da bi se razvila kultura međusobnog poštovanja u učionici, nastavnici i nastavnice treba da uspostave i održavaju standarde ponašanja koji obezbeđuju poštovanje prema svima u učionici. Učenici i učenice iz različitih kulturalnih grupa treba da osećaju da su prihvaćeni i na ravnopravan način tretirani kao i učenici i učenice iz većinske kulturalne grupe. U tom kontekstu, strategije za implementaciju kulturalno kompetentnog rukovođenja odeljenjem uključuju:

- Prepoznavanje ličnih predrasuda i načina na koji one mogu uticati na konstruisanje očekivanja od učenika i učenica u pogledu njihovog ponašanja u učionici,
- Unapređivanje znanja o kulturalnom poreklu učenika i učenica, kako bi se stekao bolji uvid u njihovo razumevanje pravila ponašanja, komunikaciju i stilove učenja,
- Prilagođavanje stilova rukovođenja odeljenjem potrebama učenika i učenica različitog kulturalnog identiteta. U ovom smislu, potrebno je utvrditi na koji način procedure i tehnike podučavanja mogu biti prilagođene različitim kulturalnim grupama učenika i učenica.

KULTURALNO RESPONZIVNI NASTAVNI PLAN I PROGRAM. Kako je uloga kulturalno kompetentne škole da radi na kreiranju i promociji nastavnog plana i programa koji promoviše i uvažava različite kulturalne identitete učenika i učenica, jasno je da njegova implementacija na kulturalno responzivan način nije moguća ukoliko sami nastavnici i nastavnice nemaju razvijene kulturalne kompetencije. Sve raznolikija priroda učionica povećava odgovornost nastavnika i nastavnica da osiguraju da svi učenici i učenice dobiju jednake mogućnosti za učenje. Da bi to učinili, nastavnici i nastavnice treba da uzmu u obzir različita iskustva, potrebe i stilove učenja učenika i učenica iz različitih kulturalnih sredina, odnosno da nastavni plan i program implementiraju na kulturalno responzivan način.

Kulturalno responzivni nastavni plan i program podrazumeva integraciju informacija relevantnih za različite kulturalne grupe u osnovni nastavni plan i program, npr. kroz inkorporiranje različitih kulturalnih perspektiva na času srpskog jezika, matematike, društvenih nauka i dr. Na taj način se pomaže učenicima i učenicama da razviju kritičko mišljenje višeg reda, pružajući im mogućnost primene interdisciplinarnih i kroskulturalnih pristupa učenju. Kulturalno responzivni nastavni plan i program zasnovan je na pretpostavci da učenici i učenice najbolje uče kada se sadržaj odnosi na njihova iskustva i kada stilovi podučavanja odražavaju kulturološke norme učenika i učenica. Kroz kulturalno responzivni nastavni plan i program, nastavnici i nastavnice pronalaze načine da omoguće učenicima i učenicama da istraže svoju kulturalnu pripadnost i podele ta iskustva sa svojim vršnjacima kako bi izgradili sigurnije i otvorenije okruženje u učionici, zatim predočavaju autentične sadržaje i informacije o različitim etničkim i nacionalnim grupama, omogućavajući učenicima i učenicama slobodu mišljenja i interakciju utemeljenu na razumevanju i prihvatanju bez obzira na kulturalnu različitost. Takođe, na ovaj način učenici i učenice uče o različitim kulturama, razvijajući svest o sopstvenim stavovima i vrednostima, te postepeno bivaju spremni na pozitivne interakcije sa učenicima i učenicama drugačijeg kulturološkog identiteta. Direktno podučavanje učenika i učenica o kulturi može rezultirati promišljanjem o sopstvenom pogledu na svet i postojanju nepoželjnih karakteristika koje se pripisuju članovima kulturalno različitih grupa, svešću o banalizovanju kulturalnih razlika i sposobnošću tumačenja stvari iz perspektive različitih kultura. Tumačenjem događaja u skladu sa ovim kulturalno „osetljivim“ razvojem povećava se nivo kulturalne osetljivosti učenika i učenica, što može voditi produktivnim interakcijama u pluralističkom društvu. Na ovaj način se učenicima i učenicama pokazuje da kultura nije jednolična, što svakako doprinosi ublažavanju stereotipa i predrasuda koji mogu nastati u ovom razvojnom periodu. Kroz takvu praksu, nastavnici i nastavnice na jednoj strani razvijaju i proširuju vlastito znanje u radu sa kulturalno različitim učenicima i učenicama, dok na drugoj strani podstiču učenike i učenice da šire, obogaćuju i međusobno dele stečena znanja. Strategije za razvoj kulturalno responzivnog nastavnog plana i programa podrazumevaju:

- Uključivanje više kulturalnih perspektiva: npr. istorija se često uči samo kroz perspektivu domaćeg, dominantnog stanovništva; migracije na zapad se uglavnom posmatraju kroz prizmu migranata i migrantkinja, retko se posmatra perspektiva autohtonih grupa na koje migracije takođe utiču itd.,
- Integrisanje sadržaja o kulturalnom poreklu i identitetu učenika i učenica u osnovni nastavni plan i program, kroz aktivnosti koje će voditi sami učenici i učenice. Na primer, od učenika i učenica se može tražiti da istraže određenu temu vezanu za njihovu kulturalnu grupu i da je ispredaju celom odeljenju ili da predstave određene kulturološki specifične aktivnosti ili predmete,
- Pokretanje diskusije na različite kontroverzne teme putem kojih će se obraditi pitanja o različitosti, ravnopravnosti i toleranciji (poput rasizma, istorijskih zločina, društvene moći itd.).

SARADNJA SA RODITELJIMA. Treći segment kulturalno kompetentne prakse nastavnika i nastavnica odnosi se na uspostavljanje i unapređivanje saradnje sa roditeljima učenika i učenica drugačijeg kulturalnog identiteta u odnosu na dominantnu grupu. Upoznavanjem roditelja i porodice učenika i učenica, nastavnici i nastavnice stiču uvid u uticaj kućnog, odnosno, „domaćeg“ okruženja na način učenja, stavove i ponašanja učenika i učenica, što je veoma značajno za razumevanje bihejvioralnih obrazaca kulturalno različitih učenika i učenica. Dobra saradnja nastavnika i nastavnica sa kulturalno različitim roditeljima ima pozitivan uticaj na pohađanje škole, akademski uspeh i vladanje učenika i učenica u školi. Na primer, poznavanje maternjeg jezika učenika i učenica jača komunikaciju i podstiče angažovanje roditelja. Strategije za unapređivanje angažovanja porodice i roditelja uključuju:

- Iniciranje i podsticanje redovne komunikacije sa roditeljima/porodicom ili organizovanje porodičnih večeri, bilo u školi ili u lokalnoj zajednici,

- Posećivanje lokalnih zajednica i organizacija, radi sticanja uvida u specifične kulturalne aktivnosti i prakse učenika i učenica.

Kao osnovna obeležja kulturalno kompetentne prakse nastavnika i nastavnica navode se i: poštovanje različitosti, negovanje samorefleksivnosti, razumevanje dinamike različitosti, „institucionalizacija“ kulturalnog znanja i prilagođavanje različitostima i drugačijem kulturalnom kontekstu. Poštovanje različitosti podrazumeva da nastavnici i nastavnice prihvataju i poštuju različita kulturalna obeležja i običaje, načine komuniciranja, tradiciju i vrednosti učenika i učenica. Kulturalna samorefleksivnost nastavnika i nastavnica odnosi se na razumevanje da njihova kulturološka pozadina (iskustva, znanje, veštine, uverenja, interesovanja, vrednosti) oblikuje osećaj ko su, način na koji se integrišu u porodicu, školu, zajednicu i društvo, kao i način na koji stupaju u interakciju sa učenicima i učenicama. Razumevanje dinamike kulturalnih interakcija podrazumeva znanje da postoji mnoštvo faktora koji mogu uticati na interakcije sa učenicima i učenicama iz različitih kultura. „Institucionalizacija“ kulturalnog znanja podrazumeva da kulturalno znanje treba da bude integrisano u svaki aspekt školske kulture. Odnosno, školske politike treba da budu responzivne na kulturalnu različitost, materijali treba da reflektuju pozitivnu sliku o svim kulturama, dok osoblje (prvenstveno nastavnici i nastavnice kao nosioci obrazovno-vaspitnog procesa) treba da poseduje relevantna znanja o različitim kulturama i da ih na efektivan način primenjuje u praksi. Pod prilagođavanjem različitostima i drugačijem kulturalnom kontekstu misli se na sposobnost i spremnost nastavnika i nastavnica da kreiraju nastavni sadržaj i proces tako da on bude zasnovan na razumevanju kulture učenika i učenica.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Instrument korišćen za ispitivanje kulturalno kompetentne prakse nastavnika i nastavnica je „Skala samoprocene kulturalne kompetencije osoblja škole“ (Staff Cultural Competence Self-Assessment) – trostepena skala Likertovog tipa, koja se sastoji od ukupno 24 pitanja, podeljena u tri podskale: Fizičko okruženje, materijali i resursi (4 ajtema), Stil komunikacije (7 ajtema) i Vrednosti i stavovi (13 ajtema).

Generalno, nastavnici i nastavnice u značajnoj meri implementiraju kulturalno kompetentnu praksu (na prosečnim skorovima od 1 do 3 ostvaruju $M = 2,28$; $SD = 0,37$). Nastavnice u nešto većoj meri primenjuju kulturalno kompetentnu praksu u odnosu na nastavnike. Nastavnici i nastavnice različitog starosnog doba i dužine radnog staža u obrazovanju u približnoj meri sprovode kulturalno kompetentnu praksu.

Dodatno, nalazi ukazuju da kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica u značajnoj meri diktiraju i stepen njihove kulturalno kompetentne prakse. Drugim rečima, nastavnici i nastavnice sa višim nivoom kulturalnih kompetencija na dimenzijama svesnosti, znanja i veština u većoj meri realizuju kulturalno kompetentnu praksu.

Najviše prosečne skorove nastavnici i nastavnice postižu na podskali Vrednosti i stavovi ($M = 2,56$; $SD = 0,38$), zatim na podskali Fizičko okruženje, materijali i resursi ($M = 1,94$; $SD = 0,55$), i na kraju, na Stilu komunikacije ($M = 1,93$; $SD = 0,54$). U nastavku će biti prikazani rezultati za svaku pojedinačnu dimenziju.

Podaci o distribuciji odgovora nastavnika i nastavnica na pojedinačnim stavkama na dimenzijama i podaci o razlikama u kulturalno kompetentnoj praksi u pogledu pola, godina starosti, dužine radnog staža u obrazovanju i nivoa kulturalnih kompetencija dostupni su u Prilozima, u odeljku Kulturalno kompetentna praksa nastavnika i nastavnica, Tabele 35 – 40.

Fizičko okruženje, materijali i resursi

Rezultati istraživanja pokazuju da se oko 60% nastavnika i nastavnica navodi uvek ili povremeno trudi da video snimci, filmovi ili drugi medijski resursi koje koriste u nastavi reflektuju kulture i etnička porekla učenika i učenica koji idu u ovu školu, dok nešto više od 70% nastavnika i nastavnica ističe da se u brošurama, publikacijama i drugoj štampi koju izrađuje škola često ili povremeno reflektuju različite kulture učenika i učenica koji pohađaju „njihovu“ školu.

*Više od polovine nastavnika i nastavnica prilikom slanja informacija roditeljima (štampano ili elektronski) uvek uzima u obzir prosečan nivo njihove pismenosti i znanja jezika, dok **oko 30%** njih ističe da to čini povremeno.*

Sa druge strane, svega 35% nastavnika i nastavnica uvek ili povremeno u učionici/kabinetu ističe slike, postere, umetničke radove i druge dekorativne elemente koji reflektuju kulture i etnička porekla učenika i učenica.

Nastavnici i nastavnice u sličnoj meri vode računa o kulturalno kompetentnom fizičkom okruženju, materijalima i resursima, bez obzira na pol, godine starosti i dužinu radnog staža.

Stil komunikacije

Više od 60% nastavnika i nastavnica se često ili povremeno trudi da u radu sa učenicima i učenicama kojima srpski jezik nije maternji jezik, nauči i koristi ključne reči njihovog jezika kako bi bolje komunicirali sa njima tokom nastave. Skoro 80% nastavnika i nastavnica tokom interakcije sa učenicima i učenicama ili roditeljima koji imaju ograničeno znanje srpskog jezika, ima na umu da to ograničenje ni na koji način ne reflektuje nivo njihovog intelektualnog funkcionisanja, pismenosti ili veština komunikacije.

***Preko 80%** nastavnika i nastavnica se trudi da razume kolokvijalne izraze koje koriste učenici i učenice i njihove porodice, a koji mogu uticati na svoju komunikaciju sa njima.*

Međutim, na osnovu samoizveštavanja nastavnika i nastavnica mogu se identifikovati i određeni segmenti stila komunikacije u kojima postoji jasan prostor za poboljšanje, a koji se ogleda u sledećim rezultatima: samo približno 40% nastavnika i nastavnica navodi da traži pomoć prevodioca (druge osobe) za komunikaciju sa učenicima i učenicama ili roditeljima koji imaju ograničeno znanje srpskog jezika, a manje od polovine njih ističe da se često ili povremeno, kada god je to moguće, trudi da sva obaveštenja namenjena roditeljima (kojima srpski jezik nije maternji jezik) budu napisana na njihovom maternjem jeziku, kao i da umesto pisanog obaveštavanja na srpskom jeziku, koriste alternativne načine komunikacije (npr. direktna komunikacija telefonom, korišćenje posrednika – druge osobe, organizacije).

Kao i kod prethodne dimenzije, pol, godine starosti i dužina radnog staža u obrazovanju nisu faktori koji utiču ili stoje u vezi sa kulturalno kompetentnim stilom komunikacije nastavnika i nastavnica. Odnosno, nastavnici i nastavnice, bez obzira na sociodemografske karakteristike u približnoj meri praktikuju kulturalno kompetentan stil komunikacije.

Vrednosti i stavovi

Preko 80% nastavnika i nastavnica navodi da često ili povremeno pre upotrebe nastavnih materijala (knjige, filmovi, medijski resursi) proverava da li u njima ima negativnih kulturalnih stereotipa, kao i da se trudi da ne nameće vrednosti sopstvene kulture koje mogu biti protivrečne drugim kulturama.

***Preko 90%** nastavnika i nastavnica ističe da obeshrabruje učenike i učenice da koriste izraze koji podstiču govor mržnje, tako što im pomaže da razumeju kako ti izrazi mogu da povrede druge i da reaguje adekvatno kada primeti da se učenici i učenice ili drugi/e nastavnici i nastavnice ponašaju na kulturno neosetljiv način.*

Oko 90% nastavnika i nastavnica se trudi da se profesionalno razvija i obučava „najboljoj“ praksi kako bi unapredili znanja i veštine za rad sa učenicima i učenicama iz različitih kultura. Više od 90% nastavnika i nastavnica često ili povremeno prepoznaje i prihvata da osobe iz drugih kultura imaju različiti nivo želje za akulturacijom u dominantnu kulturu. Takođe, isti procenat nastavnika i nastavnica često ili povremeno traži dodatne informacije (od učenika i učenica, roditelja i drugih osoba) koje im mogu pomoći da način rada prilagode potrebama učenika i učenica iz drugih kultura, prihvata i uvažava da muško-ženske uloge mogu značajno varirati u različitim kulturama. Skoro svi nastavnici i nastavnice prepoznaju da značaj koji se pridaje obrazovanju može veoma varirati među kulturama, razumeju i prihvataju da se porodica različito definiše u različitim kulturama, prihvataju da konačnu odluku donose roditelji/podrođica učenika i učenica čak i kada se njihovo profesionalno ili moralno gledište razlikuje i u istom procentu navode da učenicima i učenicama koji zbog socioekonomskih faktora i faktora okruženja mogu imati probleme u obrazovanju ne postavljaju niža očekivanja (ne snižavaju zahteve) u pogledu njihovog ponašanja ili školskog postignuća, već im po potrebi pružaju dodatnu podršku.

Sa druge strane, nalazi istraživanja pokazuju da je samo trećina nastavnika i nastavnica svesna socioekonomskih faktora i faktora okruženja koji mogu da doprinesu problemima u obrazovanju učenika i učenica iz različitih kultura, međutim, prilikom tumačenja prezentovanih rezultata treba imati u vidu da se samo 36% nastavnika i nastavnica (od celokupnog uzorka) izjasnilo o ovoj tvrdnji.

Nastavnice u većoj meri ispoljavaju kulturalno kompetentne stavove i vrednosti u odnosu na nastavnike. Sa druge strane, bez obzira na godine starosti i dužinu radnog staža u obrazovanju, beleži se sličan nivo kulturalno kompetentnih stavova i vrednosti nastavnika i nastavnica.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Rezultati istraživanja ukazuju da:

- Nastavnici i nastavnice u značajnoj meri upražnjavaju kulturalno kompetentnu praksu;
- Najviše napora ulažu kada su u pitanju ponašanja kojim se usmeravaju na pozitivne vrednosti i stavove, zatim na podsticanje podržavajućeg fizičkog okruženja, materijala i resursa, i na kraju, na prilagođavanje svog stila komunikacije raznovrsnim kulturalnim „potrebama“;
- Generalno, nastavnice u nešto većoj meri realizuju kulturalno kompetentnu praksu u domenu stavova i vrednosti, što je u skladu sa prethodnim nalazima o većoj razvijenosti kulturalnih veština i tumačenja u pogledu očekivane više senzibilnosti kod žena;
- Stepenn kulturalno kompetentne prakse ne varira značajno u zavisnosti od godina starosti i dužine radnog staža u obrazovanju. Ovakvi nalazi su u skladu sa prethodnim tumačenjem o značaju kulturalne svesnosti kao preduslova za upotrebu znanja i veština u praksi. Naime, kako mlađi nastavnici i nastavnice imaju viši stepenn razvijenosti znanja i veština, moglo bi se očekivati i da više implementiraju kulturno kompetentnu praksu. Međutim, nedostatak razlika u kulturalnoj svesnosti govori i ovde u prilog tome da oni nastavnici koji nemaju razvijenu kulturalnu svesnost u dovoljnoj meri teže pretaču kulturalne kompetencije u praksu;
- Nastavnici i nastavnice sa višim nivoom kulturalnih kompetencija prilično učestalije implementiraju kulturalno kompetentnu praksu. Ovi nalazi su za očekivati imajući u vidu snažne veze između ovih konstrukata (kako teorijski tako i empirijski). Nastavnici i nastavnice koji imaju razvijeniju svesnost, znanje i veštine u većoj meri praktikuju ponašanja kojima se u praksi zapravo neguje različitost kao vrednost i princip i koja omogućavaju učenicima i učenicama da oseću da nastavnici i nastavnice zaista različitost tretiraju kao prostor za učenje i razvoj.

Preporuke za širenje pozitivnih efekata kulturalno kompetentne prakse obuhvataju:

► **OGRANIZACIJU PRAKTIČNIH PROGRAMA USAVRŠAVANJA** koji će pomoći nastavnicima i nastavnica da svoje znanje i veštine pretoče u konkretne postupke koji učenicima i učenicama pokazuju da nastavnici i nastavnice zaista neguju različitost u praksi;

► **ORGANIZACIJU „OTVORENIH VRATA“** kod nastavnika i nastavnica koji u visokoj meri koriste kulturalno kompetentnu praksu, kako bi kolege i kolegice iz prve ruke mogli da se upoznaju sa praktičnim primerima dobre prakse;

► **APLICIRANJE NA PROJEKTE KOJI OBUHVATAJU RAZMENU DOBRE PRAKSE I UČENJE OD RAZVIJENIJIH OBRAZOVNIH SISTEMA**, kako bi nastavnici i nastavnice imali prilike da na primerima razvijenijih zemalja prošire svoje vidike i dobiju inspiraciju i nove ideje na koje sve načine mogu da osnaže i unaprede svoju kulturalno kompetentnu praksu, ali i da svoje primere dobre prakse podele sa drugima.

LITERATURA

- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World learning publication. Dostupno na: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&-context=worldlearning_publications/
- Gošović, R., Petrović, D., Čekić Marković, J., i Jokić, T. (2016). Predlog indikatora za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja u školama. U: D. Petrović i T. Jokić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Centar za obrazovne politike.
- Hanover Research (2014). *Strategies for Building Cultural Competency*. Dostupno na: <https://d12bxdoe0iu0lg.cloudfront.net/uploads/fb818696c46b875a1bdd0c9deba02687.pdf>
- Henry, G. B. (1986). Cultural Diversity Awareness Inventory. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282657.pdf>
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
- Leighton, L. (2010). *Teachers' perceptions of their cultural competencies: An investigation in the relationships among teacher characteristics and cultural competence* (Doctoral dissertation). Mount Sent Vincent University.
- Mineapolis Public Schools. Positive School Climate Tool Kit. Dostupno na: <https://guide.swiftschools.org/sites/default/files/documents/Cultural%20Competence%20and%20Equity%20-%20Educational%20%26%20Cultural%20Services.pdf>
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53-69.
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. *Educational and psychological measurement*, 58(6), 1002-1016. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006009>
- Roberts-Walter, P. F. (2007). *Determining the validity and reliability of the cultural awareness and beliefs inventory* (Doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Swartz, E., & Bakari, R. (2005). Development of the teaching in urban schools scale. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 829-841. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.014>
- Zlatković, B., i Petrović, D. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji. U: D. Petrović i T. Jokić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 76-87). Centar za obrazovne politike.
- Diversity Committee (2018). *Diversity Self-Assessment*. Dostupno na: <https://www.washcoll.edu/campus-community/diversity-equity-and-inclusion/Diversity%20Self-Assessment.pdf>

KULTURALNA OSETLJIVOST UČENIKA I UČENICA

Naredni segment od značaja za razumevanje individualnog nivoa života škole u pogledu negovanja različitosti i posledično prevencije govora mržnje i diskriminacije jeste kulturalna osetljivost učenika i učenica. Kulturalna osetljivost se definiše na različite načine. Prema najčešće korišćenom određenju kulturalne osetljivosti ona podrazumeva sposobnost opažanja relevantnih kulturalnih razlika i razvijanja pozitivnih osećanja prema njima. Kulturalno osetljiva osoba je motivisana da uoči, razume, uvaži i prihvati kulturalne razlike i želi da ostvari pozitivne ishode u interkulturalnoj interakciji. Shodno tome, kulturalna osetljivost podstiče prikladno i efikasno ponašanje tokom kulturalne komunikacije. Temelj kulturalne osetljivosti, odnosno bazu pozitivnih emocionalnih reakcija tokom interakcija sa osobama drugačije kulturalne pripadnosti, čini šest komponenti, to su: samopoštovanje, samoregulacija, otvorenost, empatija, uključenost u interakciju i izbegavanje prosuđivanja. Zadatak škole je da ove elemente razvija i neguje kod svih svojih učenika i učenica.

Kako i kulturalna osetljivost i kulturalna svesnost podrazumevaju svest o tome da različiti kulturološki aspekti utiču na stavove, razmišljanje i ponašanje pojedinca, u literaturi često dolazi do mešanja ovih termina. Naime, osnovna razlika među njima ogleda se u tome što kulturalna osetljivost nadilazi kulturalnu svesnost na način da podrazumeva dublje razumevanje i sposobnost da se to razumevanje pretoči u praksu. Na primer, osoba nije samo svesna nečije različitosti i posledične diskriminacije, već razume kako se diskriminacija odražava na kulturalno različite pojedince i pojedinke i spremna je da preduzme akciju u cilju sprečavanja ponovne diskriminacije. Biti kulturalno osetljiv znači da je prisutna, ne samo svet o postojanju razlika, već i poštovanje i prihvatanje razlika, bez procenjivanja da li su uočene razlike dobre ili loše. Osoba koja je kulturalno osetljiva podstaknuta je da se prikladno i efikasno ponaša u interkulturalnoj komunikaciji i motivisana je da razume, uvažava, prihvata kulturne razlike, kao i da razvija pozitivne ishode interkulturalne interakcije. U slučaju odsustva kulturalne kompetencije ili kulturalne osetljivosti postoji prostor za izbegavanje kulturalnih razlika, ali i odbrambeni stav prema njima, stereotipno i omalovažavajuće viđenje pripadnika i pripadnica drugih kultura, a u krajnjim slučajevima i govor mržnje, diskriminacija i nasilno ponašanje prema njima.

