



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

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

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

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

Сања Брајковић

Мрежа центара за образовне политике, Загреб, Хрватска

Хелен Далстром

Универзитет централне Шведске – Сундсвал, Шведска

Гордана Галић

Министарство науке и образовања, Загреб, Хрватска

Маргарида Гаспар де Матос

Универзитет у Лисабону – Лисабон, Португал

Катинка Гоче

Универзитет у Архусу – Архус, Данска

Ана Козина и Ана Млекуж

Институт за истраживања у образовању, Љубљана, Словенија

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

* E-mail: jugovic@idi.hr

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

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

Кључне речи:

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

■ УВОД

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

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

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

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

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

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ЗА РАЗУМЕВАЊЕ СВЕСТИ О РАЗЛИЧИТОСТИ И КРИТИЧКЕ СВЕСТИ НАСТАВНИКА

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

Друштвена правда: оквир за образовање

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

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

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

Дефинисање појма свести о различитости

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

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

Дефинисање појма критичке свести

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

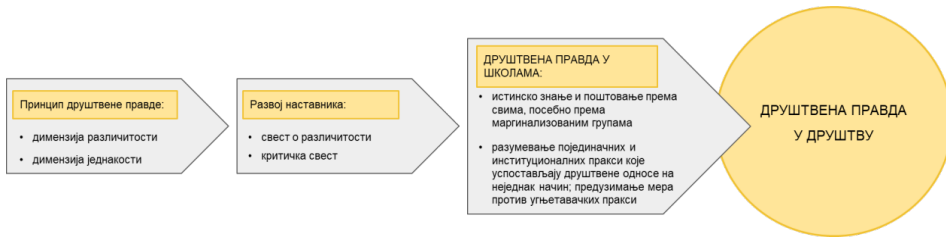
Критичка свест наставника одражава се у њиховој склоности ка друштвеној правди у настави, као и њиховој способности да се у оквиру наставног програма баве важношћу друштвених, културних, економских и политичких процеса у свом животу и животу својих ученика. Како би школе имале праведнији

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РАЗВОЈ И ЈАЧАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА СВЕСТИ О РАЗЛИЧИТОСТИ И КРИТИЧКЕ СВЕСТИ НАСТАВНИКА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

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

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

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

- 📖 Santiago, P., & Cerna, L. (2020). *Strength through diversity: Education for inclusive societies. Design and implementation plan*. EDU/EDPC(2019)11/REV2. Directorate for Education and Skills. Education Policy Committee.
- 📖 Shavit, Y., & Blossfeld H.-P. (Eds.) (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- 📖 Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5–20. DOI:10.18251/ijme.v20i1.1663
- 📖 Stewart, M. A., Flint, P., & Núñez, M. (2021). Teachers and diverse students: A knowledge-to-action reader response model to promote critical consciousness. *Multicultural Perspectives*, 23(2), 63–72. DOI:10.1080/15210960.2021.1914050
- 📖 Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 91–98. DOI:10.1080/13803611.2018.1548785
- 📖 Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G., & Shelton, J. N. (2021). Beyond students: How teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(8), 697–709.
- 📖 van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497–527. DOI:10.3102/0002831209353594
- 📖 Watts, J. R., & Abdul-Adil, J. K. (1998). Promoting critical consciousness in young, African-American Men. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 16(1–2), 63–86. DOI:10.1300/J005v16n01_04
- 📖 Williams, B. (2016). Radical honesty: Truth-telling as pedagogy for working through shame in academic spaces. In F. Tuitt, C. Haynes, & S. Stewart (Eds.), *Race, equity, and the learning environment: The global relevance of critical and inclusive pedagogies in higher education* (pp. 71–82). Sterling, VA: Stylus.
- 📖 Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(1), 69–91.

Примљено 07.11.2022; прихваћено за штампу 13.02.2023.



Journal of the Institute for Educational Research
Volume 55 • Number 1 • June 2023 • 189–210
UDC 371.135:159.955.072

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2301189P>
Original research paper

TEACHERS' DIVERSITY AWARENESS AND CRITICAL CONSCIOUSNESS – *SINE QUA NON* OF SOCIAL JUSTICE IN SCHOOLS*

Ivana Pikić Jugović**, Jelena Matić Bojić, Saša Puzić and Iva Odak
Institute for Social Research in Zagreb, Zagreb, Croatia

Sanja Brajković
Network of Education Policy Centers (NEPC), Zagreb, Croatia

Helene Dahlström
Mid Sweden University – Sundswall, Sweden

Gordana Galić
Ministry of Science and Education, Zagreb, Croatia

Margarida Gaspar de Matos
University of Lisbon – Lisbon, Portugal

Katinka Gøtzsche
Aarhus University – Aarhus, Denmark

Ana Kozina and Ana Mlekuž
Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia

* *Note.* This work was supported by the Erasmus+ KA3 programme, under the Grant Agreement number: 626137-EPP-1-2020-2-SI-EPPKA3-PI-POLICY, and is an outcome of the project HAND IN HAND: Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity related career challenges (HAND:ET).

** E-mail: jugovic@idi.hr

Lisa Paleczek

University of Graz – Graz, Austria

Mojca Rožman

Leibniz Institute for Research and Information in Education, Frankfurt am Main, Germany

ABSTRACT

The present paper focuses on teacher's role in social justice and explores how teachers perceive and react upon diversity and inequality in their classrooms. Through a literature review, we aimed to answer three research questions: 1) *what* are diversity awareness and critical consciousness in education; 2) *why* are diversity awareness and critical consciousness important; and 3) *how* can diversity awareness and critical consciousness be supported in teachers. The literature review has revealed that most papers on teachers' diversity awareness and critical consciousness have been published within the last few years and that the importance of the two concepts has been recognized for a wide range of educators. There seems to be a growing interest in this topic due to the increase of the diversity in classrooms and the recognition of the teachers' role in addressing diversity and inequality. However, large-scale studies would be a needed contribution to the field, as most of the existing studies are small-scale. Based on this review, we argue that both diversity awareness and critical consciousness need to be supported through preservice and in-service teacher professional development programs, if we are to make education systems more inclusive for all.

