

**UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU U FUNKCIJI
PREVENCIJE PROBLEMA PONAŠANJA UČENIKA¹⁸⁴**

*Marija Stojanović, istraživač-pripravnik¹⁸⁵
Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

*Branislava Popović-Čitić, redovni profesor¹⁸⁶
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd*

*Lidija Bukvić Branković, asistent¹⁸⁷
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd*

Apstrakt: Sa razvojem i uslozljavanjem društva, škola sve više postaje mesto koje okuplja pripadnike različitih kulturalnih grupa. Izražena različitost u školskom setingu često se dovodi u vezu sa ispoljavanjem vršnjačkog nasilja, diskriminacije i govora mržnje prema učenicima koji pripadaju kulturološki drugačijim grupama, što posledično vodi do školskog neuspeha, nižeg stepena angažovanosti u obavljanju školskih aktivnosti, veće stope napuštanja školovanja, te izraženije prevalencije delinkventnog i kriminalnog ponašanja. Stoga se uvažavanje različitosti u školskom okruženju smatra jednom od najznačajnijih vrednosti kojoj se aktuelno teži, sa pretpostavkom da se time stvara stabilna osnova za dostizanje punih potencijala svih učenika, pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti i razvoj svrsishodnih interakcija u interkulturalnom okruženju. Cilj ovog rada je pregled, analiza i sumiranje istraživačkih rezultata o tome da li i u kojim uslovima uvažavanje različitosti u školskom okruženju ima funkciju prevencije problema ponašanja učenika. Generalno, nalazi istraživanja ukazuju da je učenička percepcija uvažavanja različitosti u školi veoma bitan faktor njihovog akademskog (viši nivo akademske efikasnosti, akademskog postignuća, bolji kvalitet školskog života), ličnog i socijalnog funkcionisanja (manji broj problema u ponašanju i pozitivnije socio-emocionalno funkcionisanje), naročito kod pripadnika manjinskih grupa. Međutim, rezultati sugerišu i da je uvažavanje različitosti u školskom okruženju u funkciji prevencije problema ponašanja učenika tek onda kada prožima sve aspekte institucionalnog funkcionisanja škole (vrednosti, uverenja, norme, pravila, procedure, nastavni plan i program, obuke nastavnika) i članova školskog osoblja (manifestovanje uvažavanja različitosti na kognitivnom, afektivnom i bihevioralnom nivou u odnosu sa kolegama i relaciji sa učenicima), što se odražava na viši stepen senzibilisanosti učenika na različitost. U tom smislu, može se izvesti jasan zaključak da je uvažavanje različitosti u školskom kontekstu snažan resurs za prevenciju problema ponašanja učenika onda kada promocija ove vrednosti egzistira u svim domenima funkcionisanja obrazovno-vaspitnog sistema.

Ključne reči: uvažavanje različitosti, interkulturalnost, obrazovanje, prevencija.

¹⁸⁴ Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (br. ugovora 451-03-68/2022-14/200018).

¹⁸⁵ marija.stojanovic@ipi.ac.rs

¹⁸⁶ b.popoviccitic@gmail.com

¹⁸⁷ lidija_bukvic@yahoo.com

Uvod

Termin „različitost“ se interpretira i operacionalizuje na različite načine, tako da obuhvata široku lepezu karakteristika pojedinaca koje se obično odnose na rasu, etničko poreklo, pol, rod, godine, seksualnu orijentaciju, socio-ekonomski status, invaliditet, religiju, obrazovanje, porodični/bračni status itd. Uopšteno posmatrano, različitost se može opisati kao prisustvo individualnih razlika koje su urođene ili stečene socijalizacijom (Saylık et al., 2016). Kako navode pojedini autori (Chan, 2005), različitost predstavlja više od samog skupa kategorija, te se proširuje i tumači u odnosu na ključne principe demokratskog društva, koji se odnose na inkluziju, priznavanje i vrednovanje različitosti, kao i na sposobnost ravnopravnog učešća u društvu. Kada se govori o različitosti, ona se obično vezuje za nečiju kulturalnu pripadnost. Pojam „kultura“, takođe, ima široku lepezu različitih definicija. Međutim, najzastupljenije shvatanje kulture implicira da ona uključuje, ne samo kulturu koja se odnosi na rasu, etničku pripadnost i poreklo, već i kulturu koju dele pojedinci koji imaju određene zajedničke karakteristike (npr. verovanja, zajednička iskustva i način života) (Central Vancouver Island Multicultural Society, 2015).