Zbog veoma rasprostranjene upotrebe Benetovog (Bennet, 1986) šireg shvatanja ovog konstrukta, u nastavku će biti prikazan njegov Razvojni model kulturalne osetljivosti.

Benetov Razvojni model kulturalne osetljivosti (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) (Bennet, 1986) opisuje stadijume kroz koje pojedinci i pojedinke prolaze prilikom susreta sa drugim kulturama: od poricanja postojanja razlika, tj. krajnjeg etnocentrizma, ka stadijumima uočavanja i prihvatanja istih, odnosno, etnorelativizma.

Benetov razvojni model kulturalne osetljivosti razlikuje tri osnovna stadijuma etnocentrizma i tri stadijuma etnorelativizma, i unutar svakog od njih nekoliko razvojnih međustadijuma.

Tabela 40. Stadijumi razvoja kulturalne osetljivosti (Benetov model)

ETNOCENTRIZAM			ETNORELATIVIZAM		
1	2	3	4	5	6
poricanje	odbrana	minimiziranje	prihvatanje	adaptacija	integracija
izolacija	omalovažavanje	fizički	bihejvioralni	empatija	kontekstualna
separacija	superiornost	univerzalizam	relativizam	pluralizam	evaluacija
	obrtnanje u suprotnost	transcedentalni univerzalizam	vrednosni relativizam		konstruktivna marginalnost

PORICANJE RAZLIKA je početni stadijum etnocentrizma, kod koga je sopstveni pogled na svet jedini moguć. Kulturalne razlike se zanemaruju, ignorišu ili je prisutna indiferentnost u odnosu na njih. Javlja se kod osoba odraslih u kulturalno homogenim sredinama koje nisu imale mnogo ili nisu imale uopšte kontakata sa pripadnicima i pripadnicama drugih kultura. U zavisnosti od izraženosti, postoje dve podvrste poricanja razlika: *izolacija* – nenamerno odvajanje od pripadnika i pripadnica drugih kultura, odnosno prisustvo životnih okolnosti u kojima pojedinac/pojedinka nema priliku za uspostavljanje odnosa sa pripadnicima i pripadnicama različitih kultura; *separacija* – namerno odvajanje od pripadnika i pripadnica različitih kultura, jer je prisutno mišljenje da je to bolje za njihov razvoj i razvoj društva kom pripadaju.

ODBRANA OD RAZLIKA je drugi stadijum etnocentrizma. Osobe na ovom stadijumu opažaju kulturalne razlike, ali ih doživljavaju kao pretnju identitetu, te se bore protiv njih. Karakteristično je postojanje stereotipa o pripadnicima i pripadnicama drugih kultura i pojednostavljeno (dihotomno, najčešće crno-belo) razmišljanje u kategorijama „mi-oni“. Postoji tri oblika odbrane: *superiornost* – tendencija da se u poređenju sa drugim kulturama ističu i preuveličavaju pozitivne karakteristike sopstvene, ne nužno i omalovažavanje drugih kultura; *omalovažavanje* – osoba tretira druge kulture kao inferiorne, koristi uvredljive izraze pri njihovom opisivanju i primenjuje negativne stereotipe na druge kulturne grupe; *obrtnanje u suprotnost* – osoba drugu kulturu opaža kao superiornu, a sopstvenu gleda sa omalovažavanjem i oseća otuđenost.

MINIMIZIRANJE RAZLIKA je treći stadijum etnocentrizma. Na ovom stadijumu, osoba je svesna kulturalnih razlika i zna da se protiv njih više ne može boriti strategijama omalovažavanja i superiornosti, ali nastoji da ih umanji i minimizira stanovištem da su svi ljudi u suštini isti. Postoje dva različita stajališta „iste“ ljudske prirode: *fizički univerzalizam* – insistira na fiziološkim sličnostima, tj. ističe da svi ljudi imaju iste bazične potrebe; *transcedentalni univerzalizam* – podrazumeva verovanje da su svi ljudi isti zahvaljujući duhovnim, političkim i drugim sličnostima.

PRIHVATANJE RAZLIKA je prvi stadijum etnorelativizma. Osoba na ovom stadijumu uočava i prihvata kulturalne razlike. Kulturalne razlike se ne procenjuju na osnovu standarda vlastite kulturne grupe, već se proučavaju u kulturnom kontekstu iz kog proizilaze. 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.

ADAPTACIJA NA RAZLIKE je drugi stadijum etnorelativizma. Na ovom stadijumu osoba svesno nastoji da zamisli kako pripadnici i pripadnice drugih kultura razmišljaju o određenim stvarima. Osoba menja svoj referentni okvir prilagođavajući se stanovištima, stavovima i uverenjima pripadnika i pripadnica druge kulturne zajednice. Sposobna je da menja perspektive, način komunikacije ili ponašanja shodno željama, potrebama ili zahtevima kulturne zajednice i to čini voljno. 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.

INTEGRACIJA RAZLIKA je poslednji stadijum etnorelativizma. Dok se na stadijumu adaptacije osoba rukovodi s više referentnih okvira (koji paralelno postoje), na ovom stadijumu osoba je te različite kulturalne poglede na svet integrisala u jedinstveni, vlastiti pogled na svet. Njen identitet uključuje i, što je još značajnije, nadmašuje kulturne grupe kojima ona pripada. 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.

Razvoj kulturalne osetljivosti predstavlja preduslov za razvoj kulturalno kompetentnog ponašanja. Kako škola predstavlja mesto susreta različitih kulturoloških identiteta, veoma je važno raditi na razvijanju kulturalne osetljivosti učenika i učenica. Razvoj kulturalne osetljivosti učenika i učenica doprinosi kvalitetnijoj školskoj klimi koja se odlikuje niskim nivoom etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije. Odnosno, što je veća kulturalna osetljivost učenika i učenica, to su interakcije u učionici kvalitetnije i bolji su ishodi učenja. Osnovni uslovi za razvoj kulturalne osetljivosti učenika i učenica odnose se na kreiranje atmosfere poverenja, sigurnosti, otvorenosti, transparentnosti, neosuđivanja itd. Takođe, upoznavanje učenika i učenica sa različitim kulturološkim identitetima kroz igranje uloga ili simulaciju različitih interkulturalnih situacija može povećati njihovu kulturalnu osetljivost.

Najpoznatiji i najšire korišćeni instrument za procenu kulturalne osetljivosti je „Skala interkulturalne osetljivosti“ (Intercultural Sensitivity Scale – ISS), a pored njega široko prepoznati instrumenti su „Inventar interkulturalnog razvoja“ (Intercultural Development Inventory – IDI), i „Inventar interkulturalne osetljivosti“ (Intercultural Sensitivity Inventory – ISI).

Značaj razvoja kulturalne osetljivosti i kompetencija učenika i učenica prepoznat je u zakonodavnom okviru obrazovno-vaspitnog procesa, kroz definisanje osnovnih kompetencija koje učenici i učenice treba da steknu kroz formalno obrazovanje. Naime, u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019 i 6/2020) u okviru ključnih kompetencija za celoživotno učenje koje obrazovno-vaspitnim procesom treba razviti kod učenika i učenica, ne navode se decidno kulturalne kompetencije, već njihov sadržaj prožima tri od ukupno osam navedenih kompetencija, a ogledaju se u sledećem: komunikacija na stranom jeziku – sposobnost izražavanja i tumačenja koncepata, misli, osećanja, činjenica i mišljenja u usmenoj ili pisanoj formi uključujući veštine posredovanja sumiranjem, tumačenjem, prevođenjem, parafraziranjem i na druge načine, kao i interkulturalno razumevanje; društvene i građanske kompetencije – sposobnost da se efikasno i konstruktivno učestvuje u društvenom i radnom životu i da se angažuju u aktivnom i demokratskom učešću, posebno u sve raznovrsnijim zajednicama; kulturološka osvešćenost i izražavanje – sposobnost da se shvati značaj kreativnih ideja, iskustava i emocija u različitim medijima (muzika, književnost, ples, likovna umetnost i drugo).

Takođe, u opštim međupredmetnim kompetencijama za kraj osnovnog i srednjeg obrazovanja navodi se odgovorno učešće u demokratskom društvu, kao jedna od 11 kompetencija koje učenici i učenice treba da razviju tokom obrazovno-vaspitnog procesa. Odgovorno učešće u demokratskom društvu podrazumeva da učenici i učenice razumeju i prihvataju važnost principa pravde, slobode, solidarnosti, nacionalne, polne, verske i etničke jednakosti i odgovornosti kao osnove za demokratsko društvo i aktivno učestvovanje u školskom životu (vršnjački timovi, studentski parlament itd.) i zajednici kojoj pripadaju. Dodatno, obrazovanje za demokratsku kulturu uvršteno je u nastavne planove i programe kroz obavezne i izborne predmete (najviše kroz nastavni predmet Građansko vaspitanje).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Za ispitivanje kulturalne osetljivosti korišćena je „Skala interkulturalne osetljivosti“ (Intercultural Sensitivity Scale – ISS) – Likertova petostepena skala koja se sastoji od ukupno 24 tvrdnje, koje se dalje mogu grupisati u pet podskala: Angažovanost u interakcijama (7 ajtema), Poštovanje kulturnih razlika (6 ajtema), Samopouzdanje u interakcijama (5 ajtema), Uživanje u interakciji (3 ajtema) i Pažljivost u interakcijama (3 ajtema).

Rezultati sumarnih prosečnih skorova pokazuju da su učenici i učenice kulturalno osetljivi u velikoj meri (na prosečnim skorovima od 1 do 5 ostvaruju $M = 4,04$; $SD = 0,55$). Znatno višu kulturalnu osetljivost pokazuju učenice u odnosu na učenike, kao i mlađi učenici i učenice u odnosu na starije.

Najveće skorove učenici i učenice postižu na podskali Uživanje u interakcijama ($M = 4,25$; $SD = 0,93$), zatim na podskali Poštovanje kulturalnih razlika ($M = 4,22$; $SD = 0,77$), podskali Angažovanost u interakcijama ($M = 4,05$; $SD = 0,72$), podskali Samopouzdanje u interakcijama ($M = 3,95$; $SD = 0,73$) i na kraju podskali Pažljivost u interakcijama ($M = 3,57$; $SD = 0,90$).

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama na dimenzijama i podaci o razlikama u kulturalnoj osetljivosti u pogledu pola i uzrasta dostupni su u Prilozima, u odeljku Kulturalna osetljivost učenika i učenica, Tabele 41 – 43.

Angažovanost u interakcijama

Rezultati istraživanja pokazuju da nešto iznad 50% učenika i učenica često verbalnim i neverbalnim signalima pokazuje osobi iz drugačije kulture da je razume. Dve trećine učenika i učenica ističe da se trudi da ne žuri sa formiranjem utiska o nekome ko je iz drugačije kulturalne pripadnosti i da uživa u različitostima koje postoje između njih i ljudi iz drugih kultura. Preko 70% učenika i učenica navodi da pozitivno reaguje tokom interakcija sa osobama koje su iz drugačije kulture i da ne izbegava situacije u kojima mora da saraduje sa njima.

Više od 70% učenika i učenica navodi da je otvorenog uma ka ljudima ljudima iz drugih kultura i da uživa u interakciji sa njima.

Učenice se znatno više pozitivno angažuju u interakcije sa kulturalno drugačijim pojedincima i pojedinkama u odnosu na učenike. Sa druge strane, uzrast nije faktor koji je u vezi za angažovanost u interakcijama, te su učenici i učenice različitog uzrasta angažovani u približnoj meri.

Poštovanje kulturalnih razlika

Nalazi ukazuju da više od polovine učenika i učenica ne misli da je njihova kultura bolja od drugih kultura. Oko 80% njih ističe da poštuje načine ponašanja ljudi iz drugih kultura, da bi prihvatili mišljenja ljudi iz drugih kultura, da ne misle da su ljudi iz drugih kultura uskog uma, te da vole da budu u njihovoj blizini.

90% učenika i učenica navodi da poštuje vrednosti ljudi iz drugih kultura.

Kao i kod prethodne dimenzije, učenice znatno više poštuju kulturalne razlike u odnosu na učenike, dok uzrast učenika i učenica nije faktor koji je u vezi sa poštovanjem kulturalnih razlika.

Samopouzdanje u interakcijama

Oko 70% učenika i učenica nema nikakvih teškoća da govori pred ljudima iz drugih kultura, dok oko 80% navodi da može da bude druželjubivo koliko želi u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.

70% učenika i učenica navodi da imaju samopouzdanja u interakciji sa ljudima iz drugih kultura i da su prilično sigurni u sebe tokom interakcije.

Sa druge strane, manje od polovine učenika i učenica ističe da uvek zna šta da kaže u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.

Kada je reč o polnim razlikama u ovom segmentu, učenici i učenice pokazuju sličan nivo samopouzdanja u interakcijama. Međutim, znatne razlike u ovoj dimenziji beleže se u korist mlađih učenika i učenica u odnosu na starije.

Uživanje u interakcijama

Rezultati istraživanja ukazuju da se blizu 80% učenika i učenica ne uznemiri, ne obeshrabri i ne oseća beskorisno u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.

Generalno, većina učenika i učenica uživa u interakcijama sa pripadnicima i pripadnicama drugih kultura.

Uživanje u interakcijama ne zavisi ni od pola, ni od uzrasta učenika i učenica, odnosno, učenici i učenice različitog uzrasta izveštavaju o približnom nivou uživanja u interakcijama sa kulturalno različitim pojedincima i pojedinkama.

Pažljivost u interakcijama

Rezultati istraživanja sugerišu da je većina učenika i učenica pažljiva u interakcijama, odnosno da obraća pažnju na što više detalja tokom interakcije sa ljudima iz drugih kultura.

Oko 60% učenika i učenica se trudi da pribavi što više informacija tokom interakcije sa ljudima iz drugih kultura.

Sa druge strane, svega 36% učenika i učenica navodi da može da prepozna skrivena značenja tokom interakcije sa osobama koje su iz drugačije kulture.

Kao i kod prethodne dimenzije, učenici i učenice međusobno, kao i učenici i učenice različitog uzrasta prijavljuju sličan stepen pažljivosti u interakcijama.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Na osnovu rezultata istraživanja mogu se izvesti sledeći zaključci:

- Učenici i učenice su u velikoj meri kulturalno osetljivi. Najveći nivo kulturalne osetljivosti učenici i učenice ispoljavaju u aspektu uživanja u interakcijama, te ove interakcije imaju kvalitet pozitivne razmene. Zatim se učenici i učenice ističu u poštovanju kulturalnih razlika, odnosno tendenciji učenika i učenica da ne veličaju svoju kulturu na uštrb tuđe i da razumeju značaj kulturalne pozadine. Dalje, nešto manje su osetljivi u pogledu angažovanosti u interakcijama, gde ulažu aktivne napore da se približe i razumeju poziciju osobe drugačije kulturalne pozadine. Samopouzdanje u interakcijama i pažljivost, odnosno opažajnost u interakcijama nešto su niže prisutni kod učenika i učenica u odnosu na druge dimenzije.
- Učenice ispoljavaju višu kulturalnu osetljivost u odnosu na učenike po pitanju angažovanosti u interakcijama i poštovanju kulturalnih razlika, te učenice ulaze u „aktivnu interakciju“ i trude se da se direktno angažuju u kontaktu sa osobama iz druge kulture u nešto većoj meri u odnosu na učenike. Pored toga, učenice manje prave vrednosne razlike između svoje i drugih kultura.
- Mlađi učenici i učenice imaju više samopouzdanja u interakcijama sa osobama iz drugog kulturalnog miljea, što je u skladu sa razvojnom fazom učenika i učenica iz uzorka.

Na osnovu dobijenih nalaza, izdvajamo sledeće preporuke za dalje jačanje kulturalne osetljivosti učenika i učenica:

► **PRUŽANJE RAZNOVRNIH PRILIKA ZA ISKUSTVENO UPOZNAVANJE SA OSOBAMA RAZLIČITIH KULTURA.** U pitanju su raznovrsne aktivnosti koje učenicima i učenicama pružaju prvenstveno prostor za informalno učenje – učenje kroz sopstveno iskustvo, doživljaje i refleksiju. Mogu se organizovati omladinske razmene, sportske aktivnosti, posete drugim školama, tematske priredbe ili bilo koja druga aktivnost koja će, u svojoj pripremi i izvođenju, omogućiti direktne kontakte između učenika i učenica raznovrsnih kulturalnih identiteta i njihov rad i saradnju na zajedničkim ciljevima;

► **ORGANIZOVANJE EDUKATIVNIH AKTIVNOSTI USMERENIH NA JAČANJE INTERKULTURALNIH KOMUNIKACIONIH VEŠTINA UČENIKA I UČENICA.** Kako se na osnovu prikazanih rezultata može zapaziti nedostatak senzitivnosti učenika i učenica na verbalne i neverbalne znakove komunikacije pripadnika i pripadnica drugih kultura, potrebno je planirati aktivnosti koje će podizati nivo razumevanja, prepoznavanja i prihvatanja specifičnosti komuniciranja osoba drugačije kulturalne pripadnosti, a u cilju odvijanja adekvatne interpersonalne razmene.

- Ahmad, K., & Riaz Khan, M. (2016). A study of the inter-cultural sensitivity among the Faculty of English Language Centre of Jazan University, Saudi Arabia. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(7), 226-232. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v5n.7p.226>
- Altan, M. Z. (2018). Intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication*, 46(1), 1-18.
- 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.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(2000), 1-15.
- 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)
- Kim, J., Choi, J., & Tatar, B. (2017). *English-Medium Instruction and Intercultural Sensitivity: A Korean Case Study*. *Journal of Studies in International Education*, 21(5), 467-482. <https://doi.org/10.1177/1028315317720767>
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel* (Doctoral dissertation). University of Florida.
- Petrović, D. S. (2018). Sticanje interkulturalnih kompetencija u svetlu razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Milтона Beneta. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(2), 27-44.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2020). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019 i 6/2020. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

GOVOR MRŽNJE I DISKRIMINACIJA

Sloboda govora predstavlja jednu od fundamentalnih vrednosti u demokratskom društvu. Od građana i građanki se očekuje da poštuju pravo drugih da se javno izražavaju, bez obzira da li odobravaju ideje za koje se drugi zalažu. Ova pojava oslikana je u konceptu političke tolerancije koja se definiše kao spremnost da se podnesu stvari kojima se neko protivi i da se dozvoli izražavanje suprotstavljenih ideja ili interesa. Sloboda govora postaje problematično pitanje onda kada je suprotstavljena netoleranciji, govoru mržnje i diskriminaciji prema određenim grupama i pojedincima i pojedinkama.

Govor mržnje i diskriminacija predstavljaju značajne društvene probleme među populacijom učenika i učenica. Mladi ljudi su naročito ugrožena grupa koja može da igra značajnu ulogu u širenju ekstremističkih poruka, ali takođe i u širenju poruka tolerancije i ravnopravnosti. Manifestacija govora mržnje među mladim ljudima najčešće se ogleda u stavovima koji podržavaju diskriminaciju, isključenost iz društvenih aktivnosti, pa čak i kroz otvoreno nasilničko ponašanje prema drugima koji se na neki način razlikuju. Stoga je od izuzetnog značaja ispitati znanje mladih o ovim problemima (da li prepoznaju oblike govora mržnje i diskriminacije), kao i to da li su iskusili govor mržnje i diskriminaciju ili su bili njihovi nosioci. Podaci dobijeni ovakvim ispitivanjem osnov su kreiranja adekvatnih aktivnosti, koje bi bile usmerene na podizanje svesti kod mladih o problemima govora mržnje i diskriminacije u školskom kontekstu u kojem mladi provode značajan deo svog vremena.

Postoji širok konsenzus među svim društvenim grupama da su seksistički, rasistički i generalno uvredljivi komentari ozbiljni društveni problemi. Iako iskustvo u pogledu govora mržnje može varirati, ova pojava ima štetne posledice ne samo zbog ishoda koje ima za pojedince i pojedinke, već zato što podriva „inkluzivnost u društvu kao javno dobro“. Štaviše, govor mržnje može osnažiti predrasude, uskratiti ljudima njihovo dostojanstvo i izazvati strah i uznemirenost grupe i pojedinaca i pojedinke koji su meta govora mržnje. Govor mržnje koji se konstantno ponavlja može dati legitimitet uznemiravanju i diskriminaciji grupe, što u krajnjem može voditi i nasilju.

Govor mržnje možemo odrediti kao govor ili izražavanje koje može izazvati ili podstaći mržnju ili predrasude prema osobi ili grupi ljudi po određenim osnovama, odnosno kao reči koje služe kao oružje za napad, terorisanje, povređivanje, ponižavanje i degradiranje. To je generički termin kojim se označavaju napadi putem govora na osnovu rasne, etničke i verske pripadnosti i seksualne orijentacije. Takođe se opisuje kao govor koji uništava uverenje targetirane osobe ili grupe da neće biti potrebe da se suoči sa neprijateljskim stavovima, nasiljem, diskriminacijom ili isključivanjem od strane drugih u svakodnevnom životu. Uključuje sadržaj koji je uvredljiv, kleveće osobu ili služi da ukalja nečiji ugled.

Omalovažavanje i podsticanje mržnje određene grupe ili pripadnika te grupe počinje onda kada neko svojim postupcima daje negativnu vrednost njihovim ličnim svojstvima. Najčešća lična svojstva koja se dovode u vezu sa ispoljavanjem govora mržnje su: rasa, boja kože, državljanstvo, nacionalna pripadnost ili etničko poreklo, jezik, versko ili političko ubeđenje, pol, rodni identitet, seksualna orijentacija, invaliditet, bračni i porodični status, starosno doba i dr. Do ispoljavanja govora mržnje prema nekoj osobi ili grupi dolazi zbog toga što osoba koja koristi govor mržnje pretpostavlja da određene negativne karakteristike važe za sve pripadnike i pripadnice neke grupe. U kategoriji mladih se ovo najčešće dešava zbog toga što osobe koje ispoljavaju govor mržnje tokom svog života od svog okruženja (roditelja, medija, prijatelja, društva u celini) uče da su neke grupe iz bilo kog

razloga „lošije“ ili „manje vredne“ od njihove matične; imaju lična negativna iskustva sa pripadnikom/pripadnicom određene grupe; nisu do sad nikad ni imali dodira sa pripadnicima i pripadnicama konkretne grupe, ali su negde čuli da su oni „opasni“; pretpostavljaju da te grupe žele da nanesu štetu na bilo koji način grupi kojoj ta osoba pripada; osećaju preteranu vezanost za svoju grupu, pa sve druge „umanjuju“.