Key words:

teachers, diversity awareness, critical consciousness, social justice, teachers' competencies.

■ INTRODUCTION

We are witnessing growing cultural and social diversity throughout the world as a result of global migrations and rising social inequalities. This is also reflected in the education system through diversity of students regarding socio-economic background, race, religion, gender, sexual orientation, and migration background. Frequently, members of minority groups have lower academic achievement, unequal access to educational opportunities and receive less support in the education system compared to students from majority groups (Eurofound, 2016; Flisi, Meroni, & Vera-Toscano, 2016). Teachers' role in shaping students' educational outcomes has been recognised as important in addressing the problem of social injustice in education. Namely, teachers' beliefs, behaviours and competencies can greatly influence students' schooling experiences and outcomes (Turetsky *et al.*, 2021). Along these lines, recent policy initiatives aiming to build social justice and inclusion in education have begun to focus on supporting teacher competencies (Cerna *et al.*, 2021). In order to provide adequate support, it is important to apprehend the

nature of teachers' awareness of diversity, inequality and social justice, and to grasp their feelings of competence and preparedness for working in diverse classrooms. Therefore, we focus on two teachers' competencies important for achieving social justice in education - diversity awareness and critical consciousness.

The aim of this paper was to map the field of teachers' diversity awareness and critical consciousness, both from a theoretical and empirical perspective. Following on Bell's (2016) notion that diversity and inequality (related to social justice) are inseparably connected, we focused on the literature that explored how teachers perceive and react upon diversity and inequality in their classrooms, rather than how teachers teach diversity matter. The role of teachers in their students' achievement, especially of minority students, is well researched from the perspective of social psychology, e.g. through the work on negative effects of teacher stereotypes and prejudices (e.g., Chin *et al.*, 2020). In this paper, we take teachers' competencies as the focal point and we explore what teachers can do to support diversity and enhance social justice in schools. In our opinion, competencies needed to support social justice in education can be learned or further developed. We see this approach as socially relevant, timely and congruent with recent educational policies. This premise opens up the possibility of a positive change in the education system by providing quality training for the teachers.

We begin our paper by providing a wider theoretical overview of diversity, inequality and social justice in education, bringing together different but complementary theoretical concepts and points of view, thereby answering our first research question of **what** are diversity awareness and critical consciousness in education. At the end of the section, we propose the scheme of the relations between the main concepts: social justice, diversity awareness and critical consciousness. We then proceed with the literature review on the role of teachers' attitudes, practices and competencies in shaping students' experiences and achievement, thereby answering the second research question of **why** are teachers' diversity awareness and critical consciousness important. Finally, we provide insight into methods of developing and strengthening teachers' competencies of diversity awareness and critical consciousness, thereby answering the third question of **how** these competencies can be supported in teachers.

The literature search for international peer-reviewed scientific papers that cover the topic of teachers' diversity awareness and critical consciousness was conducted in November and December 2021 in different bibliographical databases, library catalogues and websites, including Web of Science, Scopus, Proquest, Summon, Google Scholar, Sage, and Taylor & Francis. The following keywords were used in search in various combinations: teachers, educators, diversity, inequality, social justice, critical consciousness, self-awareness, and self-knowledge. We decided to exclude papers dealing with e.g. only self-awareness of teachers (in general), or papers about teachers teaching topics of social justice, diversity or inequality. Sixteen papers

were selected as suitable for the topic of this paper, and were further supplemented with additional papers and book chapters that we found important for the review.

A THEORETICAL FRAMEWORK FOR UNDERSTANDING TEACHERS' DIVERSITY AWARENESS AND CRITICAL CONSCIOUSNESS

In order to gain a more profound perspective on the theoretical background of teachers' competencies important for supporting social justice in schools, an overview of the relevant theoretical concepts and their relations is presented.

Social Justice: a Framework for Education

Social justice refers to the principle of building a society in which all social groups deserve equal respect and recognition, and in which no group is advantaged at the expense of others (Bell, 2016). Such a vision of social justice includes a *structural dimension* (i.e., the fair and equitable distribution of resources in society), as well as a *cultural or diversity dimension* (i.e., the recognition of the historical experiences and cultural practices of culturally stigmatized and oppressed groups) (Fraser, 1997). Having in mind the interconnectedness of these two dimensions, it can be said that without acknowledging diversity, one cannot effectively address issues of inequality, while without addressing issues of inequality, one cannot acknowledge diversity (Bell, 2016; Fraser, 1997). Building on these broader normative premises, the recognition of social justice in education should „enable individuals to develop critical analytical tools necessary to understand the structural features of oppression and their own socialization within oppressive systems” (Bell, 2016, p. 4).

Since gender and sexuality, class and race/ethnicity represent the main axes of injustice in modern societies (Fraser, 1997), they hold a central position in developing a social justice perspective in education. Other social categories, such as religion, language, disability and age can also be in focus when theorising or studying social justice and diversity (Adams & Zuniga, 2016). Although the inequality and diversity dimension of social justice are intertwined, they are, however, different. The *inequality dimension* involves eliminating injustice and requires confronting the ideological frameworks and institutional practices that structure social relations unequally, whereas the *diversity dimension* highlights the importance of full inclusion and participation of all individuals and groups in society (Bell, 2016). In order to accomplish that, the inequality perspective aims at gaining understanding and acknowledgement of one's role in a system of oppression, as well as willingness

to drive the change towards equality, while the diversity perspective focuses on developing genuine knowledge and respect for marginalized and stigmatized social groups, including their values, histories and ways of producing meaning.