Sa razvojem i globalizacijom društva, škola je danas mesto okupljanja pripadnika različitih kulturalnih grupa. Samim tim, afirmacija i prihvatanje različitosti u školskom okruženju postaju imperativ savremenog obrazovanja (Buterin, 2011). Potreba da se škole eksplicitno bave kulturalnim razlikama proizilazi, sa jedne strane, iz aksioloških razloga, odnosno principa ravnopravnosti (pravde), jednakih mogućnosti i participacije u demokratskom društvu i, sa druge strane, iz potrebe za dostizanjem suštinskih ciljeva obrazovanja, kao što su izgradnja kulturalnog identiteta i promocija jednakih mogućnosti u pristupu obrazovnim resursima i ishodima (Aguado & Malik, 2001). Takođe, aktuelno povećane migracije stanovništva postavljaju škole u poziciju da se stalno suočavaju sa novim jezicima, kulturama i specifičnostima, kao i da budu kreativne i fleksibilne u zadovoljavanju potreba različitih učenika. Ovakve tendencije sve više oblikuju nacionalne obrazovne politike, te nastavnici i drugi akteri obrazovno-vaspitnog procesa bivaju suočeni sa novim izazovima i zahtevima koje pred njih postavlja kompleksnost savremenog demokratskog društva (Petrović i Jokić, 2016).

Različitost se danas prepoznaje kao izuzetno važna vrednost. Međutim, često se dešava da prisustvo različitosti, kreativnosti i inovativnosti dovode do nerazumevanja, sukoba, nejednakosti i segregacije (Piršl, 2011). Uprkos kontinuiranim naporima kreatora obrazovnih politika da osnovne vrednosti demokratskog društva zažive u praksi, teorijski i empirijski nalazi i dalje ukazuju na prisustvo brojnih teškoća na tom planu. Jedan od indikatora takve situacije jesu podaci koji sugerišu da prisustvo različitosti u školskom okruženju predstavlja snažan rizični faktor za ispoljavanje različitih oblika bihevioralnih problema i negativnih razvojnih ishoda, poput nasilja, vršnjačkog nasilja, diskriminacije, govora mržnje, školskog neuspaha, niske angažovanosti u školskim aktivnostima, većim stopama napuštanja školovanja, te izraženije prevalencije delinkventnog i kriminalnog ponašanja. Stoga se postavlja pitanje koje su to konkretne mere koje treba preduzeti da bi se obezbedilo da se različitost kao vrednost pretoči u praksu koja će delovati podsticajno na adekvatan razvoj učenika. U vezi sa tim, cilj ovog rada odnosi se na pregled, analizu i sumiranje istraživačkih rezultata o tome da li i u kojim uslovima uvažavanje različitosti u školskom okruženju ima funkciju prevencije problema ponašanja učenika. U radu će biti prikazani rezultati istraživanja o različitosti kao rizičnom i promotivnom faktoru, kao i sistematizovana saznanja o elementima efektivne prakse uvažavanja različitosti u školskom okruženju.

Različitost u školskom okruženju: rizični i/ili promotivni faktor?

Ranije diskusije o prisustvu i uticaju različitosti u školskom okruženju najčešće su bile fokusirane na obrazovne ishode učenika, dok se malo pažnje posvećivalo uticaju na njihovo društveno ponašanje i iskustva (Schultze-Krumbholz et al., 2020). Kao posledica takve orijentacije istraživača i praktičara, postoje obimni empirijski dokazi da učenici kulturalne i jezički različite pripadnosti imaju lošije obrazovne ishode u odnose na svoje vršnjake, merene posredstvom rezultata različitih testova postignuća, ocena, procenta završavanja školovanja i drugo (Bennett et al., 2004). Međutim, sa širim shvatanjem različitosti u školama, postajalo je sve važnije razumeti veze sa društvenim ponašanjem i socijalno-emocionalnim iskustvima i interakcijama u učionici.