Iskustva mladih se mogu ilustrovati i izjavama koje smo dobili kroz istraživanje od samih učenika i učenica, a koji ukazuju na postojeće stavove o pojedinim grupama i pripadnicima i pripadnicama tih grupa:

- „Romi su vredni, radni, kulturni, a „cigani“ su prljavi, loše se ponašaju, pljuju i vređaju druge“.
- „Skinsi Rome vide kao nižu rasu“.
- „Naravno da ne volimo Hrvate, kad ne vole ni oni nas“.
- „Albanci nisu ovde dobrodošli, kao što nismo ni mi kod njih“.
- „Romi krađu, zato ih ljudi izbegavaju, video sam ih u autobusu kako džepare“.
- „Pa mi smo Srbi, ratovali smo sa Hrvatima – moj tata je učestvovao u ratu. Oni su nas mučili, zato se sad sa njima ne volimo. Kako ja onda da volim nekog Hrvata?“

Govorom mržnje ugrožavaju se ljudska prava i to posebno:

- Dostojanstvo i slobodan razvoj ličnosti – Svako ima pravo na slobodan razvoj ličnosti, ako time ne krši prava drugih;
- Nepovredivost fizičkog i psihičkog integriteta – Mučenje, nečovečno ili ponižavajuće postupanje ne sme biti primenjeno ni prema kome;
- Pravo na slobodu i bezbednost – Svako ima pravo na ličnu slobodu i bezbednost;
- Sloboda kretanja – Svako ima pravo da se slobodno kreće i nastanjuje (živi) u Republici Srbiji, da je napusti i da se u nju vrati;
- Sloboda misli, savesti i veroispovesti – Svako je slobodan da ispoljava svoju versku pripadnost i svoje versko uverenje;
- Sloboda izražavanja nacionalne pripadnosti – Izražavanje nacionalne pripadnosti je slobodno.
- Niko ne mora da da informacije o svojoj nacionalnoj pripadnosti.

Suštinski, govor mržnje se odnosi na govor, odnosno bilo koje izražavanje (verbalno, pisano ili iskazano na bilo koji način preko medija, slikom, audio ili video zapisom i sl.), koje podstiče na dalje širenje mržnje i neprijateljstva ili teži da povredi i ponizi određeno lice ili grupu samo na osnovu nekog ličnog svojstva ili grupne pripadnosti (najčešće na osnovu etničke, polne, rasne, seksualne, verske ili političke pripadnosti).

U osnovi govora mržnje je napad na osnovu obeležja grupe, odnosno grupnog identiteta. To je ponižavajući ili diskriminatorni govor usmeren na određenu manjinsku ili osetljivu grupu ili (pretpostavljeni) grupni identitet pojedinca/pojedinke. Govor mržnje ima posledice u odnosu na čitavu kategoriju ili grupu ljudi, a ne samo za pojedinačnog pripadnika/pripadnicu te grupe. Nije nužno motivisan snažnim osećajem mržnje, ali može da odražava retoriku isključivanja i oslanja se na iracionalni strah i prezir prema pojedincima i pojedinkama i grupama koji se smatraju različitim.

U Republici Srbiji, zabranjeno je i kažnjivo svako izazivanje i podsticanje rasne, nacionalne, verske ili druge neravnopravnosti, mržnje i netrpeljivosti. Govor mržnje podstiče i razvoj drugih negativnih društvenih pojava poput ksenofobije (straha od stranaca i strankinja, njihovog jezika, običaja – svega što nam je strano), ekstremnog nacionalizma (preteranog veličanja sopstvene nacije i stavljanje u viši vrednosni položaj u odnosu na druge nacije), etnocentrizma (preteranog veličanja sopstvenog naroda i stavljanja u viši vrednosti položaj u odnosu na druge narode), rasizma i diskriminacije.

Govor mržnje izaziva:

- Javljanje osećanja straha i nesigurnosti kod pojedinca/pojedinke ili grupe;
- Stvaranje negativnog stereotipa prema pojedincu/pojedinki ili grupi;
- Osuđivanje i odbacivanje pojedinca/pojedinke ili grupe od strane okoline;
- Diskriminaciju i neprijateljstvo;
- Mržnju prema određenom licu ili grupi;
- Nanošenje fizičkih i psiholoških povreda pripadniku/pripadnici određene grupe;
- Podsticanje i izazivanje nasilja prema pojedincu/pojedinki ili grupi;
- Stvaranje osećaja kod ostalih ljudi da je takvo ponašanje prema manjinama ili ranjivim grupama u redu, da je opravdano i poželjno;
- Stvaranje osećaja da svako može da koristi govor mržnje i da neće biti kažnjen.

Poseban izazov predstavlja fenomen ispoljavanja govora mržnje na internetu. Internet je sastavni deo savremenog života i svakodnevnice najvećeg broja građana i građanki. Govor mržnje na internetu je posebno izazovan jer internet pruža mogućnost da počinioci i počiniteljke ostanu anonimni, pruža psihološku zaštitu, otklon i osećaj slobode koji povećava verovatnoću ispoljavanja netolerantnog govora i govora mržnje, pruža mogućnost brzog deljenja snimaka/slika/informacija velikom broju ljudi, nema dovoljno uređenu zakonsku regulativu, pruža mogućnost brzog „oporavka“ od sankcija poput gašenja profila ili stranica kroz otvaranje novih, a predstavlja i pogodno sredstvo za brzo okupljanje istomišljenika i istomišljenica, te širenje i pojačavanje negativnih efekata govora mržnje.

Pojedini autori i autorke ističu da, u širem društvenom kontekstu, govor mržnje zapravo predstavlja samo jedan od mehanizama subordinacije/dominacije/potčinjavanja koji obično uključuje složen, međusobno povezan niz fizičkih, verbalnih i/ili simboličnih radnji/aktivnosti, i koji stvara atmosferu straha, zastrašivanja, uznemiravanja i diskriminacije. Ljudi nemaju jedan već više identiteta koji podrazumevaju pripadnost određenoj rasi, polu, seksualnu orijentaciju, društveno-ekonomski status (klasu) itd. U odnosu na svaki od ovih identiteta pojedinac/pojedinka može biti u privilegovanom ili nepovoljnom položaju.

Govor mržnje podstiče značajne debate o odgovarajućoj ravnoteži između slobode govora i zaštite tradicionalno ugroženih grupa od verbalnog uznemiravanja. Sloboda govora i zaštita od posledica govora mržnje jesu dve suštinske vrednosti koje nažalost u praksi neretko jedna drugoj protivreče. Iako je sloboda govora važna vrednost, ona se mora vagati u odnosu na pravo pojedinca/pojedinke da bude zaštićen/zaštićena od povrede ili uskraćivanja sloboda. Sankcije za govor mržnje su, takođe, problematizovana tema jer je šteta povezana sa govorom mržnje manje „opipljiva“ od štete koja nastaje usled drugih zločina. Govor mržnje je usmeren na povredu društvenog identiteta osobe, pa je teško proceniti njegov uticaj.

Sa druge strane, diskriminaciju možemo odrediti kao nepravedan/nepravičan tretman na osnovu neke svoje karakteristike, poput: a) pola, b) etničke pripadnosti, nacionalnog porekla, boje kože, jezika, vere i uverenja, c) rodnog identiteta i seksualne orijentacije ili d) invaliditeta. Pod ovim pojmom se podrazumevaju štetne/povređujuće aktivnosti prema drugima na osnovu nekog ličnog svojstva koje karakteriše pojedinca/pojedinku, ili svojstva koje karakteriše (ili za koje se pretpostavlja da karakteriše) čitavu društvenu grupu. Odnosno, diskriminacija može da postoji zbog različitih ličnih svojstava koja su stvarna ili samo pretpostavljamo da ona postoje. Diskriminacija može imati brojne forme, od otvorenih namernih individualnih oblika do prikriivenih nenamernih vidova institucionalne diskriminacije.

Pojedini autori i autorke diskriminaciju posmatraju u kontekstu grupne pripadnosti, te u tom smislu određena svojstva služe svrstavanju pojedinaca i pojedinki u određene grupe. Ovakvo objašnjenje zasnovano je na teoriji društvenog identiteta. Prema ovoj teoriji ljudi društveni svet/okruženje interpretiraju tako što se grupišu, što za posledicu ima stvaranje grupa ka unutra (ingroups) i grupa ka spolja (outgroups). Prve su one kojima pripadamo, čiji smo članovi i članice, dok su druge grupe kojima pripadaju pojedinci i pojedinke koji nisu u našoj grupi. Kada pojedinac/pojedinka postane član/članica grupe, on/ona prihvata norme, ponašanje i stavove grupe. Jedna snažna implikacija ovog grupnog identiteta je grupno razmišljanje, te oni koji su prihvatili ovakav način mišljenja možda neće videti da je ideja koju je predložio član/članica grupe loše smišljena ili štetna po pripadnike i pripadnice drugih grupa. Ovakav proces kategorizacije može podstaći negativne stavove i ponašanje prema pripadnicima i pripadnicama drugih grupa što se manifestuje kroz predrasude i stereotipe. Diskriminacija može biti posledica depersonalizacije, tako što se na depersonalizovanog člana ili članicu grupe ka spolja gleda kao na izraz svih negativnih ili pozitivnih karakteristika te grupe.

Istraživanja o diskriminaciji, uvredljivom ili ponižavajućem odnosu pretežno su fokusirana na iskustvo viktimizacije. Druga grupa istraživanja posvećena je ispitivanju toga da li se osoba nekad ponašala diskriminišuće prema drugima ili zna za slučajeve kada su drugi bili izloženi uvedljivom ponašanju. Osim toga, ispitivano je i većinsko stanovništvo kao nosilac negativnih aktivnosti ili govora prema manjinskim grupama. Neka istraživanja usmerena su ka ispitivanju da li osobe znaju za slučajeve kada su drugi targetirali pojedince i pojedinke ili grupe na osnovu nekih svojstava, odnosno karaktersitka.

U školskom okruženju, diskriminacija prema učenicima i učenicama može da se dešava od strane nastavnog osoblja i drugih zaposlenih lica u školi, ali i od strane učenika i učenica. Učenici i učenice najčešće diskriminišu druge učenike i učenice zbog etničkog porekla i boje kože, fizičkog izgleda (težina, nošenje naočari, „lošije“ odeće), invaliditeta, školskog uspeha (suviše dobre ili loše đake). Učenici i učenice najčešće diskriminišu tako što isključuju druge iz nekih aktivnosti (ne uključuju ih u radne grupe, sportske timove, druženja) ili ih tretiraju drugačije (grubi su prema njima, ignorišu ih, omalovažavaju ili zadirkuju, a često su i nasilni prema njima).

Kada su u pitanju istraživanja o diskriminaciji među učeničkom populacijom, generalni zaključak je da izloženost diskriminaciji ima negativne posledice kako na ponašanje i postignuće učenika i učenica u školi, tako i na njihovo opšte blagostanje. Odnosno, viktimizacija diskriminacijom u školskom okruženju dovodi do pretrpljene štete na psihološkom, socijalnom i akademskom planu, te stoji u vezi sa nizom negativnih posledica poput smanjenja samopoštovanja, socijalnih interakcija, angažovanosti u školi i samopouzdanja u pogledu školskih sposobnosti i školskog postignuća, kao

i sa doživljajem školskog okruženja kao nefer. Međutim, treba imati u vidu da se kao značajni moderatori ovih veza izdvajaju pripadnost školi i osećaj usamljenosti u školskom okruženju. Škole u kojima postoje snažni odnosi na relaciji nastavnik/nastavnica – učenik/učenica, kao i pozitivni odnosi između učenika i učenica beleže i nižu stopu govora mržnje i diskriminacije.

S obzirom da pojava govora mržnje i diskriminacije ne egzistira izolovano od ostalih elemenata školskog konteksta, nameće se potreba za sagledavanjem odnosa koji je prisutan između faktora školskog okruženja, s jedne strane, i individualnih, ličnih faktora (stavova prema govoru mržnje i diskriminaciji i kulturalne osetljivosti), s druge strane. Kada se posmatraju organizacioni, relacioni i individualni elementi negovanja različitosti u školskom okruženju, školska klima se izdvaja kao centralni konstrukt kroz koji ostali deluju ka učenicima i učenicama. Odnosno, kroz učeničku percepciju školske klime mogu se testirati i efekti organizacionog nivoa, odnosno kvaliteta postavljene školske kulture, ali i nivoa u kom učenici i učenice zaista osećaju benefite nastavnčkih kompetencija. Stoga je od visokog značaja posmatrati ove konstrukte kao međuzavisne, ali kroz analizu učeničke percepcije školske klime izvesti njihovo „testiranje“ u praksi. Ovakvo viđenje pomaže da se ukaže na one segmente klime, te posledično i kulture i nastavnčkih kompetencija koje je potrebno unaprediti i osnažiti kako bi se postigli dugoročni efekti u pogledu prevencije i suzbijanja govora mržnje i diskriminacije. Sa druge strane, naravno da treba uvažiti činjenicu da raznovrsni faktori utiču na razvoj i održavanje učeničkih stavova koji pogoduju diskriminaciji i govoru mržnje, te je očekivano da njihovo ispoljavanje ne zavisi isključivo od uticaja školskih faktora, već i od pomenutih individualnih faktora, poput sposobnosti uočavanja, prihvatanja, poštovanja i uvažavanja razlika koje postoje između pripadnika i pripadnica različitih društvenih grupa.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Za ispitivanje učeničke percepcije govora mržnje, odnosno stavova o percipiranoj šteti/negativnim posledicama govora mržnje korišćen je instrument „Skala štete od govora mržnje“ (Harm of Hate Speech Scale – HHSS). Reč je o petostepenoj skali Likertovog tipa, koju čini ukupno 16 ajtema.

Za procenu stavova učenika i učenica prema diskriminaciji, odnosno nivoa osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturalnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti primenjena je skala „Brzi indeks diskriminacije“ (Quick Discrimination Index – QDI). Pomenuta skala je zasnovana na pretpostavci da su stavovi (predrasude) multidimenzionalni, da se sastoje od kognitivne, afektivne i bihevioralne komponente, te da je za sveobuhvatno razumevanje predrasuda potrebno proceniti sve tri dimenzije. Njome je moguće proceniti suptilne, odnosno manje očigledne rodne, rasne i ostale predrasude. U pitanju je petostepena Likertova skala, sačinjena od 30 pitanja, koja smo dalje grupisali u tri podskale: 1) generalni/opšti (kognitivni) stavovi prema različitosti (11 ajtema); 2) afektivni stavovi prema ličnijem kontaktu (bliskosti) sa različitostima (8 ajtema); 3) stavovi prema rodnoj ravnopravnosti (11 ajtema). U odnosu na originalnu skalu, u konkretnom istraživanju dodata su još 4 pitanja za koja je procenjeno da bi mogla imati uticaja na kreiranje sveobuhvatne slike o percipiranoj diskriminaciji među učenicima i učenicima.

Dodatno, ispitana je veza percepcije školske klime sa nivoom kulturalne osetljivosti učenika i učenica i njihovim stavovima prema govoru mržnje i diskriminaciji.

UČENIČKA PERCEPCIJA GOVORA MRŽNJE

Oko 70% učenika i učenica smatra da govor mržnje dovodi do dugoročnih emocionalnih i psiholoških posledica kod osoba na koje je usmeren.

Rezultati u celini pokazuju da učenici i učenice srednjih škola u umerenoj meri percipiraju govor mržnje kao značajan problem koji ima ozbiljne posledice za pojedince/pojedinke i grupe ka kojima je usmeren (na prosečnim skorovima od 1 do 5 ostvaruju $M = 3,85$; $SD = 0,55$). U odnosu na učenike, učenice u znatno većoj meri percipiraju govor mržnje kao problem sa ozbiljnim posledicama za pojedince/pojedinke i grupe ka kojima je usmeren. Uzrast učenika i učenica ne utiče na njihovu percepciju posledica govora mržnje.

Posledice govora mržnje koje učenici i učenice prepoznaju u najvećoj meri – njih 70%, jesu emocionalna uznemirenost kod osoba na koje je govor mržnje usmeren, kao i podsticanje diskriminacije prema grupama na koje je usmeren.

Na drugom mestu, oko dve trećine učenika i učenica smatra da govor mržnje indirektno (posredno) nanosi štetu grupama na koje je usmeren, da često ućutkuje žrtve, i to po pravilu one čiji se glas i inače slabo čuje, ali i da grupe koje šire mržnju uspevaju da izazovu pojedine žrtve da na govor mržnje odgovore nasiljem.

Dalje, oko 60% učenika i učenica prepoznaje da govor mržnje krši ljudska prava pripadnika i pripadnica grupa na koje je usmeren, smatraju da je veoma uznemirujuće kada je govor mržnje usmeren ka grupi kojoj oni pripadaju. Isti udeo učenika i učenica prepoznaje da govor mržnje umanjuje vrednost pripadnika i pripadnica grupa na koje je usmeren i da dovodi do toga da se pripadnici i pripadnice tih grupa ne osećaju slobodnim da sa drugima javno podele svoje mišljenje, kao i da bi u školama trebalo više da se uči o posledicama koje govor mržnje izaziva.

Naposletku, oko 50% učenika i učenica prepoznaje da opravdavanje govora mržnje stvara sliku u javnosti da je zaštita govora mržnje važnija od zaštite ljudi koji su njime pogođeni, da govor mržnje zastrašuje žrtve i unosi im strah u kosti, ali i da ih veoma ljuti kada je govor mržnje usmeren ka njima lično. Takođe, u istom procentu učenici i učenice smatraju da je suzbijanje govora mržnje opravdano jer takav govor narušava jednakost i ravnopravnost među ljudima, kao i da tolerisanje govora mržnje vodi ka ispoljavanju nasilja.

U samom istraživanju sveli smo i radionice sa učenicima i učenicama u kojima su imali prostora da „uđu u cipele“ mladih koji su izloženi govoru mržnje. Neki od njihovih utisaka nakon ove simulacije su bili:

- „Osećam se loše, ružno, povređeno, tužno, odačeno i razočarano“;*
- „Ljudi su ogorčeni i nemaju prava da komentarišu tuđ izgled, boju kože ili bilo koju drugu stvar na rasnoj osnovi – to rade ljudi koji generalno nisu zadovoljni svojim životom“;*
- „Niko normalan ne može ovako nešto da napiše – ne znam šta je tim ljudima koji nose toliku mržnju u sebi“;*
- „Verovatno bih se ubila, odnosno imala bih želju za tim“;*
- „Osetila sam neprijatnost i neku auru mržnje koja je bespotrebna“;*
- „Nije bitno koje si vere i boje, svi smo isti i ne treba niko da se mrzi“;*
- „Osećam se uplašeno i ugroženo“;*
- „Uznemiren sam, verovatno bih imao srčani udar“;*
- „Zabrinut sam za svoju egzistenciju“;*
- „Osećam ogromnu nepravdu, šokirana sam“.*

STAVOVI UČENIKA I UČENICA PREMA DISKRIMINACIJI

Imajući u vidu rezultate prosečnih sumarnih skorova, može se reći da učenici i učenice pokazuju umeren nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturalnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti (na prosečnim skorovima od 1 do 5 ostvaruju $M = 3,19$; $SD = 0,62$). Najviše skorove ispitanici i ispitanice postigli su na skali Ravnopravnosti žena ($M = 3,34$, $SD = 0,86$), zatim na skali koja meri opšte (kognitivne) stavove prema različitosti ($M = 3,23$; $SD = 0,83$), i na kraju na skali koja se tiče afektivnih stavova prema različitosti u privatnom životu ($M = 3,17$; $SD = 0,89$). Učenice pokazuju znatno viši nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturalnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti u odnosu na učenike. Generalno, učenici i učenice su bez obzira na uzrast poprilično ujednačeni u nivou osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturalnoj različitosti.

U samom istraživanju sprovedi smo i radionice sa učenicima i učenicama u kojima su imali prostora da „uđu u cipele“ mladih koji su izloženi diskriminaciji. Neki od njihovih utisaka nakon ove simulacije su bili:

„Osećam se izostavljeno razočarano“;

„Ponižena sam. Osećam se odbačeno, tužno“;

„U zavisnosti od toga koliko smo bliski, ako smo baš bliski ili najbolji prijatelji bila bih povređena, ali ako nismo onda bih se samo smorila“;

„Razočaran sam – kako u svoje odeljenje, tako i u celo društvo kad se ovako nešto dešava“.

Podaci o distribuciji odgovora učenika i učenica na pojedinačnim stavkama na dimenzijama i podaci o razlikama u stavovima prema diskriminaciji u pogledu pola i uzrasta učenika i učenica dostupni su u Prilozima, u odeljku Diskriminacija, Tabele 48 – 50.

Stavovi prema različitosti

Najpozitivnije stavove učenici i učenice ispoljavaju po pitanju interkulturalnog stremljena građana i građanki kroz učenje barem jednog jezika pored svog maternjeg (80% učenika i učenica), kao i stava da svaka osoba treba da ima svoj životni stil, religijska uverenja i seksualne izbore, čak iako ih to čini drugačijim od ostalih (70% učenika i učenica). Nešto manje učenika ispoljava i pozitivne stavove prema ateistima/ateistkinjama, gde učenici i učenice većinski smatraju da su oni/one pojednako dobri i puni vrlina kao i vernici i vernice (62% učenika i učenica).

Oko polovine učenika i učenica saglasno je sa time da pripadnici i pripadnice osetljivih grupa treba da imaju povlašćen tretman prilikom upisivanja na fakultet ili višu školu. Nešto ispod 50% učenika i učenica prepoznaje diskriminaciju manjinskih grupa (od strane većinskog stanovništva) kao ogroman problem u Srbiji.

Oko 40% učenika i učenica ima pozitivne stavove prema osobama homoseksualne orijentacije, te ističe da su one pojednako zdrave i moralne kao bilo ko drugi. Isti udeo učenika i učenica veruje da bi bilo korisno pročitati knjige ili odgledati filmove o životu pripadnika i pripadnica različitih manjinskih grupa (npr. Romi, LGBT, muslimani, osobe sa invaliditetom), te da ovo može predstavljati priliku za bolje upoznavanje i razumevanje određene grupe.

Oko 60% učenika i učenica smatra da bi kroz školovanje trebalo promovisati vrednosti različitih kultura.

Svaki četvrti učenik ili učenica smatra da je škola mesto na kome bi trebalo više da se uči o LGBT zajednici. 10% učenika i učenica je frustrirano što u istoriji Republike Srbije predsednička figura nikada nije bila neka osoba iz manjinske grupe.

Sa druge strane, negativni stavovi prema različitosti, koji pogoduju diskriminaciji, takođe su zastupljeni u učeničkoj populaciji. Tako, 40% učenika i učenica smatra da se manjinske grupe previše žale na diskriminaciju, kao i da bi učenike i učenice iz manjinskih grupa tokom školovanja treba podsticati da u potpunosti usvoje srpske tradicionalne vrednosti.

29% učenika i učenica smatra da određeni procenat budžetskih mesta na fakultetima u Srbiji koji je namenjen pripadnicima i pripadnicama osetljivih grupa (osobama sa invaliditetom/hendikepom, pripadnicima/pripadnicama romske nacionalne manjine) predstavlja oblik diskriminacije ka ostalim učenicima i učenicama koji se upisuju na fakultet. Dalje, svaki četvrti učenik ili učenica smatra da se previše pažnje posvećuje problemima koje manjinske grupe imaju tokom svog školovanja i na tržištu rada.

Učenice ispoljavaju pozitivnije stavove prema različitosti od učenika, dok uzrast ne utiče bitno na učeničke stavove po pitanju odnosa prema različitosti.

Afektivni stavovi prema ličnom kontaktu sa različitostima

Oko 60% učenika i učenica misli da bi moglo da stupi u emotivnu vezu sa nekim ko je druge nacionalnosti ili druge vere i bilo bi im prihvatljivo i u redu da im se sin ili ćerka zabavljaju sa pripadnikom/pripadnicom druge nacionalnosti ili druge vere.

Veliki broj učenika i učenica (70%) ima prijatelje i prijateljice druge nacionalnosti ili vere.

Blizu polovine učenika i učenica misli da bi za njihovu decu bilo važno da idu u školu koju pohađaju učenici i učenice različitih nacionalnosti i vera, te da ako bi nekada usvajali dete rado bi usvojili dete bilo koje nacionalnosti ili vere. Oko 50% učenika i učenica izjavljuje da bi im bilo lepo da žive u kraju sa ljudima različitih nacionalnosti i vera.