It can be assumed that awareness and understanding of oppression and diversity may lead to commitment in teachers and students to develop the skills needed to create lasting change. Such a position can be seen as part of a *rational pedagogy* that recognizes socio-cultural differences instead of ignoring or justifying them (Bourdieu & Passeron, 1979). In doing so, teachers should take into account the fact that different types of pedagogic relation may lead to different educational outcomes dependent on students' social origin. This being said, the critical analysis of different teaching practices includes the diversity and inequality perspectives. Furthermore, it involves an ongoing process of self-reflection that may open up the possibility for transcending self/other binaries related to teachers' and students' identity categories (Blell & Doff, 2014). This process of self-reflection may involve challenging power asymmetries and deconstructing stereotypical identity categories, as well as opposing stigmatizing processes of "othering" (we vs. you). The anticipated result of such an ongoing process is a transformation of singular notions of identity into multiple ones, an affirmation of stigmatized socio-cultural identities, as well as less discrimination in society (Jugović, Puzić, & Mornar, 2020; Katunarić, 1994).

Defining Diversity Awareness

Diversity awareness is defined as "a person's acknowledgement of culture and social context variables like class, race, ethnicity, gender, sexual orientation, physical ability, and religion" (Mosley-Howard, Witte, & Wang, 2011, p. 66). Important factors in developing diversity awareness include the adoption of a social justice mindset, general knowledge and learning, intercultural connection and interaction, as well as value and appreciation of others. Viewed through this lens, diversity awareness is a multidimensional competence that encompasses cognition, affect and behaviour. It assumes a combination of knowledge, skills and attitudes needed for the preparation of teachers and young people to live in socio-culturally diverse societies.

As previously mentioned, it is crucial that the development of diversity awareness includes a critical dimension through which teachers acknowledge the significance of culture in relation to differences in power, social status and collective experience (Auernheimer, 2003; Jugović, Puzić, & Mornar, 2020). This critical view allows teachers to become aware of the connections between established social and mental structures and their current behaviour, as well as for exploring how different aspects of one's identity intersect with one another and create specific forms of oppression that are connected and mutually constituted (Adams & Zuniga, 2016).

Defining Critical Consciousness

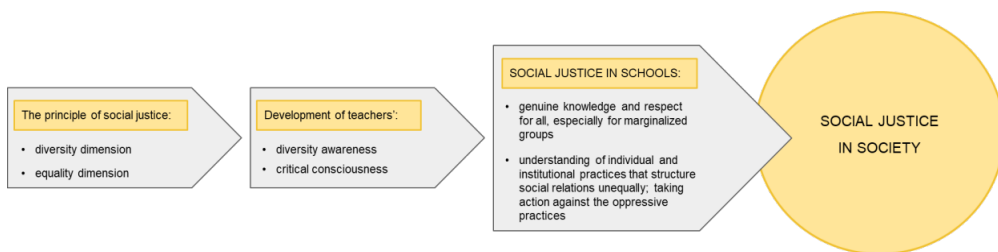
The acknowledgement of diversity through critical reflection is central to the social justice framework and especially to critical pedagogy as a concept that encourages teachers and students to question common assumptions and taken-for-granted ideologies (Leal, 2021). In order to guide their students in this, teachers need to develop critical consciousness. Freire (2005) views *critical consciousness* as an ability „to perceive social, political, and economic contradictions and to take action against the oppressive elements of reality” (Freire, 2005, p. 35). As Watts and Abdul-Adil (1998) put it, critical consciousness is a fundamental and necessary skill to understand oppression and privilege, and is composed of two main components: awareness/reflection and action.

Teachers’ critical consciousness is reflected in their social justice orientation in teaching, as well as in their ability to address, within the school curriculum, the importance of social, cultural, economic and political processes for their own and their students’ lives. In order to create schools that are more just and democratic, teachers themselves need to develop awareness of inequality and oppression at micro- and macro-levels in society, as well as acknowledge the privilege that some students hold compared to others (Alfaro & Bartolomé, 2017). Many of them were never given the opportunity and incentive to deconstruct their ideologies and were not exposed to a critique of the hegemonic practices in teaching and learning (Ek, Sánchez, & Cerecer, 2013). Furthermore, teachers need to understand how the social inequalities become embodied in the school settings, especially when they are hardly evident. Along with the awareness and understanding of the principles of equality and social justice, teachers need to be devoted to modelling commitment to anti-discriminatory practices toward diverse students (Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021).

Further, it has been noted that it is important to move away from conceptualizations of diversity awareness as approach that ignores power (Chan & Coney, 2020), towards understanding of diversity awareness and multiculturalism as more critical approaches that question dominant norms and address systemic oppression. As relations between socio-cultural groups often build on power differences, teachers must become aware that focusing exclusively on cultural awareness may essentialise minority groups and “make them even more vulnerable to prejudice and discrimination” (Jugović, Puzić, & Mornar, 2020, p. 69).

We propose that the principles of social justice, including its diversity and equality dimensions, need to be implemented into teacher professional development in order to foster social justice in schools. More precisely, we view teachers' diversity awareness and critical consciousness as competencies that can be developed and that can have a transformative potential for social justice in education and, consequently, in wider society. This transformative potential should become evident in both teachers' and students' genuine knowledge and respect for all, especially for marginalized and stigmatized groups, in their understanding of practices, both individual and institutional, that structure social relations unequally, as well as in their proactive action-taking directed against the oppressive practices. Our understanding of the relations between the concepts of social justice and teachers' diversity awareness and critical consciousness is depicted in Figure 1. Of course, this is just one of the possible pathways toward social justice and we by no means argue that the only way to obtain social justice in schools, let alone in society, is through the development of teachers' diversity awareness and critical consciousness. Although very important, this path should always be accompanied by all available means to achieve the ideal of social justice.