U pogledu stavova koji u većoj meri pogoduju diskriminatornom ponašanju, rezultati pokazuju da oko 45% učenika i učenica misli da je bolje da ljudi stupaju u brak sa osobom iste nacionalnosti i vere. Dodatno, kada je bliski lični kontakt u pitanju, preko 80% učenika i učenica izjavljuje da je većina njihovih bliskih prijatelja iste nacionalnosti kao i oni, što govori u prilog tome da manji procenat učenika i učenica ima bliske lične kontakte van svoje nacionalne grupe.

Učenice ispoljavaju veću afektivnu spremnost za lične kontakte, dok uzrast učenika i učenica ne utiče značajno na afektivne stavove prema ličnom kontaktu sa različitostima.

Rodna ravnopravnost

Kada su u pitanju stavovi prema rodnoj ravnopravnosti, izjave koje su učenici i učenice procenjivali mahom su predstavljali stereotipna viđenja rodnih uloga i predrasude o rodnoj ravnopravnosti. Rezultati pokazuju da veći udeo učenika i učenica ne ispoljava u visokoj meri stereotipna viđenja rodne ravnopravnosti. Međutim, udeo učeničke populacije koji se slaže sa predstavljanim stavovima je daleko od zanemarljivog.

Oko 50% učenika i učenica smatra da je muškarcima i ženama podjednako lako da budu uspešni/uspešne u biznisu.

Jedina izjava sa kojom se slaže veći udeo učenika i učenica jeste da je za majku primerenije da ne radi i ostane sa bebom tokom prve godine života, što smatra dve trećine učenika ili učenica. Dalje, oko 40% učenika i učenica je stava da su muškarci manje zainteresovani za ozbiljne veze od žena.

Trećina učenika i učenica smatra da je fizičko nasilje žena prema muškarcima prisutno u istoj meri kao i fizičko nasilje muškaraca prema ženama. Takođe, oko trećine učenika i učenica ističe da, generalno, muškarci rade više od žena.

Dalje, 20% smatra da žene preuveličavaju problem seksualnog uznemiravanja na poslu, a približan udeo učenika i učenica ističe da se osećaju sigurnije zbog činjenice da je predsednik Srbije muškog pola.

Sa druge strane, najveći udeo učenika i učenica ispoljava pozitivan stav po pitanju odnosa sa ženom lekarom, gde oko 90% učenika i učenica ističe da nema problem da se leči kod lekara koji je ženskog pola. Dalje, 40% učenika i učenica veruje da bi na visoke državne pozicije trebalo da bude postavljeno više žena i pripadnika/pripadnica manjinskih grupa. Dodatno, ovaj udeo učenika i učenica izražava frustraciju činjenicom da Srbija nikada nije imala ženu predsednika. Jedna trećina njih se slaže da bi u školi trebalo više da se uči o feminizmu.

Učenice i na ovoj dimenziji pokazuju pozitivnije stavove u odnosu na učenike. Za razliku od prethodnih dimenzija, uzrast učenika i učenica je faktor koji je u značajnoj vezi sa stavovima prema rodnoj ravnopravnosti, u pravcu da stariji učenici i učenice iskazuju pozitivnije stavove.

ODNOS ŠKOLSKE KLIME SA KULTURALNOM OSETLJIVOŠĆU UČENIKA I UČENICA I NJIHOVIM STAVOVIMA PREMA GOVORU MRŽNJE I DISKRIMINACIJI

Istraživački rezultati potvrđuju da postoje veze između školske klime, kulturalne osetljivosti učenika i učenica i njihovih stavova o govoru mržnje i diskriminacije. Tako, učenici i učenice koji pozitivnije ocenjuju školsku klimu su kulturalno osetljiviji i ispoljavaju pozitivnije stavove prema različitosti i ravnopravnosti, te negativnije prema pojavama koje pogoduju diskriminaciji i govoru mržnje. Dodatno, oni učenici i učenice koji su kulturalno osetljiviji ujedno imaju i pozitivnije stavove prema različitosti i ravnopravnosti, odnosno negativnije prema ispoljavanju govora mržnje i diskriminacije.

Ove korelacije su najslabije kada je u pitanju veza školske klime i stavova u vezi sa diskriminacijom (gde je korelacija slabe jačine), a najsnažnije u pogledu veze kulturalne osetljivosti i stavova – kako onih u vezi sa govorom mržnje, tako i onih u vezi sa diskriminacijom (gde je korelacija srednje jačine). Angažovanje u interakcijama je najsnažnije povezano sa stavovima o posledicama govora mržnje, dok je skala poštovanje kulturalnih razlika u najsnažnijoj vezi sa stavovima o različitosti, ravnopravnosti, što je i za očekivati. Sa druge strane, Jasna očekivanja predstavljaju dimenziju školske klime koja u najvećoj meri korelira kako sa stavovima u vezi sa govorom mržnje, tako i sa stavovima u vezi sa diskriminacijom.

Kroz realizovane radionice, učenici i učenice su bili u prilici da podele raznovrsna pozitivna iskustva u pogledu negovanja različitosti u školskom okruženju. Neke od njihovih iskustava su:

„Mi se super družimo, imamo u odeljenju dečka koji je Hrvat, drugog koji je Mađar i trećeg koji je Amerikanac, sjajna smo ekipa! Nekako, u našoj školi je svako dobrodošao!“;

„Mi imamo dobre odnose sa Romima. Drug iz odeljenja nam je Rom i svi se super slažu sa njim. Niko u celoj školi ga „ne dira“, to se zna.“;

„Ja sam musliman i najbolji drug mi je Marko, on je Srbin“, „Jeste, evo ja sam nacionalista i mnogo volim Alena i super se slažemo, nema nikakve veze što je on musliman“;

„Imamo u odeljenju dva učenika koja prate nastavu uz asistenta ali nemamo drugačiji odnos prema njima, super se družimo i učestvuju ravnopravno sa nama u svim aktivnostima“,

„Razredna je baš mnogo radila sa nama da nas lepo poveže“;

„U našem odeljenju štreberi su kul. Ma u celoj školi su štreberi kul.“.

Podaci o korelacijama školske klime sa kulturalnom osetljivošću učenika i učenica i njihovim stavovima prema govoru mržnje i diskriminaciji dostupni su u Prilozima, u odeljku Odnos školske klime sa kulturalnom osetljivošću učenika i učenica i njihovim stavovima prema govoru mržnje i diskriminaciji, Tabele 51 – 55.

ZAKLJUČAK I PREPORUKE

Na osnovu dobijenih, prethodno detaljno prezentovanih rezultata, moguće je izvesti sledeće zaključke:

- Oko trećine učenika i učenica ne prepoznaje posledice govora mržnje i ne uviđa štetnosti ovog problema na one na koje je usmeren;
- Najprepoznatljivije posledice govora mržnje među učenicima i učenicama su emocionalna uznemirenost i diskriminacija pripadnika ili pripadnica grupa ka kojima je govor mržnje usmeren;
- Najmanje prepoznatljive posledice (koje ne prepoznaje čak svaki drugi učenik ili učenica) tiču se sistemskih posledica koje su učenicima i učenicama teže „opipljive“;
- Učenicima i učenicama nije teško da se „sažive“ sa pozicijom žrtve govora mržnje onda kada za to dobiju priliku, a ovo iskustvo im pomaže da bolje razumeju i dožive posledice govora mržnje;
- Učenici i učenice ispoljavaju umereno osetljive stavove prema kulturalnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti;
- U svakom zasebnom aspektu primetan je izuzetan polaritet stavova ka različitosti i rodnoj ravnopravnosti, te procentualno visoka zastupljenost kako pozitivnih stavova u učeničkoj populaciji, tako i stavova koji pogoduju diskriminaciji;
- Učenicima i učenicama nije teško da saosećaju sa žrtvom diskriminacije onda kada za to dobiju priliku, a ovo iskustvo im pomaže da bolje razumeju samu poziciju diskriminisanе osobe, sam proces diskriminacije, kao i posledice koje diskriminacija nosi sa sobom;
- Pozitivna školska klima pogoduje kulturalnoj osetljivosti učenika i učenica i njihovim pozitivnim stavovima ka različitosti i ravnopravnosti, te negativnim stavovima ka govoru mržnje i diskriminaciji.
- Od posebnog značaja za podsticanje pozitivnih stavova jesu jasna očekivanja, što ukazuje na značaj jasne strukture, jasnih granica i „pozitivnih“ pravila u negovanju različitosti, a posredno ukazuje na značaj školske kulture u „postavci“ jasnih očekivanja.
- Kulturalno osetljiviji učenici imaju negativnije stavove ka govoru mržnji i diskriminaciji.

U pogledu prevencije i suzbijanja govora mržnje i diskriminacije, a na osnovu istraživačkih rezultata, izdajamo sledeće preporuke:

► **PODIZANJE SVESTI UČENIKA I UČENICA O ŠTETNOSTI GOVORA MRŽNJE.** Istraživački rezultati govore u prilog tome da učenici i učenice nemaju u dovoljnoj meri svest o razmerama posledica govora mržnje. Unapređenje ovog segmenta moguće je kroz organizaciju raznovrsnih edukativnih i kulturnih aktivnosti. Kada su edukativne aktivnosti u pitanju, moguće je organizovati radionice na kojima će učenici i učenice imati prilike da, na što iskustveniji način, „uđu u cipele“ žrtava govora mržnje i dožive i analiziraju posledice koje izloženost govoru mržnje izaziva, ali i posledica koje u društvenoj atmosferi ostaju usled prisustva govora mržnje u jednom društvu. U pogledu kulturnih aktivnosti, moguće je organizovati posete filmskim projekcijama u pozorišnim predstavama (ili njihovu organizaciju u prostorijama škole) koje se tiču posledica govora mržnje, odnosno koje „pričaju priče“ iz uloga onih koji trpe govor mržnje.

► **JAČANJE VEŠTINA UČENIKA I UČENICA ZA PREPOZNAVANJE I REAGOVANJE U SITUACIJAMA GOVORA MRŽNJE.** Prepoznavanje raznovrsnih situacija govora mržnje, te unapređivanje učeničkog reagovanja, posebno onda kada se govor mržnje dešava u okruženju škole, od visokog je značaja za jačanje celokupnih napora škole na polju prevencije i suzbijanja govora mržnje. Ovo je moguće realizovati kroz raznovrsne edukativne aktivnosti, a posebno one koje su zasnovane na interaktivnom, iskustvenom učenju, te koje pružaju mogućnost učenicima i učenicama da svoje reagovanje testiraju i unapređuju u što realističnijim situacijama. Dodatno, kroz podršku Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u konkretnim slučajevima koji se zapravo dese u školskom okruženju, podstiču se učenici i učenice na reagovanje (umesto na pasivno posmatranje) u konkretnim situacijama kroz ukazivanje na postojeću mrežu podrške i klimu koja ne toleriše govor mržnje.

► **JAČANJE VEŠTINA UČENIKA I UČENICA ZA ZAŠTITU OD GOVORA MRŽNJE.** Kako bi se preveniralo da učenici i učenice postanu žrtve govora mržnje, moguće je preduzeti određene edukativne intervencije koje će pomoći svim učenicima da podignu svoj stepen zaštite od ovakvog ponašanja. Ovo se posebno odnosi na ispoljavanje govora mržnje na internetu, gde postoji objektivni prostor da se smanji izloženost nasilju.

► **OBEZBEĐIVANJE BEZBEDNOG PROSTORA ZA PREISPITIVANJE STAVOVA I VREDNOSTI.** Kako se diskriminatorni postupci, a posebno oni sistemski, zasnivaju na nekad duboko ukorenjenim uverenjima o razlikama između pojedinaca/pojedinki i grupa, potrebno je mladima kontinuirano pružiti podršku da preispituju svoje stavove i vrednosti u bezbednom okruženju, u kome će se osećati prihvaćeno i u kome će biti slobodni da istražuju kako svoja tako i tuđa iskustva i gledišta, te da se upoznaju sa „svim stranama medalje“ fenomena poput diskriminacije, kulturalne različitosti, društvenih grupa i odnosa moći. Programi omladinskog rada pružaju upravo ovakav okvir, te uključivanje mladih u programe omladinskog rada u zajednici, ili ostvarivanje saradnje sa organizacijama koje realizuju programe omladinskog rada, te aktiviranja ovih resursa iz zajednice mogu u mnogome doprineti otvorenosti mladih za preispitivanje sopstvenih uverenja.

► **PODIZANJE SVESTI UČENIKA I UČENICA O PRISUSTVU DISKRIMINACIJE I NJENIH FORMI.** Kako bi učenici i učenice u većoj meri razumeli uticaj diskriminacije na građane i građanke, na društvene grupe, ali i društvo u celini, moguće je organizovati raznovrsne studije slučaja koje će učenicima i učenicama pružiti priliku da istraže i razumeju ovaj fenomen iz pozicije diskriminiranih. U ovom smislu, moguće je organizovati i filmske projekcije, birati književna dela koja se bave ovom temom, ali i organizovati gostovanja predstavnika ili predstavnica društvenih grupa koji u svom iskustvu imaju

viktimizaciju diskriminacijom. Takođe, ukoliko je izvodljivo, mogu se organizovati i „izlet“ učenika i učenica na lokacije koje će im pomoći da bolje dožive i razumeju društveni kontekst i posledice diskriminacije.

► **PODSTICANJE DIJALOGA MEĐU UČENICIMA I UČENICAMA.** Kako su među učenicima prisutni polarizovani stavovi o različitosti i ravnopravnosti, organizacija raznovrsnih aktivnosti koje će im omogućiti da se upoznaju sa iskustvom i argumentima „druge strane“ od značaja su za sveopšte podsticanje negovanja različitosti u školskom okruženju, te za prevenciju govora mržnje i diskriminacije. U ovom smislu, aktivnosti poput debata, strukturiranih diskusija, upotrebe raznovrsnih tehnika interaktivnog učenja, može negovati povezivanje i razmenu između učenika i učenica. Da ovakve aktivnosti ne bi izazvale kontra-efekat, važno je da im prethode aktivnosti koje podstiču povezivanje učenika i učenica, kako bi bili otvoreni da zaista čuju mišljenje različito od svog.

► **PRIMENA VRŠNJAČKE EDUKACIJE U CILJU OSNAŽIVANJA UČENIKA I UČENICA. PRIMENA VRŠNJAČKE EDUKACIJE U CILJU OSNAŽIVANJA UČENIKA I UČENICA.** Kako među učenicima i učenicama već postoje oni koji imaju visoku svest o posledicama govora mržnje i koji imaju razvijene visoko negativne stavove ka ovoj pojavi, ali i onih učenika i učenica koji ispoljavaju progresivne stavove koji neguju ljudska prava i protivni su ispoljavanju diskriminacije, poželjno je uključiti ih u napore škole kroz implementaciju programa vršnjačkih edukacija. U ovom smislu, mladi koji se sami prijave ili koje škola odabere prolaze kroz dodatnu obuku i osnaživanje gde će dobiti priliku da nauče na koji način svoje znanje da prenesu na druge mlade i pomognu im da preispitaju svoje stavove i uverenja u bezbednom okruženju.

► **KONTINUIRANO PREISPITIVANJE ŠKOLSKE KLIME.** Kako podaci pokazuju da školska klima stoji u vezi sa stavovima o govoru mržnje i diskriminaciji, ona svakako predstavlja aspekt školskog života u koji treba kontinuirano ulagati kako bi se podstakle u što većoj meri pozitivne relacije između svih aktera i kako bi škola predstavljala sigurno mesto i mesto koje svi njeni učenici i učenice doživljavaju kao „svoje“. Školska klima može predstavljati dobar indikator uspešnosti uvezivanja mnoštva faktora u „život“ škole, te se na osnovu podataka o školskoj klimi samom rukovodstvu škola otvaraju mnoge mogućnosti za razumevanje ključnih „kritičnih“ tačaka u ulozi škole po pitanju prevencije i zaštite od govora mržnje i diskriminacije, kao i o proverama u kojoj meri određene izmene u programu, pravilima, procedurama ili nastavnom kadru ostvaruje svoje uticaje na doživljaje učenika i učenica;

► **JAČANJE KULTURALNE OSETLJIVOSTI UČENIKA I UČENICA U CILJU PREVENCIJE GOVORA MRŽNJE I DISKRIMINACIJE.** Istraživački nalazi potvrđuju i teorijske postavke, te značaj kulturalne osetljivosti za prevenciju govora mržnje i diskriminacije. Oni učenici i učenice koji su kulturalno osetljiviji ispoljavaju manji stepen stavova koji pogoduju govoru mržnje i diskriminaciji i na taj način predstavljaju protektivan faktor za pojavu govora mržnje i diskriminacije u školskom okruženju. Odnosno, što je više učenika i učenica u jednoj školi kulturno osetljivo, smanjuje se verovatnoća ispoljavanja ovog tipa problema i tada školsko okruženje predstavlja okosnicu pozitivnih promena, kako unutar škole, tako i u zajednici u kojoj ti mladi odrastaju.

- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., & Bámaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, *55*, 279-291.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2011). Latino adolescents' experiences of discrimination across the first 2 years of high school: Correlates and influences on educational outcomes. *Child Development*, *82*(2), 508-519. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01524.x>
- Boeckmann, R. J., & Liew, J. (2002). Hate speech: Asian American students' justice judgments and psychological responses. *Journal of Social Issues*, *58*(2), 363-381.
- Boeckmann, R. J., & Turpin, C. (2002). Understanding the harm of hate crime. *Journal of Social Issues*, *58*, 207-225.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513-531.
- Brown, C. S., & Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child Development*, *76*(3), 533-553.
- Buckle, M.E. (2017). *Exploring the relationships between perceived discrimination, perceived social support, ethnic identity, critical consciousness, and psychological distress and school engagement in adolescents* (Doctoral thesis). University of Oregon.
- Cowan, G., & Khatchadourian, D. (2003). Empathy, ways of knowing, and interdependence as mediators of gender differences in attitudes toward hate speech and freedom speech. *Psychology of Women Quarterly*, *27*, 300-308.
- Cowan, G., Resendez, M., Marshall, E., & Quist, R. (2002). Hate speech and constitutional protection: Priming values of equality and freedom. *Journal of Social Issues*, *58*(2), 247-263.
- Cowan, G., Resendez, M., Marshall, E., & Quist, R. (2002). Hate speech and constitutional protection: Priming values of equality and freedom. *Journal of Social Issues*, *58*(2), 247-263.
- Dee Carballo. (2016). *Need for cognition, ambiguity tolerance and likelihood of prejudice* (Doctoral thesis). Texas State University.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225-241.
- Eggebo, H. & Stubberud, E. (2016). *Hate speech report 2: Research on hate and discrimination*. Norwegian Institute for Social Research.
- Fishbein, H. D. (1996). *Peer prejudice and discrimination: Evolutionary, cultural, and developmental dynamics*. Westview.
- Gelber, K. & Stone, A. (2008). Introduction. In: K. Gelber & A. Stone (eds.) *Hate speech and freedom of speech in Australia*, (pp. xiii-xvi). The Federation Press.
- Lawrence, C. R. III, Matsuda, M. J., Delgado, R., & Crenshaw, K. W. (1993). Introduction. In M. J. Matsuda, C. R. Lawrence III, R. Delgado, & K. W. Crenshaw (Eds.), *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the First Amendment* (pp. 1-13). Westview.
- Lederer, L. & Delgado, R. (1995). *The Price We Pay: The Case against Racist Speech, Hate Propaganda, and Pornography*. Hill and Wang.
- Lovrec, A. (2014). *Hate speech and internet humour*. University of Maribor – Faculty of Philosophy.
- McWhirter, E. H., Luginbuhl, P. J., & Brown, K. (2013). ¡Apoyenos! Latina/o Student Recommendations for High School Supports. *Journal of Career Development*, *41*(1), 3-23. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845312470511>
- Nadim, M. & Fladmoe, A. (2016). *Hate speech, report 1: Research on the nature and extent of hate speech*. Norwegian Institute for Social Research.

- Nielsen, LB. (2004) *License to Harass*. Princeton University Press.
- Nikolić, P. (2018). *Govor mržnje u internet komunikaciji u Srbiji*. (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka.
- Perry, B. (2001). *In the name of hate: understanding hate crimes*. Routledge.
- Ponterotto, J. G., Burkard, A., Rieger, B. P., Grieger, I., D'Onofrio, A., Dubuissou, A., ... & Sax, G. (1995). Development and initial validation of the Quick Discrimination Index (QDI). *Educational and psychological measurement*, 55(6), 1016-1031.
- Popović, V., Bukvić Branković, L., i Nešić, M. (2020). *Ne govoru mržnje: brošura za učenike srednjih škola*. CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine. Dostupno na: <http://cepورا.org/wp-content/uploads/2019/02/Ne-govoru-mrznje.pdf>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rosenbloom, S. R., & Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino Adolescents in an urban high school. *Youth & Society*, 35(4), 420-451. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118x03261479>
- Smolla, R. (1992). *Free speech in an open society*. Knopf.
- Solorzano, D. G., & Ornelas, A. (2004). A critical race analysis of Latina/o and African American advanced placement enrollment in public high schools. *The High School Journal*, 87(3), 15-26.
- Stets, J. E., & Burke, P.J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3). 224-237.
- Sullivan, J., Pierson, J. & Marcus, G. (1982). *Political Tolerance and American Democracy*. University Press of Chicago.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W. G. Austin & S. Worchel (eds), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. State University of New York Press.
- Waldron, J. (2012). *The Harm in Hate Speech*. Harvard University Press.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Celokupna studija o perspektivi i poziciji mladih u pogledu diskriminacije, govora mržnje, različitosti i ravnopravnosti prikazana u ovoj publikaciji poslužila je za bolje razumevanje pogleda mladih, kao i konstrukata školskog okruženja koji su od značaja za ove pojave. Rezultati istraživanja i ukrštanje podataka dobijenih kvantitativnim i kvalitativnim pristupom, kao i podataka iz različitih izvora, odnosno kako podataka dobijenih od rukovodstva i stručnih saradnika/saradnica, tako i podataka prikupljenih od nastavnika i nastavnica i učenika i učenika omogućavaju nam da dobijemo celovitu sliku o promociji i uvažanju različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih. U zaključnim razmatranjima, izdvajamo specifične preporuke od značaja za izradu nove Strategije prevencije i zaštite od diskriminacije, a daćemo i osvrt na normativne aspekte i usmerenja za škole koja iz njih proističu. Za sam kraj, daćemo osvrt na istraživačku studiju i izdvojićemo ključne preporuke u funkciji pružanja podrške školama i samim mladima u zajedničkom cilju promocije različitosti i prevencije govora mržnje i diskriminacije.

PREPORUKE ZA NOVU STRATEGIJU PREVENCIJE I ZAŠTITE OD DISKRIMINACIJE

U Srbiji, nacionalna Strategija prevencije i zaštite od diskriminacije istekla je 2018. godine, a rad na izradi nove strategije je još u toku. Stara strategija je u oblasti obrazovanja imala veći broj posebnih ciljeva koji se tiču pitanja govora mržnje, diskriminacije i ravnopravnosti kroz fokus na nacionalnim manjinama i drugim osetljivim grupama. Tako, među ovim ciljevima nalaze se suzbijanje segregacije i napuštanja školovanja za Rome; inkorporiranje sticanja znanja o manjinskim pravima i odlikama manjinskih grupa u postojeće programe na svim nivoima obrazovanja; proaktivno menjanje tradicionalnih stavova o predodređenim rodnim ulogama; inkorporiranje sadržaja o neprihvatljivosti bilo kakve diskriminacije žena; uvođenje relevantnih prikaza istopolne seksualno-emotivne orijentacije u obrazovne sadržaje; podizanje svesti kako učenika i učenica, tako i zaposlenih u obrazovanju o punoj ravnopravnosti LGBT osoba; senzibilizacija po pitanju diskriminacije učenika i učenica na bazi zdravstvenog stanja, npr. HIV pozitivnog statusa.