Figure 1: Scheme of relations between the concepts of social justice and teachers' competencies (diversity awareness and critical consciousness).



EVIDENCE ON THE IMPORTANCE OF TEACHERS' DIVERSITY AWARENESS AND CRITICAL CONSCIOUSNESS FOR SOCIAL JUSTICE IN SCHOOLS

Teachers' attitudes and practices represent the greatest influence on students' achievement "over which we can have some control" (Hattie, 2012, p. 25). Teachers' perception of students' needs and educational potentials is formed through an interplay of a myriad of factors, such as teachers' traits, attitudes, social status, prior learning experiences, educational choices, general life experiences, beliefs about ability, beliefs about group differences, etc. (Turetsky *et al.*, 2021). Teachers strongly influence their students' academic achievement and choices, as well as the overall classroom climate by teaching, interacting, grading, and advising students about educational paths (Pit-ten Cate & Glock, 2019; see Turetsky *et al.*, 2021) for a complex theoretical model outlining the mechanism between teachers' beliefs and students' achievement.

As summarized by Denessen, Hornstra, van den Bergh, and Bijlstra (2022), teachers often adapt their teaching to the presumed needs of their students, e.g. they give different feedback on the assignments, vary the time needed to complete the tasks, or adjust the difficulty of the questions depending on their presumption of their student's needs and capacities. However, research has shown that teachers sometimes misjudge students' needs, biasedly form expectations of students, and rely on stereotypic beliefs when teaching them (Chou, 2007; Ready & Chu, 2015; Rubie-Davies, 2015). This can do harm to students, and negatively influence their academic outcomes and well-being (Herppich *et al.*, 2017). Studies that have explored teachers' expectations revealed that students have better opportunities to learn and achieve more in school when their teachers have higher expectations of them (Rubie-Davies, 2015; Timmermans, Rubie-Davies, & Rjosk, 2018). This phenomenon is known as *self-fulfilling prophecy* or *expectancy theory*. It occurs when teachers' expectations of students' characteristics or behaviours shape students' academic outcomes to a greater extent than students' own characteristics or behaviours (Darling-Hammond, 2006). The mechanism of self-fulfilling prophecy is often at place in classrooms with great diversity, leading to an unequal treatment of the diverse student body. For example, numerous studies pointed out that students from groups that are perceived more negatively, e.g. students from families with low socio-economic status, students from cultural or ethnic minorities, and in some cases boys, were affected by low expectations and underestimations by their teachers (Muntoni & Retelsdorf, 2018; Ready & Chu, 2015). At the same time, more positively perceived groups, e.g. high socio-economic status students, students from cultural or ethnic majorities, and in some cases girls, were more likely to experience higher expectations or

overestimations of their competencies and knowledge by their teachers (Muntoni & Retelsdorf, 2018; Ready & Chu, 2015).

Teachers often reside with stereotyping and prejudice, even toward their own in-group (e.g., Alfaro & Bartolomé, 2017; Jackson, Kazembe, & Morgan, 2021). This can be evident in a patriarchal stance of female teachers, pro-majority attitude of a teacher from a minority group, different meritocratic and tokenism argumentations, etc. Alfaro and Bartolomé (2017, pp. 12-13) provided an example of Latino and bilingual teachers' and their deficit approach to the nonstandard language use by Mexicanos/Chicanos in the United States. These teachers saw the social order as fair and just and considered that their role is to assimilate their students into the school culture. They did not see it as necessary to "work against the grain", as they believed their students just needed to fit in and leave their "deficient" cultural and language practices behind. In order to avoid biased presumptions against students, teachers need to build their competencies and assure better understanding of their students' background. Biased beliefs that teachers may hold about students from a disadvantaged group can stem from different perspectives. As Baggett (2020) notes, these perspectives may include: a) a colorblind/colorevasive perspective that ignores institutionalized racism in education and its intersections with other identity statuses; b) deficit views about students perceived as 'Other' than white, middle-class, Christian, heterosexual, able-bodied etc.; c) education as a meritocratic system, assuming everyone can achieve their goals if they invest enough effort; and d) "naive egalitarianism", advocating an one-size-fits-all approach (Baggett, 2020).

Teachers' biases and discriminatory practices can take various forms and are often subtle, non-deliberate, and beyond teachers' awareness. The studies exploring teachers' implicit attitudes confirmed that these attitudes were related to differences in achievement between different groups of students (Hornstra *et.al.*, 2010; van den Bergh *et al.*, 2010). Likewise, teachers' with more negative implicit attitudes toward ethnic minority students were less likely to advocate respect among ethnically diverse students and to tackle interethnic conflicts (Kumar, Karabenick, & Burgoon, 2015). Yet, teachers cannot be exempted from the responsibility for resorting to biased beliefs. These findings shed light onto the importance of developing teachers' diversity awareness and critical consciousness as a process through which teachers raise their awareness on their personal as well as on students' stance on different diversity issues. Without understanding the ways in which teaching practices can privilege or marginalize students along the identity domains, teachers risk enacting harmful practices when working with students from disadvantaged groups (Baggett, 2020).

Thus, it is important for teachers, but also for school leaders, policy makers, researchers and other educational specialists, to disentangle teachers' beliefs and attitudes regarding diversity, and to critically reflect on them. Many teachers feel unprepared or unmotivated to deal with issues of identity, power and oppression and thus decide to stay 'neutral'. They can rationalise their unwillingness to tackle these topics by offering excuses related to students (e.g., 'Students are too young to understand...'); leadership (e.g., 'My principal would not support it...'); policy (e.g., 'Documents do not foresee it...'); parents (e.g., 'Parents might complain...'), etc. (Baggett, 2020). Hence, it is not surprising that there is not much empirical data on teachers' views on the existing social order in terms of diversity, on whether or not their views affect how they treat and teach diverse students and on how these insights can be used to improve the educational processes and outcomes of a diverse student body (Alfaro & Bartolomé, 2017).

The existing empirical findings speak in favour of the two competencies that are in the focus of this review – teachers' critical consciousness and diversity awareness. Namely, teachers from ethnic minorities or working in ethnically diverse educational contexts showed less biased attitudes toward ethnic minority students than teachers from the majority group or those employed in ethnically homogeneous schools (Glock, Kovacs, & Pit-ten Cate, 2019; Glock & Kleen, 2019). Likewise, language teachers with higher critical consciousness relied more on learner-centred practices and employed critical cultural analysis in their classrooms. In contrast, teachers with lower critical consciousness, i.e. the ones that have not been reflective about the ethno-racial, cultural, and linguistic identities of their students and that see these as irrelevant for teaching and learning, more often reported traditional didactic teaching practices (Baggett, 2020). Along these lines, a recent large-scale examination of TALIS 2018 data, showed that lower secondary teachers teaching in classrooms with a greater percentage of students of immigrant origin felt more prepared for teaching culturally and linguistically diverse classrooms compared to their counterparts working in less diverse school settings (Kim & Cooc, 2022).

Nurturing diversity and encouraging social justice in classrooms enables disadvantaged students to maintain and develop several aspects of the "cultural wealth" they bring to schools (Yosso, 2005). Primarily, it enables them to keep their *aspirational capital*, i.e. the ability to maintain or develop hopes and dreams for the future, despite real or perceived barriers. It helps them nurture their *linguistic capital*, i.e. intellectual and social skills attained by communicating in more than one language and/or style. Then, it encourages students to rely on their *familial* and *social capital*, using cultural knowledge, community history, memory and cultural intuition, as well as instrumental and emotional support provided by the family members, networks of people and community. It also increases their *navigational*

capital, i.e. skills of manoeuvring through social institutions, as well as their *resistant capital* evident in knowledge and skills cultivated through actions that challenge inequality (Yosso, 2005). Some forms of cultural wealth are more relevant for some groups of disadvantaged students, e.g. linguistic and familial capital for racial and cultural minority students, while others, such as aspirational, social, navigational and resistant capital are beneficial for a broader array of disadvantaged groups. Nonetheless, all aspects of the cultural wealth are valuable of preserving through positive educational experience of all students.

When biased expectations and beliefs about various groups of students affect teachers' approach to students, achievement gaps and other forms of educational inequalities may arise and persist. Furthermore, the cultural wealth of students from disadvantaged groups may perish, thereby contributing to the perpetuation of social injustice through education (Denessen *et al.*, 2022). Hence, in order to ensure social justice for all students, it is important to promote teachers' diversity awareness and critical consciousness (including its critical reflection dimension), as well as their understanding and modelling of social justice in school settings. In Alfaro and Bartolomé's words (2017, p. 13), teachers "must learn to identify hurtful dominant culture ideologies and their manifestation in the classroom so they can be prepared to intervene and create optimal learning condition for all their students." At the same time, recent international evidence from TALIS 2018 participating countries shed light onto rather low levels of teachers' self-reported preparedness for teaching culturally and linguistically diverse classrooms (Kim & Cooc, 2022). Hence, both pre- and in-service teachers need to be granted additional opportunities and support in understanding diversity and social justice issues and their consequences for their students' well-being, aspirations and success. In the following section, we outline some methods aimed at developing and strengthening of these competencies.

DEVELOPING AND STRENGTHENING TEACHERS' DIVERSITY AWARENESS AND CRITICAL CONSCIOUSNESS

As Robinson (2017) stated, the ever-growing socio-cultural diversity in schools today requires that teacher preparation programs incorporate diversity training as a critical component of teacher education. That could lead to better professional outcomes of teachers, more harmonious relationships at school and, on a larger scale, it might contribute to social justice. That notion has had implications for all educational levels, subjects and areas, from science education to arts. As literature shows, teacher education programs usually combine diversity trainings with the development of teacher's critical consciousness and self-reflection, given that teachers understand their own as well as their students' cultures and its effects on education process in order to make teaching appropriate for diverse students (Gay & Kirkland, 2003).

Rodríguez (2008) emphasizes that most teacher education programs place attention on equipping teachers with skills and methodologies they can apply in the classroom. He notices that, in contrast, there is limited attention placed on why particular skills are necessary, who the students will be, and very little examination of the ways in which teacher-student relationships facilitate learning, as literature shows that student-teacher relationships impact learning (Rodríguez, 2005). As Chou (2007) suggests, broadening the conceptual, methodological and content foundations of teacher training for development of diversity awareness and critical consciousness should include five elements, or five opportunities for teachers:

- 1) become *reflective* — develop an awareness of their own cultural perspectives in order to understand the cultural assumptions underlying their own expectations, beliefs, and behaviours;
- 2) *appreciate* the value of diversity — understand relations between diversity, power, and inequality in education and consequences for students' lives;
- 3) *examine* the nature of teaching — be able to evaluate their own teaching practices and understand what viewpoints influence their teaching style;
- 4) *learn* the significance of students' culture and language — enhance understanding of various cultures among students, become sensitive to students' needs and learning styles and incorporate diverse cultures into the curriculum; and
- 5) *deepen* and broaden understanding of the teaching, and the lives of students — develop a better understanding of teacher-student relationships (Robinson, 2017).