Ministarstvo za rad, boračka i socijalna pitanja RS, odnosno njegov sektor za antidiskriminacionu politiku i unapređenje rodne ravnopravnosti je 2019. godine objavio dokument pod nazivom „Analiza efekata, odnosno polazne osnove za izradu nove Strategije prevencije i zaštite od diskriminacije 2020–2025“. U ovoj analizi sumirani su efekti prethodno važeće Strategije i postavljene su planirane oblasti i posebni ciljevi po oblastima za novu Strategiju. Izradi dokumenta prethodio je konsultativan proces sa organizacijama civilnog društva, a njegov cilj je kreiranje okvira za izradu nove Strategije prevencije i zaštite od diskriminacije. Aktuelno, 2021. godine, nije došlo do vidljivih pomaka u ovom procesu.

Namera zakonodavca je da se u strategiji, očekivano, nađe i oblast obrazovanja. Obrazovanje je obuhvaćeno trećom oblašću, pod nazivom „Obrazovanje, stručno osposobljavanje i nauka“. Posebni cilj od značaja za naše istraživanje fokusira se na „efikasan sistem prevencije diskriminacije“, a direktno obuhvata elemente školskog okruženja. On podrazumeva:

- uspostavljanje programa za prevenciju diskriminacije u okviru svih organa i ustanova u sistemu obrazovanja i nauke, što uključuje analizu postojećeg stanja, utvrđivanje i sprovođenje mera za podizanje svesti, znanja, osetljivosti i odgovornosti za problem diskriminacije,

- mere za promociju kulture ljudskih prava, poštovanja i uvažavanja različitosti i promenu obrazaca ponašanja zasnovanih na stereotipima i predrasudama i sl.;
- uspostavljanje internih mehanizama za reagovanje u slučajevima diskriminacije u svim organima i ustanovama u sistemu obrazovanja i nauke, uključujući i mehanizme za reagovanje i prevenciju slučajeva vršnjačkog nasilja;
- integrisanje principa jednakosti i nediskriminacije u sve obrazovne programe, nastavne materijale i naučna istraživanja, što, pored ostalog, podrazumeva izmenu standarda za akreditaciju obrazovnih ustanova u pogledu pristupačnosti prostora, obezbeđivanja asistivnih tehnologija i odgovarajućih servisa za podršku učenicima/studentima, izmenu standarda za akreditaciju nastavnih/studijskih programa, izmenu standarda u pogledu kvaliteta nastavnog materijala i reviziju kriterijuma za ocenjivanje kvaliteta naučno-istraživačkih projekata i dr.

Ovakva intencija zakonodavca iz ugla škole direktno obuhvata rad na proceni i unapređenju školske kulture, a posebno u domenu kulturno kompetentne školske kulture, te jačanja mehanizama za reagovanje, revizije školskih kurikuluma i nastavnih materijala, rad na podizanju svesti, znanja, osetljivosti i odgovornosti osoblja, kao i unapređenje fizičkog okruženja.

Kako bi dalja razrada Strategije i njenog akcionog plana odgovorila na „stanje sa terena“ kada su u pitanju srednje škole, naše istraživanje može poslužiti kao kvalitetan osnov, s obzirom da pruža mnoštvo kvantitativnih i kvalitativnih podataka, ali i uvid u uvezanost konstrukata školskog okruženja od značaja za negovanje različitosti, te prevenciju diskriminacije i govora mržnje. Ograničenja istraživanja ovde se prvenstveno odnose na lokalni nivo studije, odnosno fokus na jednoj beogradskoj opštini. Međutim, mi ovo ograničenje ne vidimo kao prepreku, već kao polaznu osnovu za rad na drugim GO po modelu koji smo implementirali u saradnji sa školama na teritoriji GO Stari grad. Stoga, smatramo da je od značaja da se u merama/aktivnostima usmerenim na ostvarenje ovog posebnog cilja nađu i sledeće stavke:

- Procena svih nivoa funkcionisanja obrazovne ustanove uz aktivno učešće rukovodilaca, zaposlenih i učenika i učenica kao izvore podataka;
- Osnaživanje školskog osoblja (rukovodilaca, nastavnika i nastavnica, članova i članica Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja) za rad na promociji različitosti i prevenciji govora mržnje i diskriminacije;
- Jačanje kapaciteta Timova za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja za implementaciju Pravilnika o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti;
- Jačanje kompetencija nastavnika i nastavnica za korišćenje različitosti kao prostora za učenje i razvoj;
- Reviziju nastavnih programa i uključivanje nastavnih materijala koji promovišu različitost, ali i obrađuju teme govora mržnje i diskriminacije kroz različite školske predmete;
- Podsticanje saradnje škole sa organizacijama civilnog društva u implementaciji programa osnaživanja učenika i učenica;
- Sprovođenje programa vršnjačke edukacije na teme promocije različitosti i ravnopravnosti i prevencije govora mržnje i diskriminacije;
- Sprovođenje raznovrsnih sporskih, kulturnih i drugih aktivnosti sa učenicima i učenicama koje doprinose promociji različitosti i prevenciji govora mržnje i diskriminacije;
- Sprovođenje raznovrsnih sporskih, kulturnih i drugih vannastavnih i vanškolskih aktivnosti koje doprinose jačanju odnosa između nastavnog osoblja i učenika/učenica.

IZVODI IZ NORMATIVNOG OKVIRA

Važeći normativni okvir predviđa niz aktivnosti koje treba preduzeti kako bi se govor mržnje i diskriminatorno ponašanje u obrazovnom kontekstu predupredili, odnosno kako bi se na primeren i adekvatan način reagovalo pošto su se ove negativne pojave ispoljile. Škole su, posmatrano sa formalnopravne strane, dužne da preduzimaju relevantne preventivne aktivnosti i interventne mere, ali to istovremeno nikako ne umanjuje značaj aktivne uloge lokalne zajednice, roditelja i samih učenika i učenica u preveniranju i suzbijanju govora mržnje i neravnopravnosti.

Kao prvo i osnovno, škola je pozvana da agilno prati i unapređuje školsku kulturu fokusirajući se na vrednosti kao što su jednakost, tolerancija, uvažavanje različitosti i prevazilaženje svih vrsta konflikata na nenasilan način. U tom smislu škola radi na jačanju individualnih kapaciteta svih involviranih subjekata, ali istovremeno i na kreiranju konteksta koji podstiče njihovu sinergiju, tako da lokalna zajednica, škola, porodica i učenici i učenice postanu jedna kompaktna celina usmerena ka ostvarivanju zajedničkih ciljeva oličenih u školi bez nasilja i diskriminatornog ponašanja.

Dakle, iako se uloga škole može okarakterisati kao dominantna sa aspekata praktičnog delovanja, nikako ne treba gubiti iz vida da aktivnosti koje koordinira škola kao ustanova ne mogu služiti svojoj svrsi ukoliko u njima ne učestvuju učenici i učenice kao oni na koje su sve preventivne i reaktivne aktivnosti i usmerene. Zato je neophodno da školska klima bude takva da učenici i učenice rado govore o svojim problemima, ali i da budu spremni da otvoreno iznesu zamerke i izlože sopstvene predloge za unapređenje opštih prilika u školi. Stoga je izuzetno značajno da se učenici i učenice angažuju kroz aktivnosti poput učeničkog parlamenta i diskusije na nivou odeljenskih zajednica.

Kako bi se postojeći resursi zaista adekvatno iskoristili, nužno je i što intenzivnije uključivanje roditelja u preventivne i reaktivne aktivnosti. Roditelji su spona između lokalne zajednice, porodice, dece i škole, te kao takvi nikako ne smeju biti izostavljeni. Pri tome, ne treba se ograničavati samo na roditeljsko angažovanje u formalnim oblicima rada kao što je Savet roditelja, već koristiti i druge mogućnosti za upoznavanje sa stavovima roditelja, imajući u vidu da njihova lična iskustva i profesionalna znanja i te kako mogu biti od koristi.

Među konkretnim aktivnostima koje se mogu preduzeti u cilju preveniranja i suzbijanja govora mržnje i diskriminatornog ponašanja ističu se: organizovanje vršnjačkih edukacija gde će učenici i učenice jedni drugima govoriti o sopstvenim negativnim iskustvima i o tome šta su naučili iz njih, organizovanje zabavnih aktivnosti poput školskih zabava, vašara i koncerata koji su prilika za bolje upoznavanje u neformalnoj atmosferi, organizovanje radionica i tribina na kojima će se govoriti o temama u vezi sa nenasilnom komunikacijom i uvažavanjem različitosti, osmišljavanje panoa i drugih kreativnih načina za deljenje informacija i iskustava i slično. Takođe, potrebno je analizirati situacije u kojima su se u školi ispoljavali govor mržnje i diskriminacija, kako bi ti negativni događaji poslužili sticanju znanja i predupređivanju budućih neželjenih događaja.

Kada je reč o implementaciji procedura koje doprinose suzbijanju govora mržnje i diskriminacije treba imati u vidu da je škola obavezna da formira Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Ovaj tim osmišljava i koordinira preventivne aktivnosti, ali isto tako i reaguje u slučaju ispoljavanja diskriminatornog ponašanja i govora mržnje. Takođe, jedna od obaveza škole jeste i koncipiranje Programa zaštite od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja

koji predstavlja neizostavni element Godišnjeg plana rada obrazovno-vaspitne ustanove. Program ne sadrži samo preventivne već i konkretne interventne aktivnosti, a bitno je i da precizira ko su nosioci određenih uloga, te koje su njihove nadležnosti, zadaci i odgovornosti. Da bi Program zaista odgovarao realnim potrebama škole i da bi doprineo stvaranju atmosfere nulte tolerancije prema neprihvatljivim ponašanjima bitno je da se zasniva na analizi dotadšnjih problema, prilika i raspoloživih resursa. Program se otuda bazira na podacima pribavljenim redovnim evidentiranjem i dokumentovanjem slučajeva ispoljavanja nasilja i diskriminacije, odnosno na analizi rezultata postignutih implementacijom programa iz ranijih godina.

Škola je takođe u obavezi da sačinjava izveštaje o aktivnostima i merama preduzetim u cilju suzbijanja nasilja, govora mržnje i diskriminatornog postupanja, pri čemu je takav izveštaj deo redovnog Godišnjeg izveštaja o radu škole. Po logici stvari izveštaj se osvrće na postignuti napredak i uočene probleme i kao takav je značajan za koncipiranje budućih aktivnosti u školi.

Konačno, škola razmatra načine za unapređenje ličnih i profesionalnih kompetencija svih lica zaposlenih u školi. U tom smislu ustanova planira i obim i strukturu programa stručnog usavršavanja, kako bi nastavnici i nastavnice, ali i ostali zaposleni održali postojeći nivo kompetencija uz njihovo kontinuirano unapređivanje. Posebno su relevantne kompetencije u oblasti nenasilne komunikacije, uvažavanja različitosti i senzibilisanja za specifične potrebe određenih kategorija učenika i učenica.

Preventivne aktivnosti se sprovode putem plasiranja odgovarajućih sadržaja tokom nastave, dakle na časovima, ali i kroz raznovrsne vannastavne aktivnosti. U tom smislu su posebno značajni časovi odeljenske zajednice, umetničke, naučne i sportske sekcije, kao i različiti edukativno-zabavni sadržaji koji se mogu organizovati i van školskih prostorija. Značajne su aktivnosti u vezi sa suzbijanjem stereotipa i predrasuda koji ukoliko se na njih ne reaguje mogu voditi govoru mržnje, segregaciji i drugim oblicima viktimizacije.

Ipak, ukoliko i pored preventivnih aktivnosti dođe do ispoljavanja neželjenih ponašanja, tada je potrebno primeniti odgovarajuće interventne aktivnosti i mere. Interventne aktivnosti su detaljno definisane Pravilnikom o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zane-marivanje (Službeni glasnik RS, 46/2019 i 104/2020) i Pravilnikom o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti (Službeni glasnik RS, br. 65/2018).

Svaka intervencija mora da bude primarno orijentisana na neodložno prekidanje ispoljavanja nasilja, a nakon urgentnog reagovanja preduzimaju se mere radi saniranja posledica i pozitivnog reagovanja na školsku klimu i lične kompetencije u budućem periodu. Ukratko, koraci u intervenciji podrazumevaju: prikupljanje informacija o incidentnoj situaciji, smirivanje učesnika i učesnica, obaveštavanje roditelja učenika i učenica, dogovor nadležnih u školi o daljim merama i koracima, implementaciju mera u zavisnosti od detektovanog problema i u skladu sa propisima, te evaluiranje i praćenje mera i postignutih efekata.

Zavisno od ispoljenog nivoa nasilja/diskriminatornog ponašanja primenjuju se odgovarajuće mere koje podrazumevaju i angažovanje različitih aktera. Drugi nivo nasilja nužno iziskuje uključivanje Tima za zaštitu, dok treći nivo nasilja može da podrazumeva i uključivanje nadležnih institucija izvan školskog konteksta, poput zdravstvenih ustanova, centara za socijalni rad, pa možda i organa

unutrašnjih poslova. Međutim, nikako ne treba gubiti iz vida da se mere ne primenjuju samo prema neposrednim učesnicima i učesnicama u incidentnoj situaciji, jer i oni koji su bili samo posmatrači takođe mogu trpeti različite posledice koje iziskuju odgovarajuću intervenciju.

OSVRT ISTRAŽIVAČKOG TIMA

Da bi se ostvario uticaj u prevenciji govora mržnje i diskriminacije, presudno je podići svest i uticati na mlade ljude, i baviti se ovim pitanjima u razvojnoj fazi koja podržava istraživanje sopstvenog identiteta i drugih kultura i iskustava i kada poseduju visok kapacitet za kritičko razmišljanje i empatiju. Mladim ljudima je potreban prostor u kome mogu, bez predrasuda, da razmatraju svoje stavove, istražuju posledice govora mržnje, razmatraju sopstvene i tuđe sisteme vrednosti i da praktikuju kako da „žive“ načela tolerancije.

U istraživanju smo pošli od ideje da školsko okruženje može i treba da bude upravo to sigurno i podsticajno okruženje, te smo razmatrali one konstrukte koji stoje u vezi sa prevencijom govora mržnje i diskriminacije, odnosno sa negovanjem različitosti u školskom okruženju. Glavna ideja našeg istraživačkog pristupa ogledala se u testiranju ove kombinacije pojava od značaja za prevenciju govora mržnje i diskriminacije i pružanju mogućnosti svakoj pojedinačnoj školi da sagleda svoj „profil“ i svoju specifičnu klimu kroz buduću implementaciju upravo ovakvog istraživačkog modela.

Istraživački rezultati studije izvedene na beogradskoj opštini Stari grad pokazuju da učenici i učenice, kao i nastavnici i nastavnice govor mržnje i diskriminaciju vide kao značajan problem u školama, ali da, sa druge strane, ne postoje sistemske evidencije ovih slučajeva. Ovo je izazov koji je neophodno prevazići u budućnosti iz više razloga. Prvo, sistemska evidencija omogućava uvide u prevalenciju problema u konkretnoj školi. Dalje, rad na evidentiranju i procesuiranju ovih slučajeva, uz visoku participaciju samih učenika i učenica može doprineti većoj vidljivosti Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u školi i njegovog boljeg povezivanja sa učenicima i učenicama, te posledično njihove više spremnosti da ove slučajeve prijave. Ovome dodatno u prilog ide podatak da jedna trećina učenika i učenica ne vidi u školskom osoblju nijednu osobu od poverenja kojoj bi se obratila u ovoj situaciji.

Učenici i učenice iz srednjih škola beogradske opštine Stari grad znaju da prepoznaju pojave govora mržnje i diskriminacije, ali je među njima i dalje prisutan značajan udeo (od 10% do 40% njih) koji ispoljavaju stavove koji pogoduju diskriminaciji i govoru mržnje. Da prepoznavanje ovih pojava više nije izazov kakav je bio pre, na primer, 10 godina, kada bi sa učenicima i učenicama prvenstveno radili na unapređenju znanja o postojanju i formama ovih pojava, govore u prilog i podaci da učenici i učenice u većoj meri u odnosu na nastavnice i nastavnike ocenjuju prisustvo ovih problema u školskom okruženju. Poslednji podatak govori u prilog potrebi za unapređenjem odnosa između učenika/učenica i nastavnika/nastavnica, kako bi se i na ovaj način podstakla otvorenija razmena i „hvatanje“ situacija diskriminacije i govora mržnje među učenicima i učenicama. Dodatno, potreba za unapređenjem odnosa, odnosno organizacijom aktivnosti koje bi osnažile učeničku percepciju kvaliteta međusobnog odnosa nastavnog osoblja i učenika i učenica dolaze iz istraživačkih nalaza koji pokazuju da za 20% više nastavnika i nastavnica u odnosu na učenike i učenice ocenjuje ovaj odnos kao kvalitetan.

Učenici i učenice pokazuju prilično visok nivo kulturalne osetljivosti, pri čemu su učenice senzitivnije od učenika. 90% učenika i učenica navodi da poštuje vrednosti ljudi iz drugih kultura. Međutim, od 10% do 50% učenika i učenica ima izazove u konkretnim „živim“ situacijama susreta sa različitostima. Na osnovu celokupnih istraživačkih rezultata, stiče se utisak da učenici i učenice imaju usvojeno poštovanje različitosti kao vrednost, ali da se izazovi kod jednog dela učenika i učenica jave onda kada tu vrednost treba da pretoče u praksu. Stoga je značajno kontinuirano osnaživati učenike i učenice i pružiti im mnoštvo mogućnosti da istražuju druge kulture, preispituju svoja uverenja i grade svoja pozitivna lična iskustva u kontaktu sa različitostima. Kako bi i nastavnici i nastavnice bili ti koji pružaju mogućnosti za kontinuiranim unapređenjem negovanja različitosti u svakodnevnim interakcijama sa učenicima i učenicama, potrebno je osnaživati ih i pružati im raznovrsne prilike da uče, da se unapređuju i da razmenjuju dobru praksu sa drugima.

Pozitivna školska klima pogoduje kulturalnoj osetljivosti i pozitivnijim stavovima prema različitosti, a negativnijim prema govoru mržnje i diskriminaciji. Ovo nam govori da škole imaju zadatak da kontinuirano rade na uspostavljanju, jačanju i održavanju pozitivne školske klime. A kako klima u mnogome zavisi od školske kulture i kompetencija konkretnih nastavnika i nastavnica, važno je da rukovodstvo škole, a i samo nastavno osoblje, najpre, bude svesno značaja rada na jačanju pozitivne školske kulture, a zatim i spremno da sve te segmente kulture zapravo predstavlja i neguje kroz svoje svakodnevne interakcije sa učenicima i učenicama. U ovom smislu, postoji prostor za unapređenjem negovanja kulturalnih razlika i kroz veće uključivanje karakteristika konkretnih kulturalno različitih grupa učenika i učenica koje pohađaju konkretnu školu. Tako se učenicima i učenicama pruža prilika da istražuju različitosti kroz prilike za „živim“ kontaktom i povezivanja sa drugim mladima, što predstavlja jednu od najsnažnijih intervencija za rušenje predrasuda i stereotipa (koji su neretko osnov za diskriminaciju i govor mržnje). Ovakav pristup – spuštanje na realnu stvarnost školske zajednice, efektivniji je od opštog pristupa koji se usmerava na teorijsko razmatranje ovih konstrukata.

Škole aktuelno u globalu već neguju i pozitivnu školsku kulturu i pozitivnu školsku klimu, imaju visok udeo kulturalno kompetentnog osoblja koje neguje kulturalno kompetentnu praksu i visok udeo učenika i učenica koji su kulturalno osetljivi. Međutim, problemi govora mržnje i diskriminacije i dalje istrajavaju u školskom okruženju. Jedno od rešenja leži upravo u prethodno pomenutom „oživljavanju“ svih ovih konstrukata u praksi. Stoga se savetuje školama da pokušaju što bolje da sagledaju svoju poziciju kroz sve ove konstrukte, da jasno mapiraju svoje snage i izazove i da budu otvoreni da istraže raznovrsne nove opcije za jačanjem svojih kapaciteta, bilo na organizacionom, relacionom ili individualnom nivou. U ovom smislu, od velikog značaja može biti povezivanje škola sa resursima u lokalnoj zajednici, sa drugim institucijama, organizacijama civilnog društva i uopšteno građanima i građankama.

U samoj publikaciji, za svaki segment školskog okruženja predložene su preporuke koje se oslanjaju na istraživačke rezultate. Ono što je važno istaći je da ne postoji „idealna mera“ ili „idealno rešenje“ za odabir preporuka koje će se implementirati u konkretnoj školi. Na rukovodstvu škole i osoblju je da procene od kojih preporuka će imati najviše koristi i za koje preporuke imaju kapaciteta da ih implementiraju (bilo samostalno ili uz podršku resursa u zajednici). Sve date preporuke svakako direktno doprinose naporima da se promoviše različitost ne samo kao vrednost, već kao praktični princip koji je prisutan i „živ“ u životu jedne škole. Što više napora uložimo i što više prilika pružimo mladima da se osnaže i promene potencijalno štetnu perspektivu, jačamo i samu školu kao vaspitnu ustanovu i bliži smo cilju da škola zaista bude mesto na kojem se svi učenici i učenice osećaju do-

brodošlo i slobodno da istražuju i preispituju svoja uvrerenja i vrednosti, mesto na kome će imati mnoštvo prilika da uče kako da neguju različitost i mesto sa kog će svoje pozitivne stavove preneti dalje, u život izvan učionice.

Na osnovu svega istaknutog, u cilju unapređenja negovanja različitosti u školskom okruženju i prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih, izdvajaju se sledeće sumarne preporuke:

- Kontinuirano preispitivati školsku kulturu, klimu i kompetencije nastavnog osoblja i koristiti raznovrsne prilike za njihovo unapređenje;
- Koristiti potvrđeno pozitivne aspekte kao primere dobre prakse i osnov za razmenu sa drugim školama (u zemlji i inostranstvu);
- Implementirati sistem reagovanja u slučajevima diskriminacije i govora mržnje u školskom okruženju;
- Promovisati kulturalno različite grupe učenika i učenica koje pohađaju konkretnu školu kroz školsku praksu (i kroz nastavne, vannastavne i vanškolske aktivnosti);
- Ojačati pozitivne odnose između nastavnika/nastavnica i učenika/učenica (uključujući i predstavnike i predstavnice Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja) kako bi učenici i učenice bili spremniji da podele svoje probleme sa školskim osobljem;
- Pružiti učenicima i učenicama mnoštvo mogućnosti da istražuju druge kulture, preispituju svoja uverenja i grade svoja pozitivna lična iskustva u kontaktu sa različitostima;
- Povezivati školu sa resursima u lokalnoj zajednici koja joj može pružiti podršku u određenim segmentima jačanja svoje prakse uvažavanja i negovanja različitosti.