In order to support teacher competencies for dealing with diversity and enhancing social justice, Kang and Zinger (2019) have suggested the following pedagogical activities: discussing articles that provide critical perspectives on the subject, participating in service-learning projects, conducting critical ethnographies, participating in critical book clubs, and exploring historically disadvantaged students' ideas in practice. Gay and Kirkland (2003) have also recommended various techniques to develop competencies of diversity awareness and critical consciousness in preservice teachers. One of them is to provide learning opportunities for them to engage in critical conversations with each other about racial and culturally diverse dilemmas in education. The other is to provide example by modelling the process, e.g. when university professors/instructors demonstrate principles of social justice in their instructional practices, instead of just talking about them. Another technique that Gay and Kirkland (2003) have recommended is to stop the discussion during lessons and to shift the attention towards the process that is occurring, in order to increase awareness of personal feelings, thoughts and biases and share insights provoked by the discussion.

Raising awareness of teachers about diversity is necessary, but it should also include sensibilization for the topic of social justice, in order to educate teachers about broader structural inequalities that still exist or have existed in the past. Freire (2021) uses the term “conscientization calls” for “lessons individuals learn related to injustice and inequity affecting minoritized populations” (Freire, 2021, p. 233). This includes becoming aware of one’s own privileges and being able to empathize with the ones who are in a disadvantaged position. Chan and Coney (2020) advocate using the critical approaches regarding race to develop teachers’ critical consciousness, examining the concepts of diversity, equity and inclusion (Chan & Coney, 2020, p. 2).

Picower (2011) emphasises the importance of curriculum design for the development of teachers’ competencies. She states that the following six elements provide a framework for an effective social justice curriculum: self-love and respect, respect for others, issues of social justice, social movements and social change, awareness raising and social action. These topics could be integrated in teacher education curriculum as courses or professional development programs, and covered both theoretically and practically (e.g. through exercises of active/empathic listening, role-playing or perspective-taking exercises, community engagement, practising self-expression and communication with others, etc.).

Sleeter (2018) additionally describes projects in which competencies of teacher candidates for enhancing social justice in education were supported by engaging them with members of the marginalized communities in which schools were located, in order for them to develop empathy and to understand the political context that creates conditions for schools. One important concept in order for any intervention to be successful is radical honesty (Williams, 2016), as it implies honesty about our identities, practices and dispositions. The concept of radical honesty, as a method, could underpin the realization of all of the desired aims – development of diversity awareness, critical consciousness, critical reflection, critical pedagogy or achieving equality and social justice, on all levels.

As for the obstacles for successful development of diversity awareness among teachers, the authors mention teachers' vague concepts of self-reflection process or inability to self-reflect; not explicitly claiming their stance on diversity in the classroom; feeling shame or guilt over the past (non-personal) oppressions or injustice or even negating that there are problems with inequality/race/marginalization in society (Gay & Kirkland, 2003).

As research shows, many of the implemented programs for teachers aiming at developing diversity awareness and critical consciousness had positive and long-lasting impacts on teachers. García and Guerra (2004) wrote about their teacher staff-development project in which a sociocultural framework was used in order to challenge teachers' deficit views about students from culturally/linguistically diverse communities and to redefine the presumed interrelationships between culture, teaching, and learning. Culture is viewed as the context in which teaching and learning occur for all students, not just children from disadvantaged sociocultural, racial, ethnic, or linguistic groups (García & Domínguez, 1997). Their results have shown that teacher training experience resulted in cognitive dissonance for some teachers because their own personal beliefs were very different from the assumptions reflected in culturally responsive pedagogy they were exposed to. It was shown that teachers who were eager to resolve these conflicting beliefs, became more aware of culture in educational settings, were able to re-evaluate and often reject their previously held biased views, and were more likely to acknowledge their role as teachers in student learning and achievement. In addition, these changes resulted in modification and improvement of teachers' instructional practices to be more culturally responsive (García & Guerra, 2004).

In a reflective analysis of his experiences in teaching preservice teachers for critical consciousness as a university teacher at a university in the United States, Rodríguez (2008) has noted many changes in beliefs of his students due to being exposed to critical consciousness topics. Rodríguez (2008) has recollected that the views of one preservice teacher about the treatment of minority students in education has changed dramatically from the beginning to the end of the critical consciousness course: from believing that minority students are not treated any differently from the

majority students, to gaining awareness of biased and unfair treatment of minority students and their culture in the education system. Other preservice teachers' reflections have also confirmed that they have critically analysed their biased ideologies and gained more awareness of the wider context of social inequality and its influence on parent involvement in schooling as a result of participation in critical consciousness course.

Jocyl Sacramento's (2019) study on preservice teachers and their professional development has also shown that when they became critical of who they are, what and how they are teaching, as well as who their students are, they also became more aware of their educational role and impact they have on their students. Similarly, Bukko and Liu (2021) found that preservice teachers who participated in a training that has supported their critical consciousness were more eager to implement practices that foster equity in education. Also, Christopher and Taylor (2011) and Stewart, Flint and Núñez (2021) found that workshops and teacher training for the development of critical consciousness enhanced teachers' understanding of social justice education, that they gained more knowledge on the subject and some of the participants were also more ready to take action to support social justice in education.

In sum, there is an evidence that diversity awareness and critical consciousness can be developed through training. The aforementioned examples point out that strengthened competencies and awareness regarding diversity, inequality and social justice result in more equitable teaching practices.