ŠKOLSKA KULTURA

Tabela 2. Percepcija školske kulture

Dimenzije	Stavke	%				
		5	4	3	2	1
Orijentacija ka ciljevima	Zaposleni naše škole imaju entuzijazma.	32	33	25	6	4
	Nemaju svi nastavnici i nastavnice isto mišljenje o tome šta je važno za našu školu.	26	31	32	7	4
	Svi nastavnici i nastavnice zajedno rade na ostvarivanju ciljeva naše škole.	34	32	17	10	7
	Svi smo u ovoj školi „na istoj strani“.	30	29	21	9	11
	Nastavnici i nastavnice podržavaju ciljeve naše škole.	32	39	17	6	6
	Pojedini nastavnici i nastavnice imaju ciljeve koji se ne uklapaju u našu školu.	21	26	24	17	11
Podržavajuće rukovodstvo	Direktor/ka predstavlja primer svojim napornim radom.	56	23	8	6	7
	Direktor/ka pohvaljuje nastavnike/ce.	45	23	18	7	7
	Direktor/ka se maksimalno trudi da pomogne nastavnicima/ama.	50	22	12	11	5
	Direktor/ka obrazlaže kritiku upućenu nastavnicima/ama.	51	22	17	6	4
	Direktor/ka je dostupan/na posle škole da pomogne nastavnicima/ama kada je to potrebno.	53	21	17	5	4
	Direktor/ka primenjuje konstruktivnu kritiku.	48	22	14	11	5
Direktor/ka vodi računa o dobrobiti zaposlenih.	55	17	14	9	5	
Strukturirano rukovodstvo	Direktor/ka jasno predstavlja svoje zamisli/ideje osoblju škole.	54	22	12	5	7
	Direktor/ka daje do znanja školskom osoblju šta očekuje od njih.	58	22	10	5	5
	Direktor/ka ima jasna očekivanja u pogledu učinka nastavnika i nastavnica.	57	20	12	6	5
	Direktor/ka organizuje poslove koji treba da se obave.	56	25	10	5	4
Formalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama	Nastavnici i nastavnice zajedno tragaju za novim i drugačijim metodama rada.	29	31	26	9	5
	Konsultacije sa kolegama/inicama mi mnogo znače.	51	32	13	2	2
	Moje kolege/inice se slabo interesuju za ono što ja radim na mojim časovima.	8	20	30	16	25
	Delim sa kolegama/inicama kako sam rešio/la određeni problem.	48	32	15	3	2
	Kako bih bolje obavljao/la svoj posao dosta radim zajedno sa kolegama/inicama.	35	35	19	8	2
	Moje kolege/inice me pitaju šta trenutno radim na svojim časovima.	26	28	27	12	7
Kada hoću da primenim nešto novo na času, pitam kolege/inice za mišljenje i iskustva.	42	25	17	10	6	
Neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama	Nastavnici i nastavnice su upoznati/e sa porodičnim okolnostima drugih nastavnika i nastavnica u školi.	17	28	36	12	7
	Nastavnici i nastavnice se međusobno privatno druže.	16	30	39	10	2
	Nastavnici i nastavnice se neformalno sastaju van škole.	19	31	37	11	2

Učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka	U našoj školi direktor/ka uključuje zaposlene u kreiranje politika.	22	22	34	13	9
	Direktor/ka diskutuje sa kompletnim osobljem pre donošenja važnih odluka.	32	26	19	14	9
	U našoj školi direktor/ka podstiče članove osoblja da preuzmu inicijativu.	43	28	14	9	6
Orijentacija ka inovacijama	U našoj školi nastavnici i nastavnice imaju pozitivan stav prema inovacijama.	32	29	22	8	9
	U našoj školi trudimo se da ispratimo nova dostignuća u društvu.	38	29	23	4	6
	U našoj školi očekuje se od nastavnika i nastavnica da budu inovativni.	46	36	9	4	5
	U našoj školi veoma se trudimo da ispratimo aktuelne društvene događaje.	33	36	21	3	7
	Očekuje se od nastavnika i nastavnica naše škole da probaju nešto novo.	46	34	11	5	4
	U našoj školi očekujemo da svi zaposleni budu fleksibilni.	43	36	13	4	4
Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica	Moja škola me inspiriše da dam svoj maksimum.	37	31	17	9	6
	Ponosim se što sam deo tima ove škole.	47	27	15	5	6
	Zaista mi je stalo do sudbine ove škole.	65	24	8	1	2
	Moje lične vrednosti i vrednosti škole su veoma slične.	35	35	20	5	5
	Često sa prijateljima/cama pričam o školi kao mestu na kome je sjajno raditi.	42	25	17	9	7
	Zaista sam srećan/na što radim baš u ovoj školi.	43	22	10	5	4

*5 – U potpunosti se odnosi; 4 – Odnosi se; 3 – Niti se odnosi niti ne odnosi; 2 – Ne odnosi se; 1 – Uopšte se ne odnosi.

Tabela 3. Polne razlike u percepciji školske kulture

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor percepcije školske kulture	Nastavnici	48	164,17	31,95	4,61	0,66	196	0,51
	Nastavnice	150	160,50	34,37	2,81			
Orijentacija ka ciljevima	Nastavnici	54	19,67	5,04	0,69	-0,65	250	0,51
	Nastavnice	198	20,16	4,91	0,35			
Podržavajuće rukovodstvo	Nastavnici	54	29,07	7,90	1,08	0,83	248	0,41
	Nastavnice	196	28,09	7,61	0,54			
Strukturirano rukovodstvo	Nastavnici	54	17,33	4,29	0,58	0,96	248	0,34
	Nastavnice	196	16,72	4,09	0,29			
Formalni odnosi među nastavnicima i nastavnica	Nastavnici	54	24,96	5,17	0,70	-2,66	244	0,01
	Nastavnice	192	27,25	5,70	0,41			
Neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnica	Nastavnici	54	10,33	2,41	0,33	-0,08	242	0,93
	Nastavnice	190	10,37	2,78	0,20			
Učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka	Nastavnici	54	11,19	3,03	0,41	0,78	246	0,44
	Nastavnice	194	10,78	3,43	0,25			
Orijentacija ka inovacijama	Nastavnici	54	23,26	5,65	0,77	-0,76	250	0,45
	Nastavnice	198	23,95	5,97	0,42			
Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica	Nastavnici	48	25,08	5,60	0,81	0,91	210	0,37
	Nastavnice	164	24,20	6,06	0,47			

Tabela 4. Povezanost godina starosti i percepcije školske kulture nastavnika i nastavnica

	r	p
Godine starosti x Ukupan skor percepcije školske kulture	-0,14	0,06
Godine starosti x Orijentacija ka ciljevima	-0,05	0,43
Godine starosti x Podržavajuće rukovodstvo	-0,23	0,00
Godine starosti x Strukturirano rukovodstvo	-0,08	0,23
Godine starosti x Formalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama	-0,12	0,08
Godine starosti x Neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama	-0,11	0,09
Godine starosti x Učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka	-0,24	0,00
Godine starosti x Orijentacija ka inovacijama	-0,15	0,02
Godine starosti x Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica	-0,15	0,04

Tabela 5. Povezanost dužine radnog staža u obrazovanju i percepcije školske kulture nastavnika i nastavnica

	r	p
Dužina radnog staža u obrazovanju x Ukupan skor percepcije školske kulture	-0,14	0,05
Dužina radnog staža u obrazovanju x Orijentacija ka ciljevima	-0,02	0,77
Dužina radnog staža u obrazovanju x Podržavajuće rukovodstvo	-0,29	0,00
Dužina radnog staža u obrazovanju x Strukturirano rukovodstvo	-0,09	0,16
Dužina radnog staža u obrazovanju x Formalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama	-0,11	0,09
Dužina radnog staža u obrazovanju x Neformalni odnosi među nastavnicima i nastavnicama	-0,07	0,32
Dužina radnog staža u obrazovanju x Učešće nastavnika i nastavnica u donošenju odluka	-0,26	0,00
Dužina radnog staža u obrazovanju x Orijentacija ka inovacijama	-0,17	0,01
Dužina radnog staža u obrazovanju x Organizaciona posvećenost nastavnika i nastavnica	-0,19	0,01

ŠKOLSKA KLIMA

Tabela 6. Percepcija školske klime nastavnika i nastavnica i učenika i učenica

Dimenzije	Stavke	% Nastavnici/ce				% Učenici/ce			
		4	3	2	1	4	3	2	1
Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica	Nastavnicima/ama je stalo do učenika/ca.	42	53	3	2	25	32	24	19
	Kada učenici imaju probleme, nastavnici i nastavnice su tu da ih slušaju.	52	43	3	2	32	30	22	16
	Zaposlenima u školi je stalo do učenika.	42	51	6	1	29	33	24	14
	Nastavnici i nastavnice vole svoje učenike.	31	64	4	1	28	33	23	16
Odnos učenik/učenica – učenic/nik/učenica	Učenici i učenice se prijateljski ponašaju jedni prema drugima.	26	62	10	2	45	38	12	5
	Učenicima i učenicama je stalo jednih do drugih.	23	62	13	2	33	36	22	9
	Učenici i učenice se sa poštovanjem odnose jedni prema drugima.	18	62	18	2	35	37	18	10
	Učenici i učenice se dobro slažu.	19	69	10	2	43	39	10	8
Uvažavanje/poštovanje različitosti	Nastavnici i nastavnice se odnose sa poštovanjem prema učenicima i učenicama svih nacionalnosti.	59	34	5	2	55	28	10	7
	Odraslima je stalo do učenika i učenica svih nacionalnosti.	49	44	6	1	43	34	16	7
	Učenici i učenice uvažavaju različitost drugih.	25	60	12	3	40	30	20	10
	Učenici i učenice različitih nacionalnosti se slažu.	25	65	8	2	49	33	13	5
Odnos nastavnika/nastavnica – porodica	Nastavnici i nastavnice blisko saraduju sa roditeljima, kako bi pomogli učenicima i učenicama kada imaju probleme.	39	57	3	1				
	Nastavnici i nastavnice imaju dobru praksu komunikacije sa roditeljima.	33	63	3	1				
	Nastavnici i nastavnice imaju poštovanje prema roditeljima.	40	57	2	1				
	Nastavnici i nastavnice slušaju brige roditelja.	27	66	6	1				
Angažovanost učenika i učenica	Većina učenika i učenica radi domaće zadatke na vreme.	14	38	39	9	20	31	29	20
	Većina učenika i učenica se trudi da da svoj maksimum.	19	41	31	9	29	34	24	13
	Većina učenika i učenica poštuje školska pravila.	31	53	14	2	44	36	14	6
	Većina učenika i učenica voli ovu školu.	24	61	12	3	32	33	22	13
	Većina učenika i učenica vredno radi da bi postigla dobre ocene.	19	41	31	9	34	36	20	10
	Većina učenika se oseća srećno.	16	71	11	2	32	35	21	12
Jasna očekivanja	Pravila su jasno postavljena učenicima/ama.	57	33	8	2	57	21	13	9
	Učenici i učenice znaju kakvo ponašanje se očekuje od njih.	46	45	7	2	59	27	8	6
	Učenici i učenice znaju školska pravila.	38	57	4	1	61	24	9	6
	Jasno je kakvo ponašanje se očekuje od učenika i učenica.	46	45	7	2	60	26	9	5

Pravedna/ pravična pravila	Školska pravila su pravična.	51	38	9	2	30	35	19	16
	Posledice kršenja pravila su pravične.	36	46	14	4	34	29	20	17
	Školski pravilnik o ponašanju je pravičan.	39	55	4	2	46	27	17	10
	Pravila u učionici su pravična.	40	54	4	2	47	32	13	8
Sigurnost u školi	Učenici i učenice su bezbedni na hodnicima škole.	57	38	4	1	51	25	13	11
	Učenici i učenice se osecaju sigurno.	49	46	4	1	50	31	11	8
	Učenici i učenice znaju da su bezbedni.	48	45	5	2	45	32	13	10
Vršnjačko nasilje, govor mržnje i diskriminacija	Učenici i učenice prete i maltretiraju druge.	6	15	45	34	15	20	23	42
	Učenici i učenice se brinu da ce ih vršnjaci maltretirati.	9	21	42	28	20	23	23	34
	Vršnjačko nasilje je problem.	24	30	31	15	45	19	13	23
	Učenici i učenice maltretiraju jedni druge.	5	14	52	29	14	16	27	43
	Diskriminacija među učenicima i učenicama je problem.	24	27	31	14	44	17	15	20
	Pojedini učenici i učenice ispoljavaju govor mržnje.	7	39	35	17	31	24	20	20
Odnosi između osoblja škole	Svi zaposleni u školi funkcionisu kao dobar tim.	24	52	18	6				
	Postoji dobra komunikacija između svih zaposlenih u školi.	24	53	18	5				
	Svi zaposleni u školi dobro rade zajedno.	22	61	14	3				
	Uprava škole i nastavnici i nastavnice podržavaju jedni druge.	23	62	12	3				

*4 – U potpunosti se slažem; 3 – Slažem se; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

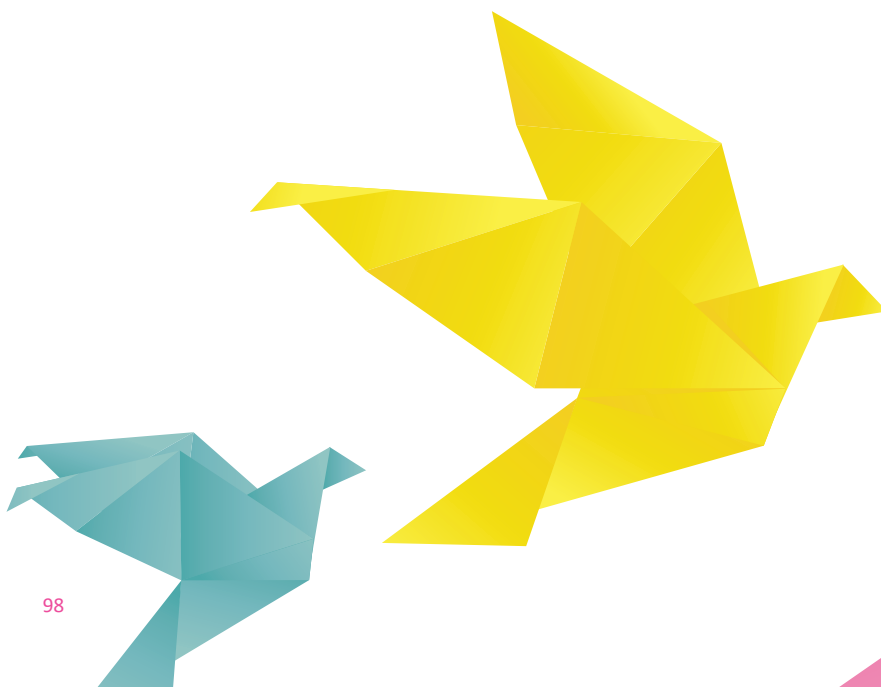


Tabela 7. Polne razlike nastavnika i nastavnica u percepciji školske klime

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor školske klime	Nastavnici	48	127,50	23,37	3,37	-1,61	212	0,11
	Nastavnice	166	132,08	15,25	1,18			
Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica	Nastavnici	54	13,22	2,57	0,35	-0,85	244	0,40
	Nastavnice	192	13,49	1,88	0,14			
Odnos učenik/učenica-učenik/učenica	Nastavnici	50	11,40	2,36	0,33	-2,87	242	0,00
	Nastavnice	194	12,40	2,16	0,15			
Uvažavanje/poštovanje različitosti	Nastavnici	52	15,77	3,32	0,46	-2,04	234	0,04
	Nastavnice	184	16,60	2,34	0,17			
Angažovanost učenika i učenica u školi	Nastavnici	52	16,42	3,78	0,52	-1,87	246	0,06
	Nastavnice	196	17,48	3,57	0,25			
Jasna očekivanja	Nastavnici	54	12,85	2,63	0,36	-1,79	248	0,07
	Nastavnice	196	13,50	2,27	0,16			
Pravedna/pravična pravila	Nastavnici	54	13,33	2,91	0,40	0,54	246	0,59
	Nastavnice	194	13,13	2,22	0,16			
Sigurnost u školi	Nastavnici	50	10,08	2,28	0,32	-1,23	240	0,22
	Nastavnice	192	10,42	1,54	0,11			
Vršnjačko nasilje	Nastavnici	54	8,85	2,82	0,38	0,60	244	0,55
	Nastavnice	192	8,59	2,79	0,20			
Percepcija diskriminacije	Nastavnici	52	2,73	1,14	0,16	0,73	242	0,47
	Nastavnice	192	2,61	0,99	0,07			
Percepcija ispoljavanja govora mržnje	Nastavnici	54	2,44	0,88	0,12	0,72	246	0,47
	Nastavnice	192	2,35	0,84	0,06			
Komunikacija nastavnik/nastavnica-porodica	Nastavnici	54	12,96	2,60	0,35	-0,88	238	0,38
	Nastavnice	186	13,24	1,82	0,13			
Odnosi između osoblja škole	Nastavnici	54	11,85	2,59	0,35	-0,39	248	0,70
	Nastavnice	196	12,01	2,69	0,19			

Tabela 8. Povezanost godina starosti i percepcije školske klime nastavnika i nastavnica

	r	p
Godine starosti x Ukupan skor školske klime	-0,03	0,64
Godine starosti x Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica	-0,80	0,22
Godine starosti x Odnos učenik/učenica-učenik/učenica	-0,12	0,06
Godine starosti x Uvažavanje/poštovanje različitosti	-0,01	0,83
Godine starosti x Angažovanost učenika i učenica u školi	-0,04	0,56
Godine starosti x Jasna očekivanja	-0,07	0,28
Godine starosti x Pravedna/pravična pravila	-0,13	0,05
Godine starosti x Sigurnost u školi	-0,03	0,65
Godine starosti x Vršnjačko nasilje	0,03	0,67
Godine starosti x Percepcija diskriminacije	0,00	1
Godine starosti x Percepcija ispoljavanja govora mržnje	0,12	0,07
Godine starosti x Komunikacija nastavnik/nastavnica-porodica	-0,13	0,04
Godine starosti x Odnosi između osoblja škole	-0,18	0,01

Tabela 9. Povezanost dužine radnog staža u obrazovanju i percepcije školske klime nastavnika i nastavnica

	r	p
Dužina radnog staža u obrazovanju x Ukupan skor školske klime	-0,05	0,52
Dužina radnog staža u obrazovanju x Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica	-0,11	0,09
Dužina radnog staža u obrazovanju x Odnos učenik/učenica-učenik/učenica	-0,09	0,17
Dužina radnog staža u obrazovanju x Uvažavanje/poštovanje različitosti	-0,02	0,72
Dužina radnog staža u obrazovanju x Angažovanost učenika i učenica u školi	0,01	0,91
Dužina radnog staža u obrazovanju x Jasna očekivanja	-0,14	0,03
Dužina radnog staža u obrazovanju x Pravedna/pravična pravila	-0,17	0,01
Dužina radnog staža u obrazovanju x Sigurnost u školi	-0,03	0,69
Dužina radnog staža u obrazovanju x Vršnjačko nasilje	0,01	0,93
Dužina radnog staža u obrazovanju x Percepcija diskriminacije	-0,03	0,70
Dužina radnog staža u obrazovanju x Percepcija ispoljavanja govora mržnje	0,15	0,02
Dužina radnog staža u obrazovanju x Komunikacija nastavnik/nastavnica-porodica	-0,15	0,02
Dužina radnog staža u obrazovanju x Odnosi između osoblja škole	-0,21	0,00

Tabela 10. Polne razlike učenika i učenica u percepciji školske klime

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor školske klime	Učenici	290	99,49	19,63	1,15	-2,55	708	0,01
	Učenice	420	103,10	17,71	0,86			
Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica	Učenici	318	10,98	3,56	0,20	0,35	709,26	0,73
	Učenice	482	10,89	3,80	0,17			
Odnos učenik/učenica-učenik/učenica	Učenici	314	12,54	2,80	0,16	1,08	711,73	0,28
	Učenice	472	12,31	3,08	0,14			
Uvažavanje/poštovanje različitosti	Učenici	316	16,09	3,59	0,20	-0,41	790	0,68
	Učenice	476	16,19	3,46	0,16			
Angažovanost učenika i učenica u školi	Učenici	318	16,55	4,21	0,24	-3,26	707,96	0,00
	Učenice	478	17,56	4,48	0,21			
Jasna očekivanja	Učenici	320	12,95	3,15	0,18	-3,95	598,62	0,00
	Učenice	486	13,79	2,64	0,12			
Pravedna/pravična pravila	Učenici	308	11,34	3,54	0,20	-3,60	587,79	0,00
	Učenice	490	12,23	3,10	0,14			
Sigurnost u školi	Učenici	320	9,84	2,46	0,14	2,62	724,05	0,01
	Učenice	484	9,36	2,69	0,12			
Vršnjačko nasilje	Učenici	314	8,70	3,22	0,18	-3,07	715,10	0,00
	Učenice	480	9,45	3,56	0,16			
Percepcija diskriminacije	Učenici	320	2,69	1,21	0,07	-3,52	671,40	0,00
	Učenice	490	2,99	1,19	0,05			
Percepcija ispoljavanja govora mržnje	Učenici	324	2,37	1,14	0,06	-6,61	665,08	0,00
	Učenice	492	2,90	1,08	0,05			

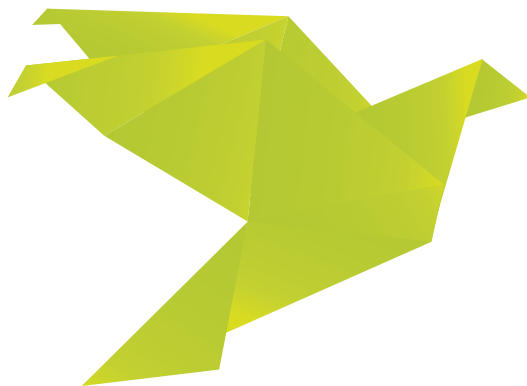


Tabela 11. Povezanost uzrasta i percepcije školske klime učenika i učenica

	r	p
Uzrast x Ukupan skor školske klime	-0,17	0,00
Uzrast x Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica	-0,09	0,01
Uzrast x Odnos učenik/učenica-učenik/učenica	-0,22	0,00
Uzrast x Uvažavanje/poštovanje različitosti	-0,14	0,00
Uzrast x Angažovanost učenika i učenica u školi	-0,22	0,00
Uzrast x Jasna očekivanja	-0,13	0,00
Uzrast x Pravedna/pravična pravila	-0,16	0,00
Uzrast x Sigurnost u školi	-0,14	0,00
Uzrast x Vršnjačko nasilje	0,06	0,12
Uzrast x Percepcija diskriminacije	0,12	0,00
Uzrast x Percepcija ispoljavanja govora mržnje	0,18	0,00

Tabela 12. Povezanost školske klime sa osećajem pripadnosti školi, prosocijalnim ponašanjem, disciplinovanjem, socioemocionalnim kompetencijama i angažovanosti učenika i učenica u školi

	r	p
Školska klima x Osećaj pripadnosti školi	0,64	0,00
Školska klima x Prosocijalno ponašanje	0,53	0,00
Školska klima x Pozitivne bihejvioralne tehnike disciplinovanja	0,71	0,00
Školska klima x Kažnjavajuće tehnike disciplinovanja	-0,25	0,00
Školska klima x Tehnike socioemocionalnog učenja	0,73	0,00
Školska klima x Socioemocionalne kompetencije	0,56	0,00
Školska klima x Angažovanost učenika i učenica u školi	0,68	0,00



OSEĆAJ PRIPADNOSTI ŠKOLI UČENIKA I UČENICA

Tabela 13. Osećaj pripadnosti školi učenika i učenica

Stavke	%				
	5	4	3	2	1
Osećam da sam deo moje škole.	37	25	20	7	11
Ljudima poput mene je teško da budu prihvaćeni u mojoj školi.	53	14	12	11	10
U mojoj školi primećuju kada sam dobar/ra u nečemu.	36	25	18	10	11
U mojoj školi se odnose prijateljski prema meni.	52	25	13	6	4
Drugi/e učenici/e iz škole uvažavaju moje mišljenje.	26	25	30	11	8
Većina nastavnika i nastavnica iz moje škole je zainteresovano za mene.	17	18	28	18	19
Ponekad se osećam kao da ne pripadam mojoj školi.	40	20	15	11	14
U mojoj školi ima barem jedan/na nastavnik i nastavnica ili druga odrasla osoba sa kojom mogu da razgovaram kada imam problem.	42	16	13	8	21
Uključen/a sam u mnogo aktivnosti u mojoj školi.	17	15	21	21	26
U mojoj školi se prema meni odnose sa istim poštovanjem kao i prema drugim učenicima/ama.	49	23	14	6	8
Osećam se veoma drugačijim/om od većine učenika i učenica iz moje škole.	34	14	20	15	17
U mojoj školi zaista mogu da budem ono što jesam.	39	20	16	12	13
Nastavnici i nastavnice iz moje škole me poštuju.	43	23	18	9	7
U mojoj školi znaju da ja mogu da odradim dobar posao.	39	26	20	6	9
Voleo/la bih da sam u nekoj drugoj školi.	49	12	14	9	16
Ponosan/na sam što sam učenik i učenica ove škole.	43	17	20	8	12
Drugi/e učenici i učenice iz škole me vole takvog/u kakav/va jesam.	44	24	20	8	4
Drugi učenici i učenice iz škole uvažavaju moje mišljenje.	26	25	30	11	8