■ DISCUSSION AND CONCLUSION

With this paper, we aimed at mapping the field of diversity awareness and critical consciousness understood as teacher competencies, both from a theoretical and empirical perspective. We see these competencies as a necessity for building social justice in education, given that teachers play a significant role in supporting or hindering educational opportunities and achievement of students, especially from disadvantaged groups. In an attempt to offer some clarity in the field, we have offered a conceptual scheme of our understanding of the relations between social justice and teachers' diversity awareness and critical consciousness. We have adopted a competence perspective that treats diversity awareness and critical consciousness as skills that can be learned. This approach accentuates the transformative potential of teachers and their beliefs, behaviours and competencies for social justice in education.

Our review of literature on diversity awareness and critical consciousness has revealed that most of the papers were published within the last few years (e.g. Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021; Baggett, 2020; Bukko & Liu, 2021). This can be regarded as an indicator of the enlarged need for addressing teachers' response to growing diversity in classrooms. It also reflects the relevance and timeliness of the review we performed. Majority of papers were written by the authors from the United States which has a specific social context (e.g. racial problems, identity politics, culture wars, etc.). We must therefore be careful in making conclusions about development of diversity awareness and critical consciousness among teachers in other countries, cultures and social contexts that are different from the United States. It is also important to notice that the majority of research in this field is focused on smaller scale studies (Stewart, Flint, & Núñez, 2021), including action research (Christopher & Taylor, 2011) or studies based on qualitative methods (Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021; Sacramento, 2019). Only few studies are large-scale studies (e.g., Kim & Cooc, 2022). Even though small-scale studies provide important insights into educators' experiences and awareness of diversity and social justice, for a more comprehensive understanding of the topic, more large-scale studies are needed. In addition, many researchers investigated this topic with a sample of preservice teachers and teacher candidates (e.g., Adams & Rodriguez, 2019; Alfaro & Bartolomé, 2017; Robinson, 2017). We believe that this indicates the recognition of the higher education institutions' responsibility for the preparation of future teachers for the demands of their profession. Finally, diversity awareness and critical consciousness were recognized as important for a wide range of educators, including language teachers (Alfaro & Bartolomé, 2017; Baggett, 2020), preservice music teachers (Robinson, 2017), novice science teachers (Kang & Zinger, 2019), informal educators in a youth and community work programme (Achilleos, Douglas, & Washbrook, 2021), or university teachers (Rodríguez, 2008).

There is some empirical evidence that teachers' critical consciousness and diversity awareness lead to better teaching practices (e.g. Baggett, 2020). However, more research on how to best support teachers' critical consciousness and diversity awareness, as well as how these competencies affect educational experiences of diverse students, is needed. Also, as we focused on conceptual rather than on practical issues, more research on the methods and practices for developing critical consciousness and diversity awareness is welcomed.

The readers should be aware of the two limitations of this review. Firstly, it cannot be said to represent a *systematic* review of the field. Nonetheless, its aim is to provide more conceptual clarity and we believe it can serve as a starting point for the future studies on teachers' diversity awareness and critical consciousness as competencies that contribute to social justice in schools. Secondly, as literature search resulted mainly with the papers from the United States, there should be a certain caution in generalising the conclusions about the nature of teachers' diversity

awareness and critical consciousness and their role in fostering social justice to a considerably different educational and societal contexts.

Policy recommendations stemming from our literature review include incorporating diversity awareness and critical consciousness in preservice and in-service teacher training. This is in line with the recommendations from the recent international policy documents. For example, the OECD policy framework on promoting inclusive education for diverse societies states that the key role in supporting diversity, equity and inclusion in education lies within capacity development (Cerna *et al.*, 2021; Santiago & Cerna, 2020). In order to ensure inclusion of diverse students and support their achievement and well-being in education, both initial teacher education as well as continuous professional development of in-service teachers has to equip teachers with relevant knowledge, skills and values. These include understanding of diversity issues, self-reflections about identities, perspectives and practices, teacher empathy, implementing fair assessment of students (Forghani-Arani, Cerna, & Bannon, 2019). It is also important to keep in mind that in-service and preservice teacher education should include raising teacher's awareness and understanding of the social and political context that influences the school system, in order to prepare and empower teachers to work with students from disadvantaged groups (Sleeter, 2018). Having in mind that teachers are often less aware of more critical approaches based on social justice and systemic inequality in education than of approaches that centre on diversity and sensitivity (Gorski, 2009; 2016), our recommendations for policy and practice are that both diversity awareness and critical consciousness need to be supported if we want education systems to be more inclusive for all students.

Finally, we want to accentuate that, although we focused on teachers, we strongly advocate that ownership, accountability and responsibility for equality and social justice resides with the institutions (not just educational, but also political, economic, cultural), as much as with the individuals (Shavit & Blossfeld, 1993; Cousin *et al.*, 2018). This implies that we are aware of the limitations of educational policies aimed at reducing social inequality. This is partly so because education, in its present form, simultaneously challenges and reproduces unequal opportunities (Bourdieu, 1977). Along these lines, we support the possibility of a more rational pedagogy (Bourdieu & Passeron, 1979) in which efficient pedagogic action is not at odds with a critical mindset. Or as Bourdieu and Passeron (1979) point out, such pedagogical action “lets the cat out of the bag” (p. 73) instead of masking unjust social relations. We believe that, despite its limitations, this opportunity cannot be ignored.

Acknowledgment. We greatly appreciate the help from Karolina Vranješ, librarian of the Institute for Social Research in Zagreb, for her effort in conducting the literature search for this review.