*5 – U potpunosti se slažem; 4 – Slažem se; 3 – Niti se slažem niti se ne slažem; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 14. Polne razlike učenika i učenica u osećaju pripadnosti školi

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Osećaj pripadnosti školi	Učenici	300	66,81	12,24	0,71	1,46	721,38	0,15
	Učenice	434	65,31	15,69	0,75			

Tabela 15. Povezanost uzrasta i osećaja pripadnosti školi učenika i učenica

	r	p
Školska klima x Osećaj pripadnosti školi	-0,12	0,00

PROSOCIJALNO PONAŠANJE UČENIKA I UČENICA

Tabela 16. Prosocijalno ponašanje učenika i učenica

Prosocijalno ponašanje učenika i učenica	%				
	5	4	3	2	1
Stavke					
Trudim se da imam obzira prema osećanjima drugih ljudi.	54	24	13	5	4
Spreman/a sam da ono što imam delim sa drugima.	52	21	18	5	4
Hoću da pomognem ako je neko povređen, uznemiren ili se oseća bolesnim.	68	18	8	4	2
Pažljiv/a sam prema mlađoj deci.	59	17	13	5	6
Često se nudim da pomognem drugima.	54	25	12	6	3

*5 – U potpunosti se slažem; 4 – Slažem se; 3 – Niti se slažem niti se ne slažem; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 17. Polne razlike učenika i učenica u skorovima prosocijalnog ponašanja

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Prosocijalno ponašanje	Učenici	312	20,46	4,60	0,26	-4,15	588,25	0,00
	Učenicke	478	21,77	21,77	3,91			

Tabela 18. Povezanost uzrasta i prosocijalnog ponašanja učenika i učenica

	r	p
Uzrast x Prosocijalno ponašanje	-0,07	0,04



TEHNIKE DISCIPLINOVANJA

Tabela 19. Percepcija primene tehnika disciplinovanja

Stavke		% Nastavnici/ce				% Učenici/ce			
		4	3	2	1	4	3	2	1
Pozitivno disciplinovanje	Učenici i učenice se često pohvaljuju.	22	64	11	3	26	35	25	14
	Učenici i učenice se često nagrađuju za lepo ponašanje.	17	56	26	1	22	24	22	32
	Nastavnici i nastavnice često daju do znanja učenicima i učenicama kada su dobri.	25	64	9	2	34	36	18	12
	Svi učenici i učenice se nagrađuju za dobro obavljen posao.	23	53	22	2	31	25	22	22
	Odeljenje se nagrađuje za lepo ponašanje.	14	50	30	6	17	23	21	39
	Nastavnici i nastavnice imaju pravu meru u pohvalama i nagradama.	17	63	18	2	25	31	24	20
Kažnjavanje	Učenici i učenice se mnogo kažnjavaju.	4	10	55	31	15	19	30	36
	Učenici i učenice se često izbacuju sa časa zbog kršenja pravila.	7	15	43	35	18	17	27	38
	Mnogi/e učenici i učenice se šalju "na razgovor" zbog kršenja pravila (kod direktora, ...)	15	39	34	12	27	23	23	27
	Učenici i učenice se previše strogo kažnjavaju za lake prestupe.	5	10	51	34	20	25	25	30
	Nastavnici i nastavnice imaju pravu meru u kažnjavanju: ni previše, ni premalo.	4	14	64	18	25	31	24	20
	Odrasli često viču na učenike/ce.	4	15	48	33	22	20	30	28
Socioemocionalno učenje	Učenici i učenice se uče da budu odgovorni/e za svoje postupke.	31	59	9	1	45	31	14	10
	Učenici i učenice se uče da im je stalo do toga kako se drugi osećaju.	26	65	7	2	28	32	23	17
	Učenici i učenice se uče da razumeju kako drugi misle i kako se drugi osećaju.	23	65	10	2	26	27	26	21
	Učenici i učenice se uče da svoje ponašanje mogu da kontrolišu.	24	66	8	2	37	28	22	13
	Učenici i učenice se uče kako da rešavaju konflikte sa drugima.	24	62	11	3	24	27	26	23
	Od učenika i učenica se često traži da pomognu/učestvuju u odlučivanju šta je najbolje za odeljenje/školu.	19	57	21	3	28	31	22	19

*4 – U potpunosti se slažem; 3 – Slažem se; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 20. Polne razlike nastavnika i nastavnica u percepciji primene tehnika disciplinovanja

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Pozitivne bihejvioralne tehnike	Nastavnici	52	18,12	3,42	0,47	0,73	240	0,47
	Nastavnice	190	17,75	3,15	0,23			
Kažnjavajuće tehnike	Nastavnici	54	11,67	2,56	0,35	-1,40	242	0,16
	Nastavnice	190	12,32	3,13	0,23			
Tehnike socioemocionalnog učenja	Nastavnici	52	18,31	3,62	0,50	-0,57	246	0,57
	Nastavnice	196	18,60	3,21	0,23			

Tabela 21. Povezanost godina starosti nastavnika i nastavnica i percepcije primene tehnika disciplinovanja

	r	p
Godine starosti x Pozitivne bihevioralne tehnike	-0,22	0,00
Godine starosti x Kažnjavajuće tehnike	-0,03	0,66
Godine starosti x Tehnike socioemocionalnog učenja	-0,15	0,02

Tabela 22. Povezanost dužine radnog staža u obrazovanju nastavnika i nastavnica i percepcije primene tehnika disciplinovanja

	r	p
Dužina radnog staža u obrazovanju x Pozitivne bihevioralne tehnike	-0,24	0,00
Dužina radnog staža u obrazovanju x Kažnjavajuće tehnike	0,05	0,44
Dužina radnog staža u obrazovanju x Tehnike socioemocionalnog učenja	-0,15	0,02

Tabela 23. Polne razlike učenika i učenica u percepciji primene tehnika disciplinovanja

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Pozitivne bihevioralne tehnike	Učenici	316	15,22	4,98	0,28	-1,30	774	0,19
	Učenice	460	15,71	5,21	0,24			
Kažnjavajuće tehnike	Učenici	312	13,90	4,47	0,25	-1,04	778	0,30
	Učenice	468	13,57	4,34	0,20			
Tehnike socioemocionalnog učenja	Učenici	308	15,97	5,24	0,30	-2,89	772	0,00
	Učenice	466	17,04	4,90	0,23			

Tabela 24. Povezanost uzrasta i učenika i učenica i percepcije primene tehnika disciplinovanja

	r	p
Uzrast x Pozitivne bihevioralne tehnike	-0,15	0,00
Uzrast x Kažnjavajuće tehnike	0,02	0,57
Uzrast x Tehnike socioemocionalnog učenja	-0,14	0,00

SOCIOEMOCIONALNE KOMPETENCIJE UČENIKA I UČENICA

Tabela 25. Socioemocionalne kompetencije učenika i učenica

Socioemocionalne Kompetencije	Stavke	%			
		4	3	2	1
Odgovorno donošenje odluka/ Odgovornost	Krivim druge kad sam u nevolji.	8	5	21	66
	Osećam se odgovornim/om za svoje ponašanje.	75	17	5	3
	Umem da procenim šta je dobro, a šta loše.	72	19	6	3
Razumevanje misli i emocija drugih/ socijalna svesnost	Razmišljam o tome kako se drugi osećaju.	50	31	12	7
	Stalo mi je do toga kako se drugi osećaju.	57	25	12	6
	Važno mi je šta drugi misle.	27	25	26	22
Upravljanje emocijama i ponašanjem	Mogu da kontrolišem svoje ponašanje.	66	22	8	4
	Razmislim pre nego što odreagujem.	45	30	15	10
	Nije mi problem da čekam na nešto što želim.	53	29	13	5
Veštine uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima	Dobar/a sam u rešavanju konflikata sa drugim ljudima.	50	33	10	7
	Dobro se slažem sa drugima.	58	30	9	3
	Imam bar jednog bliskog prijatelja.	80	8	8	4

*4 – U potpunosti se slažem; 3 – Slažem se; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 26. Polne razlike u socioemocionalnim kompetencijama učenika i učenica

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor socioemocionalnih kompetencija	Učenici	308	39,73	6,73	0,38	-2,00	562,98	0,05
	Učenice	458	40,66	5,44	0,25			
Odgovorno donošenje odluka/odgovornost	Učenici	316	10,48	1,87	0,11	-2,97	608,41	0,00
	Učenice	482	10,86	1,63	0,07			
Razumevanje misli i emocija drugih/socijalna svesnost	Učenici	316	8,99	2,42	0,14	-2,11	608,03	0,04
	Učenice	466	9,34	2,09	0,10			
Upravljanje emocijama i ponašanjem	Učenici	316	9,91	2,11	0,12	-0,19	790	0,86
	Učenice	476	9,93	1,96	0,09			
Veštine uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima	Učenici	320	10,36	2,06	0,11	0,05	794	0,96
	Učenice	476	10,35	1,85	0,08			

Tabela 27. Povezanost uzrasta i socioemocionalnih kompetencija učenika i učenica

	r	p
Uzrast x Ukupan skor socioemocionalnih kompetencija	-0,03	0,49
Uzrast x Odgovorno donošenje odluka/odgovornost	0,04	0,27
Uzrast x Razumevanje misli i emocija drugih/socijalna svesnost	-0,12	0,00
Uzrast x Upravljanje emocijama i ponašanjem	-0,01	0,85
Uzrast x Veštine uspostavljanja i održavanja odnosa sa drugima	-0,01	0,78

ANGAŽOVANOST UČENIKA I UČENICA U ŠKOLI

Tabela 28. Anagažovanost učenika i učenica u školi

Stavke	%				
	4	3	2	1	
Kognitivna i bihejvioralna anagažovanost	Pratim na času.	46	33	14	7
	Trudim se da dam svoj maksimum u školi.	48	29	17	7
	Poštujem pravila u školi.	72	18	7	3
	Radim domaće zadatke na vreme.	40	34	13	13
	Kada mi ne ide u školi trudim se još više.	34	30	19	18
	Dobijam dobre ocene.	48	34	10	8
	U školi se držim dalje od problema.	70	18	7	6
	Imam planove šta ću raditi posle srednje škole (upisati fakultet, zaposliti se..)	59	21	11	9
Emocionalna anagažovanost	Osećam se srećno u školi.	32	31	22	15
	Moja škola je zabavno mesto.	28	31	21	19
	Volim učenike koji idu u ovu školu.	38	33	17	12
	Volim moju školu.	37	33	15	15

*4 – U potpunosti se slažem; 3 – Slažem se; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 29. Polne razlike u anagažovanosti u školi

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Kognitivna i bihejvioralna anagažovanost	Učenici	320	25,32	5,49	0,31	-2,29	786	0,02
	Učenice	468	26,19	5,10	0,24			
Emocionalna anagažovanost	Učenici	320	11,66	3,47	0,19	1,67	796	0,10
	Učenice	478	11,22	3,78	0,17			

Tabela 30. Povezanost uzrasta učenika i učenica i angažovanosti u školi

	r	p
Uzrast x Kognitivna i bihejvioralna angažovanost	-0,15	0,00
Uzrast x Emocionalna angažovanost	-0,22	0,00

KULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA I NASTAVNICA

Tabela 32. Samoprocena kulturalne kompetencije nastavnika i nastavnica

Dimenzije	Stavke	%			
		4	3	2	1
SVESNOST	Pozitivno gledam na različitost i mislim da različitost treba slaviti.	49	38	10	3
	Imam svest o sopstvenom etničkom, kulturalnom i nacionalnom identitetu.	74	20	5	1
	Kako bih naučio/la više o drugima, svestan/na sam da moram da razumem svoju kulturu i budem spreman/na da je prenesem drugima.	70	21	6	3
	Svestan/na sam svog osećaja nelagodnosti kada se susretnem sa različitostima u pogledu rase, vere, seksualne orijentacije, jezika ili etničke pripadnosti.	6	9	32	53
	Svestan/na sam pretpostavki koje imam o ljudima iz drugih kultura.	20	34	31	15
	Umem da osvestim svoje stereotipe i razvio/la sam strategije za smanjenje štete koju oni izazivaju.	40	45	8	7
	Svestan/na sam kako moja kulturalna pripadnost utiče na moje prosuđivanje o tome šta su „prikladna“, „normalna“ ili „superiorna“ ponašanja, prihvatljive vrednosti i stilovi komunikacije.	28	46	15	11
	Prihvatam da prilikom kontakta sa drugom kulturom može doći do nelagodnosti i da to može da me učini anksioznim/om. U tim situacijama ne reagujem naglo, već ostavljam sebi dovoljno prostora da prikupim više informacija.	36	29	18	17
	Tragam za prilikama u kojima mogu da učim o različitostima i gradim nove odnose.	52	24	21	3
	Ako sam bela osoba koja radi sa osobom tamnije puti, jasno mi je da će me ona verovatno doživljavati kao nekoga ko ima moć i privilegiju i da me možda neće doživeti kao „nepristrasnog“, ili kao svog saveznika.	10	10	26	54
	Svestan/na sam uticaja socijalnog konteksta na pripadnike manjinskih kultura, kao i toga na koji način moć, privilegije i socijalne nejednakosti utiču na njihove živote.	31	37	25	7
ZNAJNE	Znam da mi se može desiti da pravim greške, ali ću učiti iz njih.	42	35	21	2
	Mogu da prepoznam kada je moje znanje o određenim kulturalnim grupama ograničeno i tada se posvećujem stvaranju prilika da naučim više.	46	30	22	2
	Zaista ću saslušati odgovore pre nego što postavim drugo pitanje.	67	28	2	2
	Znam da su razlike u boji kože, kulturi, etničkoj pripadnosti, seksualnoj orijentaciji itd. važni delovi identiteta pojedinca koje drugi, uključujući i mene, cene. Drugim rečima, jasno mi je da nisu svi ljudi isti i smatram da je to u redu.	74	18	4	3
	Poznati su mi događaji iz prošlosti Srbije koji su demonstrirali nasilje/isključivanje/diskriminaciju ka pripadnicima drugih kultura.	29	32	24	13
	Znam da se kulture menjaju vremenom, kao i da privrženost kulturi i njen uticaj mogu varirati od osobe do osobe.	43	39	15	2
	Svratam da dostizanje kulturalne kompetencije podrazumeva posvećenost učenju tokom čitavog života.	63	31	4	2
	Svratam da stereotipi, predrasude i diskriminacija mogu dehumanizovati i čak podstaći nasilje prema pojedincima i pojedinkama zbog njihove pripadnosti određenim grupama.	58	32	9	1
	Znam poreklo svoje porodice.	76	19	3	2

VEŠTINE	Nastojim da kontinuirano istražujem oblasti u kojima postoje praznine u mom znanju.	51	32	15	2
	Prepoznajem da ljudi, zbog svoje pripadnosti različitim grupama (po osnovu rase, pola, religije, nacije itd.) imaju preklapajuće višestruke identitete i da važnost svakog od tih identiteta varira od osobe do osobe.	30	47	19	3
	Uvažavam i međukulturalne i unutarkulturalne razlike.	65	30	2	2
	Svestan/na sam da svako ima „kulturu“ i da moja „kultura“ ne treba da predstavlja referentnu tačku za procenu koje ponašanje je prikladno, a koje nije.	59	28	10	3
	Nalazim načine da efikasno i sa puno poštovanja komuniciram sa pojedincima i grupama.	60	35	2	2
	Mogu uspešno da intervenišem kada primetim da se drugi ponašaju diskriminatorno.	35	45	19	1
	Sposoban/na sam da prilagodim svoj stil komunikacije kako bih se uspešno sporazumevao/la sa ljudima koji komuniciraju drugačije od mene.	45	43	10	2
	Tražim ljude koji me „izazivaju“ da održavam i unapređujem kulturalne veštine koje imam.	23	22	36	18
	Aktivno sam uključen/a u inicijative (male ili velike) koje promovišu razumevanje među članovima različitih grupa.	13	19	47	21
	Mogu da se ponašam na način koji pokazuje poštovanje prema kulturi i uverenjima drugih.	60	34	5	1
	Učim o specifičnim kulturalnim protokolima i praksama koji su neophodni za moj rad i primenjujem ih u praksi.	35	37	23	5
	Moje kolege/inice druge nacionalnosti, vere, seksualne orijentacije i slično, smatraju me „saveznikom“ i znaju da ću ih podržati na kulturalno prikladan način.	35	46	15	3
	Trudim se da razumem perspektive drugih i konsultujem se sa mojim kolegama/inicama iz drugih kultura o kulturološki prikladnim načinima delovanja.	35	40	22	2
	Posedujem i koristim brojne veštine kako bih uspostavio/la odnose i ostvario/la veze sa ljudima koji su drugačiji od mene.	34	39	24	3
Mogu da prepoznam sopstvene kulturalne pristrasnosti/predrasude u konkretnoj situaciji i da ne odreagujem na osnovu njih.	39	43	17	2	
Svestan/na sam da postoje razlike između pripadnika iste grupe i ne bih generalizovao/la određeno ponašanje pojedinca na čitavu kulturalnu zajednicu.	51	40	7	2	

*4 – Uvek/Veoma dobro; 3 – Prilično često/Prilično dobro; 2 – Ponekad/Povremeno; 1 – Nikad.

Tabela 33. Polne razlike u kulturalnim kompetencijama nastavnika i nastavnica

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor	Nastavnici	48	106,88	22,17	3,20	-2,26	214	0,03
	Nastavnice	168	113,23	15,46	1,19			
Kulturalna svesnost	Nastavnici	50	30,48	6,50	0,92	-1,71	236	0,09
	Nastavnice	188	31,94	5,00	0,36			
Kulturalno znanje	Nastavnici	50	42,20	9,34	1,32	-1,63	228	1,04
	Nastavnice	180	44,01	6,12	0,46			
Kulturalne veštine	Nastavnici	50	34,36	7,79	1,10	-3,24	240	0,00
	Nastavnice	192	37,92	6,69	0,48			

Tabela 34. Povezanost godina starosti i kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica

	r	p
Godine starosti x Ukupan skor kulturalnih kompetencija	-0,21	0,00
Godine starosti x Kulturalna svesnost	-0,12	0,06
Godine starosti x Kulturalno znanje	-0,23	0,00
Godine starosti x Kulturalne veštine	-0,13	0,04

Tabela 35. Povezanost dužine radnog staža u obrazovanju i kulturalnih kompetencija nastavnika i nastavnica

	r	p
Dužina radnog staža u obrazovanju x Ukupan skor kulturalnih kompetencija	-0,19	0,00
Dužina radnog staža u obrazovanju x Kulturalna svesnost	-0,11	0,09
Dužina radnog staža u obrazovanju x Kulturalno znanje	-0,18	0,00
Dužina radnog staža u obrazovanju x Kulturalne veštine	-0,10	0,13

KULTURALNO KOMPETENTNA PRAKSA NASTAVNIKA I NASTAVNICA

Tabela 36. Samoprocena kulturalno kompetentne prakse u oblastima: fizičko okruženje, materijali i resursi; stil komunikacije; vrednosti i stavovi

Dimenzije	Stavke	%		
		3	2	1
FIZIČKO OKRUŽENJE, MATERIJALI I RESURSI	U mojoj učionici/kabinetu ističem slike, postere, umetničke radove i druge dekorativne elemente koji reflektuju kulture i etnička porekla učenika i učenica koji idu u ovu školu.	13	25	61
	U brošurama, publikacijama i drugoj štampi koju izrađuje škola reflektuju se različite kulture učenika i učenica koji idu u ovu školu.	23	48	28
	Kada koristim video snimke, filmove ili druge medijske resurse u nastavi trudim se da oni reflektuju kulture i etnička porekla učenika i učenica koji idu u ovu školu.	24	37	39
	Prilikom slanja informacija roditeljima (štampano ili elektronski) uzimam u obzir prosečan nivo njihove pismenosti i znanja jezika.	58	31	9
STIL KOMUNIKACIJE	U radu sa učenicima i učenicama kojima srpski jezik nije maternji jezik, trudim se da naučim i koristim ključne reči njihovog jezika kako bih bolje komunicirao/la sa njima tokom nastave.	26	36	36
	Trudim se da razumem kolokvijalne izraze koje koriste učenici i učenice i njihove porodice, a koji mogu uticati na moju komunikaciju sa njima.	45	41	14
	Koristim vizuelna pomagala i neverbalnu komunikaciju u interakciji sa učenicima i učenicama koji imaju ograničeno znanje srpskog jezika.	29	37	32
	Tražim pomoć prevodioca (druge osobe) za komunikaciju sa učenicima i učenicama ili roditeljima koji imaju ograničeno znanje srpskog jezika.	13	26	58
	U interakciji sa učenicima i učenicama ili roditeljima koji imaju ograničeno znanje srpskog jezika, imam na umu da to ograničenje ni na koji način ne reflektuje nivo njihovog intelektualnog funkcionisanja, pismenosti ili veština komunikacije.	47	32	18
	Kada god je to moguće, trudim se da sva obaveštenja namenjena roditeljima (kojima srpski jezik nije maternji jezik) budu napisana na njihovom maternjem jeziku.	18	27	52
VREDNOSTI I STAVOVI	Za roditelje kojima srpski jezik nije maternji jezik, umesto pisanog obaveštavanja na srpskom jeziku, koristim alternativne načine komunikacije (npr. direktna komunikacija telefonom, korišćenje posrednika – druge osobe, organizacije).	13	35	35
	Trudim se da ne namećem vrednosti svoje kulture koje mogu biti protivrečne drugim kulturama.	65	23	11
	Obeshrabrujem učenike/ce da koriste izraze koji podstiču govor mržnje, tako što im pomazem da razumeju kako ti izrazi mogu da povrede druge.	76	17	6
	Pre upotrebe nastavnih materijala (knjige, filmovi, medijski resursi) proveravam da li u njima ima negativnih kulturalnih stereotipa.	60	26	13
	Reagujem adekvatno kada primetim da se učenici i učenice ili drugi/e nastavnici i nastavnice ponašaju na kulturno neosetljiv način.	60	34	6
	Razumem i prihvatam da se porodica različito definiše u različitim kulturama.	72	23	5
	Prepoznajem i prihvatam da osobe iz drugih kultura imaju različiti nivo želje za akulturacijom u dominantnu kulturu.	58	32	8
Prihvatam i uvažavam da muško-ženske uloge mogu značajno varirati u različitim kulturama.	71	21	6	

VREDNOSTI I STAVOVI	Čak i kada se moje profesionalno ili moralno gledište razlikuje, prihvatam da konačnu odluku donose roditelji/porodica učenika i učenica.	73	23	3
	Prepoznajem da značaj koji se pridaje obrazovanju može veoma varirati među kulturama.	69	26	4
	Tražim dodatne informacije (od učenika i učenica, roditelja i drugih osoba) koje mi mogu pomoći da prilagodim svoj način rada potrebama učenika i učenica iz drugih kultura.	55	35	9
	Svestan/na sam socioekonomskih faktora i faktora okruženja koji mogu da doprinesu problemima u obrazovanju učenika i učenica iz različitih kultura.	24	10	2
	Učenicima i učenicama koji zbog socioekonomskih faktora i faktora okruženja mogu imati probleme u obrazovanju ne postavljam niža očekivanja (ne snižavam zahteve) u pogledu njihovog ponašanja ili školskog postignuća, već im po potrebi pružam dodatnu podršku.	58	37	4
	Trudim se da se profesionalno razvijam i obučavam „najboljoj“ praksi kako bih unapredio/la znanja i veštine za rad sa učenicima i učenicama iz različitih kultura.	59	32	8

*3 – Često; 2 – Povremeno; 1 – Nikad.

Tabela 37. Polne razlike u samoproceni kulturalno kompetentne prakse

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor kulturalno kompetentne prakse	Nastavnici	20	53,10	11,58	2,59	-1,95	76	0,05
	Nastavnice	58	57,31	6,89	0,90			
Fizičko okruženje, materijali i resursi	Nastavnici	52	7,62	2,24	0,31	-0,65	242	0,52
	Nastavnice	192	7,83	2,13	0,15			
Stil komunikacije	Nastavnici	46	13,13	2,91	0,43	0,62	87,75	0,54
	Nastavnice	160	12,81	3,57	0,28			
Vrednosti i stavovi	Nastavnici	20	31,20	7,78	1,74	-2,07	21,97	0,05
	Nastavnice	64	34,94	3,85	0,48			

Tabela 38. Povezanost godina starosti i kulturalno kompetentne prakse nastavnika i nastavnica

	r	p
Godine starosti x Ukupan skor kulturalno kompetentne prakse	-0,08	0,48
Godine starosti x Fizičko okruženje, materijali i resursi	-0,05	0,44
Godine starosti x Stil komunikacije	-0,08	0,23
Godine starosti x Vrednosti i stavovi	-0,08	0,46

Tabela 39. Povezanost dužine radnog staža u obrazovanju i kulturalno kompetentne prakse nastavnika i nastavnica

	r	p
Dužina radnog staža u obrazovanju x Ukupan skor kulturalno kompetentne prakse	-0,17	0,14
Dužina radnog staža u obrazovanju x Fizičko okruženje, materijali i resursi	-0,03	0,82
Dužina radnog staža u obrazovanju x Stil komunikacije	-0,12	0,10
Dužina radnog staža u obrazovanju x Vrednosti i stavovi	-0,18	0,11

Tabela 40. Povezanost kulturnih kompetencija nastavnika i nastavnica sa kulturalno kompetentnom praksom

	r	p
Kulturne kompetencije x Kulturalno kompetentna praksa	0,77	0,00
Kulturne kompetencije x Fizičko okruženje, materijali i resursi	0,49	0,00
Kulturne kompetencije x Stil komunikacije	0,32	0,00
Kulturne kompetencije x Vrednosti i stavovi	0,86	0,00

KULTURALNA OSETLJIVOST UČENIKA I UČENICA

Tabela 42. Samoprocena kulturalne osetljivosti učenika i učenica

Pod-skale	Stavke	%				
		5	4	3	2	1
ANGAŽOVANOST U INTERAKCIJAMA	Uživam u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	48	26	18	3	4
	Trudim se da ne žurim sa formiranjem utiska o nekome ko je iz kulture drugačije od moje.	46	21	22	5	5
	Otvorenog sam uma ka ljudima iz drugih kultura.	59	19	14	5	2
	Pozitivno reagujem tokom interakcija sa osobama koje su iz drugačije kulture.	50	26	20	3	2
	Izbegavam situacije u kojima moram da saradujem sa osobama iz drugačije kulture.	7	6	13	17	57
	Često verbalnim i neverbalnim signalima pokazujem osobi iz drugačije kulture da je razumem.	27	26	24	9	9
Uživam u različitostima koje postoje između mene i ljudi iz drugih kultura.	45	22	21	4	3	
POŠTOVANJE KULTURALNIH RAZLIKA	Mislím da su ljudi iz drugih kultura uskog uma.	5	3	10	16	66
	Ne volim da budem u blizini ljudi iz drugih kultura.	4	5	8	14	69
	Poštujem vrednosti ljudi iz drugih kultura.	75	15	5	2	2
	Poštujem načine ponašanja ljudi iz drugih kultura.	60	22	11	4	2
	Ne bih prihvatio/la mišljenja ljudi iz drugih kultura.	4	5	12	15	63
	Mislím da je moja kultura bolja od drugih kultura.	19	11	19	14	37
SAMOPOUZDANJE U INTERAKCIJAMA	Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	36	34	22	5	3
	Veoma mi je teško da govorim pred ljudima iz drugih kultura.	7	8	15	21	48
	Uvek znam šta da kažem u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	24	25	32	14	4
	Mogu da budem druželjubiv/a koliko želim u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	63	18	13	4	2
	Imam samopouzdanja u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	38	30	21	7	3

UŽIVANJE U INTERAKCIJAMA	Lako se uznemirim u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	6	5	10	21	58
	Često se obeshrabrim kada sam sa ljudima iz drugih kultura.	4	5	8	17	65
	Često se osećam beskorisno u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	6	6	11	16	61
PAŽLJIVOST U INTERAKCIJAMA	Obraćam pažnju na što više detalja tokom interakcije sa ljudima iz drugih kultura.	36	24	26	8	6
	Trudim se da pribavim što više mogu informacija kada sam u interakciji sa ljudima iz drugih kultura.	38	23	24	8	6
	Mogu da prepoznam skrivena značenja tokom interakcija sa osobama koje su iz drugačije kulture.	15	21	36	16	11

*5 – U potpunosti se slažem; 4 – Slažem se; 3 – Niti se slažem niti ne slažem; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 43. Polne razlike u kulturalnoj osetljivosti učenika i učenica

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor kulturalne osetljivosti	Učenici	302	94,51	13,09	0,75	-5,72	732	0,00
	Učenice	432	99,87	12,08	0,58			
Angažovanost u interakcijama	Učenici	322	27,06	5,18	0,29	-6,38	784	0,00
	Učenice	464	29,31	4,64	0,22			
Poštovanje kulturnih razlika	Učenici	326	24,02	4,74	0,26	-7,78	605,15	0,00
	Učenice	486	26,48	3,91	0,18			
Samopouzdanje u interakcijama	Učenici	330	20,01	3,35	0,18	1,44	770,15	0,15
	Učenice	480	19,64	3,91	0,18			
Uživanje u interakcijama	Učenici	336	12,90	2,74	0,15	0,35	828	0,73
	Učenice	494	12,84	2,64	0,12			
Pažljivost u interakcijama	Učenici	336	10,49	2,79	0,15	-1,69	828	0,09
	Učenice	494	10,81	2,62	0,12			

Tabela 44. Povezanost uzrasta i kulturalne osetljivosti učenika i učenica

	r	p
Uzrast x Ukupan skor kulturalne osetljivosti	-0,08	0,03
Uzrast x Angažovanost u interakcijama	-0,04	0,28
Uzrast x Poštovanje kulturnih razlika	-0,05	0,19
Uzrast x Samopouzdanje u interakcijama	-0,14	0,00
Uzrast x Uživanje u interakcijama	-0,02	0,67
Uzrast x Pažljivost u interakcijama	-0,04	0,28

GOVOR MRŽNJE

Tabela 45. Učenička percepcija govora mržnje

Stavke	%				
	5	4	3	2	1
Govor mržnje krši ljudska prava pripadnika/ca grupa na koje je usmeren.	40	21	19	8	8
Govor mržnje dovodi do toga da se pripadnici/e grupa na koje je on usmeren ne osećaju slobodnim da sa drugima javno podele svoje mišljenje.	48	15	18	6	8
Govor mržnje podstiče diskriminaciju prema grupama na koje je usmeren.	55	18	14	6	4
Govor mržnje dovodi do dugoročnih emocionalnih i psiholoških posledica kod osoba na koje je usmeren.	50	18	20	4	5
Govor mržnje umanjuje vrednost pripadnika/ca grupa na koje je usmeren tako što širi ideje da su oni/e manje vredni/e i da ih ne treba tretirati kao individualne ličnosti.	46	17	17	8	9
Govor mržnje zastrašuje žrtve i unosi im strah u kosti.	32	22	25	8	10
Govor mržnje indirektno (posredno) nanosi štetu grupama na koje je usmeren (npr. tako što utiče na stvaranje negativne socijalne/društvene klime prema njima).	42	22	20	7	6
Govor mržnje izaziva emocionalnu uznemirenost kod osoba na koje je usmeren.	52	20	16	4	5
Tolerisanje govora mržnje vodi ka ispoljavanju nasilja.	40	18	21	8	9
Grupe koje šire mržnju uspevaju da izazovu pojedine žrtve da na govor mržnje odgovore nasiljem.	39	27	20	7	4
Opravdavanje govora mržnje stvara sliku u javnosti da je zaštita govora mržnje važnija od zaštite ljudi koji su njime pogođeni.	36	17	28	8	7
Veoma me ljuti kada je govor mržnje usmeren ka meni.	40	14	20	11	13
Veoma je uznemirujuće kada je govor mržnje usmeren ka grupi kojoj ja pripadam.	44	15	18	8	10
Suzbijanje govora mržnje je opravdano jer takav govor narušava jednakost i ravnopravnost među ljudima.	37	19	20	7	14
Govor mržnje često ućutkuje žrtve, i to po pravilu one čiji se glas i inače slabo čuje.	44	21	20	5	6
Mislim da bi u srednjoj školi trebalo više da se uči o posledicama govora mržnje.	48	17	17	6	10

*5 – U potpunosti se slažem; 4 – Slažem se; 3 – Niti se slažem niti se ne slažem; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 46. Polne razlike u percepciji govora mržnje

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Percepcija govora mržnje	Učenici	310	53,50	14,79	0,84	-7,50	549,47	0,00
	Učenicice	440	60,98	11,29	0,54			

Tabela 47. Povezanost uzrasta i percepcije govora mržnje

	r	p
Uzrast x Percepcija govora mržnje	-0,03	0,48

DISKRIMINACIJA

Tabela 48. Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti

Podskale	Stavke	%				
		5	4	3	2	1
OPŠTI (KOGNITIVNI) STAVOVI O RAZLIČITOSTI	Na svim fakultetima/visokim školama u Srbiji „rezerviše“ se 1% od ukupnog broja budžetskih mesta za učenike/ce iz osetljivih grupa (osobe sa invaliditetom/hendikepom, pripadnike/ce romske nacionalne manjine). Mislim da ovakva mera predstavlja diskriminaciju ka svim ostalim učenicima i učenicama koji žele da se upišu na fakultet/visoku školu.	21	8	22	12	33
	Protiv sam toga da se učenici i učenice iz osetljivih grupa. „povlašćeno“ upisuju na fakultet/visoku školu.	16	7	21	12	40
	U poslednje vreme previše pažnje se posvećuje problemima koje manjinske grupe imaju tokom svog školovanja.	16	11	28	19	22
	U poslednje vreme previše pažnje se posvećuje problemima koje manjinske grupe imaju na svom poslu (na radnom mestu, prilikom zapošljavanja).	13	10	30	21	23
	Sve u svemu, mislim da se manjinske grupe u Srbiji previše žale na diskriminaciju.	23	15	24	12	23
	Mislim da je diskriminacija manjinskih grupa (od strane većinskog stanovništva) ogroman problem u Srbiji.	24	20	24	14	16
	Mislim da bi decu iz manjinskih grupa i decu migranata trebalo podsticati da tokom školovanja, od osnovne škole do fakulteta, uče i u potpunosti usvoje tradicionalne srpske vrednosti.	24	16	29	13	15
	Mislim da bi kroz školovanje, od osnovne škole do fakulteta, trebalo da se promovišu vrednosti različitih kultura.	37	20	25	8	7
	Verujem da bi bilo korisno pročitati knjige ili odgledati filmove o životu pripadnika/ca različitih manjinskih grupa (npr. Romi, LGBT, muslimani, osobe sa invaliditetom).	25	13	23	15	22
	Svi građani Srbije treba da nauče da govore barem jedan strani jezik.	65	14	8	6	5
Nervira me što predsednik Republike Srbije nikada nije bila osoba iz neke manjinske grupe (npr. Rom, Mađar, Slovak).	6	4	13	13	62	
AFEKTIVNI STAVOVI PREMA LIČNOM KONTAKTU SA	Mislim da bih mogao/la da stupim u emotivnu vezu sa nekim ko je druge nacionalnosti ili druge vere.	42	18	16	7	16
	Neki od mojih prijatelja su druge nacionalnosti ili druge vere.	57	12	10	5	12
	Bilo bi mi OK da se moj sin ili ćerka zabavljaju sa nekim ko je druge nacionalnosti ili druge vere.	50	14	16	7	12
	Većina mojih bliskih prijatelja/ica je iste nacionalnosti kao i ja.	68	15	8	2	3
	Mislim da bi za moju decu bilo važno da idu u školu koju pohađaju ucenici/e različitih nacionalnosti i vera.	25	15	26	11	21
	Ako bih nekada usvajao/la dete, rado bih usvojio/la dete bilo koje nacionalnosti.	35	12	21	11	18
	Mislim da je bolje da ljudi stupaju u brak sa osobom iste nacionalnosti i vere.	31	13	23	11	18
	Bilo bi mi lepo da živim u kraju sa ljudima različitih nacionalnosti i vera.	28	18	29	11	12
RAVNOPRAVNOST ŽENA	Mislim da je primerenije da majka, pre nego otac, ostane kod kuće sa bebom tokom njene prve godine života (da ne radi).	48	15	14	9	12
	Nervira me sto žena nikada nije bila predsednik Republike Srbije.	21	9	17	11	41
	U principu, muškarci rade više od žena.	19	11	21	11	35
	Mislim da bi u školi trebalo više da se uči o feminizmu.	26	12	21	10	27
	Osećam se sigurnije zato što je aktuelni predsednik Republike Srbije muškarac a ne žena.	11	6	19	13	48
	Nemam problema da idem kod lekara koji je žena.	84	4	5	1	3
	Žene preuveličavaju problem seksualnog uznemiravanja na poslu.	11	9	16	13	48

	Ženi je podjednako lako, kao i muškarcu, da bude uspešna u biznisu.	34	14	22	12	18
	Generalno, muškarci su manje zainteresovani za ozbiljne veze nego žene.	29	14	26	13	17
	Mislim da bi na visoke državne pozicije u Srbiji trebalo da bude postavljeno više žena i pripadnika/ca manjinskih grupa	22	16	31	10	20
	Mislim da je fizičko nasilje žena prema muškarcima prisutno isto koliko i fizičko nasilje muškaraca prema ženama.	22	13	20	20	25
OSTALO	Mislim da su osobe homoseksualne orijentacije podjednako zdrave i moralne kao i svi drugi.	31	11	14	13	29
	Mislim da su ateisti/ateistkinje podjednako dobri i puni vrlina kao i vernici/vernice.	45	17	18	8	11
	Mislim da bi u srednjoj školi trebalo više da se uči o LGBT zajednici.	17	7	12	12	51
	Svako treba da ima svoj životni stil, religijska uverenja i seksualne izbore, čak i ako ih to čini drugačijim od ostalih.	58	12	15	8	5

*5 – U potpunosti se slažem; 4 – Slažem se; 3 – Niti se slažem niti ne slažem; 2 – Ne slažem se; 1 – Uopšte se ne slažem.

Tabela 49. Polne razlike u nivou osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti

	Grupa	N	M	SD	SE _M	t	df	p
Ukupan skor	Učenici	294	85,94	17,60	1,03	-12,53	716	0,00
	Učenice	424	102,69	17,63	0,86			
Opšti (kognitivni) stavovi o različitosti	Učenici	312	26,29	7,50	0,42	-8,80	778	0,00
	Učenice	468	30,92	6,99	0,32			
Afektivni stavovi prema ličnijem kontaktu sa različitostima	Učenici	320	20,84	6,06	0,34	-4,86	790	0,00
	Učenice	472	23,03	6,29	0,29			
Stavovi prema ravnopravnosti žena	Učenici	322	19,04	4,66	0,26	-20,98	720,14	0,00
	Učenice	474	26,31	4,99	0,23			

Tabela 50. Povezanost uzrasta i nivoa osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti

	r	p
Uzrast x Ukupan skor	0,04	0,34
Uzrast x Opšti (kognitivni) stavovi o različitosti	0,03	0,35
Uzrast x Afektivni stavovi prema ličnijem kontaktu sa različitostima	-0,03	0,39
Uzrast x Stavovi prema ravnopravnosti žena	0,19	0,01

ODNOS ŠKOLSKE KLIME SA KULTURALNOM OSETLJIVOŠĆU UČENIKA I UČENICA I STAVOVIMA PREMA GOVORU MRŽNJE I DISKRIMINACIJI

Tabela 51. Povezanost percepcije školske klime i kulturalne osetljivosti učenika i učenica

	r	p
Školska klima x Kulturalna osetljivost	0,30	0,00
Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica x Kulturalna osetljivost	0,16	0,00
Odnos učenik/učenica-učenik/učenica x Kulturalna osetljivost	0,22	0,00
Poštovanje različitosti x Kulturalna osetljivost	0,28	0,00
Angažovanost učenika i učenica x Kulturalna osetljivost	0,24	0,00
Jasna očekivanja x Kulturalna osetljivost	0,25	0,00
Pravedna pravila x Kulturalna osetljivost	0,31	0,00
Sigurnost u školi x Kulturalna osetljivost	0,26	0,00
Vršnjačko nasilje x Kulturalna osetljivost	-0,16	0,00

Tabela 52. Povezanost percepcije školske klime učenika i učenica i percepcije govora mržnje

	r	p
Školska klima x Percepcija govora mržnje	0,24	0,00
Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica x Percepcija govora mržnje	0,22	0,00
Odnos učenik/učenica-učenik/učenica x Percepcija govora mržnje	0,15	0,00
Poštovanje različitosti x Percepcija govora mržnje	0,23	0,00
Angažovanost učenika i učenica x Percepcija govora mržnje	0,21	0,00
Jasna očekivanja x Percepcija govora mržnje	0,34	0,00
Pravedna pravila x Percepcija govora mržnje	0,29	0,00
Sigurnost u školi x Percepcija govora mržnje	0,16	0,00
Vršnjačko nasilje x Percepcije govora mržnje	0,13	0,00

Tabela 53. Povezanost percepcije školske klime učenika i učenica i stavovima prema diskriminaciji

	r	p
Školska klima x Stavovi prema diskriminaciji	0,11	0,01
Odnos nastavnik/nastavnica-učenik/učenica x Stavovi prema diskriminaciji	0,10	0,01
Odnos učenik/učenica-učenik/učenica x Stavovi prema diskriminaciji	0,04	0,25
Poštovanje različitosti x Stavovi prema diskriminaciji	0,13	0,00
Angažovanost učenika i učenica x Stavovi prema diskriminaciji	0,08	0,04
Jasna očekivanja x Stavovi prema diskriminaciji	0,12	0,00
Pravedna pravila x Stavovi prema diskriminaciji	0,18	0,00
Sigurnost u školi x Stavovi prema diskriminaciji	0,06	0,11
Vršnjačko nasilje x Stavovi prema diskriminaciji	0,07	0,06

Tabela 54. Povezanost kulturalne osetljivosti učenika i učenica sa percepcijom govora mržnje

	r	p
Kulturalna osetljivost x Percepcija govora mržnje	0,41	0,00
Angažovanost u interakcijama x Percepcija govora mržnje	0,51	0,00
Poštovanje kulturnih razlika x Percepcija govora mržnje	0,34	0,00
Samopouzdanje u interakcijama x Percepcija govora mržnje	0,17	0,00
Uživanje u interakcijama x Percepcija govora mržnje	0,06	0,11
Pažljivost u interakcijama x Percepcija govora mržnje	0,31	0,00

Tabela 55. Povezanost stavova prema diskriminaciji sa kulturalnom osetljivošću učenika i učenica

	r	p
Kulturalna osetljivost x Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti	0,43	0,00
Angažovanost u interakcijama x Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti	0,49	0,00
Poštovanje kulturnih razlika x Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti	0,58	0,00
Samopouzdanje u interakcijama x Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti	0,00	0,91
Uživanje u interakcijama x Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti	0,14	0,00
Pažljivost u interakcijama x Nivo osetljivosti, svesti i prijemčivosti prema kulturnoj različitosti i rodnoj ravnopravnosti	0,11	0,00

O AUTORKAMA:

Branislava POPOVIĆ-ĆITIĆ

doktor defektoloških nauka, specijalni pedagog, redovni profesor Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Oblasti naučno-istraživačkog rada: preventivna nauka, pozitivan razvoj, programi prevencije u školskom okruženju.

Lidija BUKVIĆ BRANKOVIĆ

master defektolog, doktorand Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Oblasti naučno-istraživačkog rada: prevencija problema ponašanja, pozitivan razvoj, protektivni i rizični faktori u školskom okruženju.

Marina KOVAČEVIĆ LEPOJEVIĆ

doktor nauka - specijalna edukacija i rehabilitacija, specijalni pedagog, naučni saradnik Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu. Oblasti naučno-istraživačkog rada: problemi ponašanja učenika, pozitivan razvoj, socioemocionalno učenje, škola, porodična klima.

Ana PARAUŠIĆ

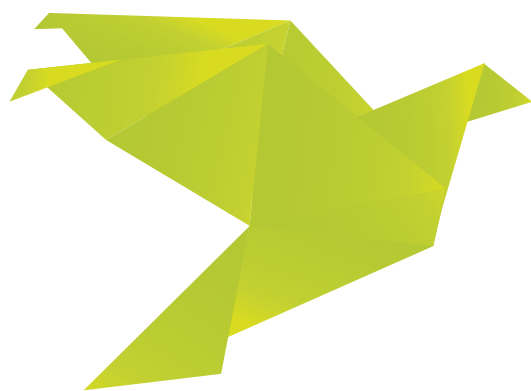
master menadžer bezbednosti, doktorand Univerziteta u Beogradu – Fakulteta bezbednosti, istraživač saradnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu. Oblasti naučno-istraživačkog rada: rizična ponašanja učenika, menadžment rizika, prevencija rizika, urbana bezbednost, socijalna kontrola.

Marija STOJANOVIĆ

Master defektolog, doktorand Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Angažovana je na Institutu za pedagoška istraživanja u svojstvu stipendiste Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Oblasti naučno-istraživačkog rada: problemi ponašanja učenika, pozitivan razvoj, uticaj školskog konteksta na razvojne ishode učenika.

Milica KOVAČEVIĆ

doktor pravnih nauka, docent Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Oblasti naučno-istraživačkog rada: ljudska prava, diskriminacija, maloletničko pravosuđe, pozitivan razvoj.



CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

316.7(497.11)
316.64-057.874:[351.78:316.7(497.11)]
316.624-087.574(497.11)
371.12:159.923.3(497.11)
37.018.2(497.11)

PROMOCIJA i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad / [autorke Branislava Popović-Čitić ... [at al.]]. - Београд : CEPORA - Centar za pozitivan razvoj dece i omladine, 2021 (Arandjelovac : Wizard Solution). - 123 str. : tabele ; 25 cm

“Publikacija je nastala u okviru zajedničkog projekta Evropske unije i Saveta Evrope ‘Promocija različitosti i ravnopravnosti u Srbiji!’...”--> kolofon. - Tiraž 100. - O autorkama: str. 120.

ISBN 978-86-900135-8-6

1. Поповић-Ћитић, Бранислава, 1976- [аутор] 2. Ковачевић, Милица, 1980- [аутор]
а) Мултикултурализам -- Истраживање -- Србија б) Наставници -- Личност -- Истраживање -
- Србија в) Ученици -- Понашање -- Истраживање -- Србија г) Безбедносна култура -- Ученици
-- Истраживање -- Србија д) Школе -- Васпитна улога -- Истраживање -- Србија

COBISS.SR-ID 50771977

Publikacija je nastala u okviru zajedničkog projekta Evropske unije i Saveta Evrope
„Promocija različitosti i ravnopravnosti u Srbiji“, koji je deo programa
„Horizontal Facility za Zapadni Balkan i Tursku 2019-2022“.

Stavovi i mišljenja izraženi u ovoj publikaciji pripadaju isključivo autorkama
i ne predstavljaju nužno zvanične stavove Evropske unije i Saveta Evrope.

Finansirano
od strane Evropske
unije i Saveta Evrope



Implementirano
od strane Saveta Evrope