■ REFERENCES

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

- Christopher, D. H., & Taylor, M. J. (2011). Social justice and critical peace education: Common ideals guiding student teacher transformation, *Journal of Peace Education*, 8(3), 295–313. DOI:10.1080/17400201.2011.621358
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300–314.
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- Ek, L. D., Sánchez, P., & Cerecer, P. D. Q. (2013). Linguistic violence, insecurity, and work: Language ideologies and Latina/o bilingual teacher candidates in Texas. *International Multilingual Research Journal*, 7(3), 197–219.
- Eurofound (2016). *Exploring the Diversity of NEETs. Luxembourg*: Publications Office of the European Union.
- Flisi, S., Meroni, E. C., & Vera-Toscano, E. (2016). *Educational outcomes and immigrant background*. EUR 28195 EN. DOI:10.2791/026577
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms, *OECD Education Working Papers*, No. 198, <https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en>.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: critical reflections on the „Postsocialist“ condition*. London: Routledge.
- Freire, J. A. (2021). Conscientization calls: A white dual language educator's development of sociopolitical consciousness and commitment to social justice. *Education and Urban Society*, 53(2), 231–248.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group: New York, NY, USA.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing: New York, NY, USA.
- García, S. B., & Domínguez, L. (1997). Cultural contexts which influence learning and academic performance. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 6(3), 621–655.
- García, S. B., & Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150–168.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42(3), 181–187.
- Glock, S., & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: the roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 82–91. DOI:10.1016/j.stueduc.2019.04.010
- Glock, S., Kovacs, C., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616–634. DOI:10.1111/bjep.12248
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.

- 📖 Gorski, P. C. (2016). Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. *Multicultural Education Review*, 8(3), 139–159.
- 📖 Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/ Taylor & Francis Group.
- 📖 Herpich, S., Praetorius, A.-K., Hetmanek, A., Glogger-Frey, I., Ufer, S., Leutner, D., et al (2017). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76: 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>
- 📖 Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. DOI:10.1177/0022219409355479
- 📖 Jackson, T. O., Kazembe, L. D., & Morgan, L. (2021). Internalized racism and the pursuit of cultural relevancy: Decolonizing practices for critical consciousness with preservice teachers of color. *Theory Into Practice*, 60(3), 291–300.
- 📖 Jugović, I., Puzić, S., & Mornar, M. (2020). Development of the social, emotional and intercultural learning programme for students. In A. Kozina (Ed.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe* (pp. 59–82). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- 📖 Kang, H., & Zinger, D. (2019). What do core practices offer in preparing novice science teachers for equitable instruction? *Science Teacher Education*, 103, 823–853. DOI:10.1002/sce.21507
- 📖 Katunarić, V. (1994). *Labirint evolucije* [Labyrinth of evolution]. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.
- 📖 Kim, G. M., & Cooc, N. (2022). Student immigration, migration, and teacher preparation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–23. DOI:10.1080/1369183X.2022.2057283
- 📖 Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107, 533–545. DOI:10.1037/a0037471
- 📖 Leal, P. (2021). The development of the teacher attitudes to discrimination in language education scale: A measurement tool of critical consciousness for language teachers. *Education Sciences*, 11(5), 200. DOI:10.3390/educsci11050200
- 📖 Mosley-Howard, G. S., Witte, R., & Wang, A. (2011). Development and validation of the Miami University Diversity Scale (MUDAS). *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 65–78.
- 📖 Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading - the role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220. DOI:10.1016/j.cedpsych.2018.06.012
- 📖 Picower, B. (2011). Resisting compliance: Learning to teach for social justice in a neoliberal context. *Teachers College Record*, 113(5), 1105–1134.
- 📖 Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2019). Teachers' implicit attitudes toward students from different social groups: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-18. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02832.

- Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education & Development, 26*(7), 970–987. DOI:10.1080/10409289.2015.1004516
- Robinson, N. R. (2017). Developing a critical consciousness for diversity and equity among preservice music teachers. *Journal of Music Teacher Education, 26*(3), 11–26. DOI:10.1177/1057083716643349
- Rodríguez, L. F. (2005). Yo, mister! An alternative urban high school offers lessons on respect. *Educational Leadership, 62*(7), 78–80.
- Rodríguez, L. F. (2008). Integrate or Adapt? Reflections on teaching preservice educators for critical consciousness. *The New Educator, 4*(4), 291–308. DOI:10.1080/15476880802014173
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York, NY: Routledge.
- Sacramento, J. (2019). Critical collective consciousness: Ethnic studies teachers and professional development. *Equity & Excellence in Education, 52*(2–3), 167–184. DOI:10.1080/10665684.2019.1647806
- Santiago, P., & Cerna, L. (2020). *Strength through diversity: Education for inclusive societies. Design and implementation plan*. EDU/EDPC(2019)11/REV2. Directorate for Education and Skills. Education Policy Committee.
- Shavit, Y., & Blossfeld H.-P. (Eds.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder; Westview Press.
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education, 20*(1), 5–20. DOI:10.18251/ijme.v20i1.1663
- Stewart, M. A., Flint, P., & Núñez, M. (2021). Teachers and diverse students: A knowledge-to-action reader response model to promote critical consciousness. *Multicultural Perspectives, 23*(2), 63–72. DOI:10.1080/15210960.2021.1914050
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 91–98. DOI:10.1080/13803611.2018.1548785
- Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G., & Shelton, J. N. (2021). Beyond students: How teacher psychology shapes educational inequality. *Trends in Cognitive Sciences, 25*(8), 697–709.
- van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal, 47*, 497–527. DOI:10.3102/0002831209353594
- Watts, J. R., & Abdul-Adil, J. K. (1998). Promoting critical consciousness in young, African-American Men. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 16*(1–2), 63–86. DOI:10.1300/J005v16n01_04
- Williams, B. (2016). Radical honesty: Truth-telling as pedagogy for working through shame in academic spaces. In F. Tuitt, C. Haynes, & S. Stewart (Eds.), *Race, equity, and the learning environment: The global relevance of critical and inclusive pedagogies in higher education* (pp. 71–82). Sterling, VA: Stylus.

-  Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(1), 69–91.

Received 07.11.2022; accepted for publishing 13.2.2023.