Kako se poslednjih godina velika pažnja posvećuje vršnjačkom nasilju i uopšte, ispoljavanju nasilnog ponašanja u školskom okruženju, prisustvo različitosti među učenicima identifikovano je kao faktor koji podstiče navedene probleme (Saarento et al., 2014; Stevenson et al., 2002; Tolsma et al., 2013), prilikom čega su učenici koji pripadaju manjinskim grupama najčešće akteri (žrtve ili počinio) samog nasilnog čina (Stevenson et al., 2002; Tolsma et al., 2013; Vervoort et al., 2008). Na primer, jedno od recentnijih istraživanja (Nikolau et al., 2019) sprovedeno na uzorku od 552 učenika uzrasta 8-14 godina, ukazuje da je etnička različitost faktor koji može da podstakne različite oblike vršnjačkog nasilja (guranje, udaranje, uvrede, ružne reči, krađe, zlonamerno ponašanje, ignorisanje, ogovaranje, isključivanje iz igara), s tim da učenici koji pripadaju manjinskim grupama češe izveštavaju o iskustvu viktimizacije. Takođe, zapaženi su i nalazi da etnički različite škole imaju veći procenat nasilnog ponašanja učenika i veći broj mera isključivanja učenika iz škole (Pei et al., 2013). Imajući u vidu da su vršnjačko nasilje i viktimizacija, između ostalog, povezani sa depresijom, anksioznošću, samopoštovanjem, zdravstvenim problemima, izostajanjem iz škole i slabim školskim uspehom (Kowalski & Limber, 2013), jasno je da se stvara „začarani krug“, koji vuče niz problema. Pored toga, različitost se često posmatra kao potencijalni faktor socijalne i obrazovne isključenosti, diskriminacije, obespravljenosti ili izolovanosti (Vican, 2013). Na primer, istraživanja pokazuju da su deca sa teškoćama u razvoju često neprihvaćena među vršnjacima, usamljena i teže sklapaju prijateljstva (Žic Ralić i Šifner, 2015). Kako navodi Vican (2013) isključivanje iz škole i u školi veoma je relevantno ako se uzmu u obzir saznanja da ono dovodi do pada samopoštovanja i negativnih osećanja, koja se dalje mogu pretvoriti u izvor nasilja, depresije, osamljivanja, kriminala ili suicida. Učenici iz manjinskih grupa, naročito sa povećanjem uzrasta, češće postaju meta diskriminacije u školi (Baysu et al., 2016), ali i odbacivanja od strane nastavnika (Baysu et al., 2021) Diskriminacija dalje može voditi do raznih negativnih ishoda, poput slabog postignuća, akademske neangažovanosti, smanjenja osećaja sopstvene vrednosti i narušavanja pozitivnog identiteta (Howarth & Andreouli, 2015). Diskriminacija u školskom okruženju, zasnovana na pripadnosti različitim kulturalnim grupama, pronalazi svoje istaknuto mesto i u dijapazonu rizičnih faktora za ispoljavanje delinkventnog ponašanja učenika (Le & Stockdale, 2011). Istraživanje sprovedeno na uzorku od 8.947 adolescenata potvrđuje ovakve nalaze, implicirajući da učenici koji opažaju klimu svoje škole kao nediskriminatornu i inkluzivnu izveštavaju o nižim stopama delinkventnog ponašanja (tuče, vandalizam, bežanje od kuće, laganje, krađe, prodaja psihoaktivnih supstanci itd.) (Chambers & Erausquin, 2018). Dodatno, učenici koji se po fizičkim ili nekim drugim karakteristikama razlikuju od većinske (mejnstrim) grupe, izloženi su riziku da pogrešno tumače kulturu škole i postupaju na načine koji ozbiljno ugrožavaju njihov akademski i kasniji životni uspeh, ali se i njihovi postupci pogrešno percipiraju i nepravredno osuđuju (Cartledge & Loe, 2001). Pored toga, utvrđeno je da učenici manjinskog etničkog porekla osećaju i slabiju pripadnost školi u odnosu na ostale učenike (Celeste et al., 2019).

Sa druge strane, literatura obiluje nalazima koji ukazuju da je prisustvo različitosti u školi jak protektivan i promotivan faktor za sve učenike, što unosi zablude u tumačenju oprečnih rezultata. Ovi nalazi, suprotni prethodno prikazanim, ističu da se škola koja ima učenike različitog kulturalnog porekla karakteriše nižim stopama nasilnog ponašanja, merenog u kategorijama vandalizma i krađe, uznemiravanja i vršnjačkog nasilja među učenicima, verbalnog nasilja prema članovima školskog osoblja, zloupotrebe ili posedovanja droge i/ili alkohola i elektronskog nasilja (Chinemerem, 2022). U pojedinim školama pripadnici etničkih manjina zapravo izveštavaju o manjoj izloženosti nasilju i diskriminaciji u školama (Juvonen et al., 2006; Le & Johansen, 2011). Takođe, pojedini autori (Morrison & Grbic, 2015) ukazuju da, najpre, rasna/etnička različitost učenika ostvaruje pozitivne veze sa različitim ishodima, poput spremnosti da se uključuju u interakcije sa različitim pojedincima, akademskim postignućem, intelektualnim i kognitivnim razvojem, razumevanja ljudi iz različitih sredina, kao i sa njihovom percepcijom da su nešto naučili od različitih drugih. Sistematski pregled (Hehir et al., 2016) 280 studija iz 25 zemalja sugerise da postoje jasni i dosledni dokazi da inkluzivna obrazovna okruženja mogu pružiti značajne kratkoročne i dugoročne benefite za učenike sa i bez teškoća u razvoju, poput veće stope pohađanja škole i manje problema u ponašanju. Takođe, prisutna su stanovišta da različitost može dovesti do poboljšanja međugrupnih stavova i boljeg mentalnog zdravlja učenika (samopoštovanje, anksioznost, fizički simptomi, depresija), što zauzvrat podstiče bolju adaptaciju u školi (angažovanje, pohađanje, disciplina, percepcija školske klime, osećaj pripadnosti) (Graham, 2018). Nedavni sistematski pregled (Basilici et al., 2022) veze između etničke

različitosti u školi i stope vršnjačkog nasilja, ukazuje na prilično nesaglasne rezultate, tako da skoro polovina nalaza ukazuje da ne postoji značajna veza između etničke različitosti i vršnjačkog nasilja, dok druga polovina rezultata govori u prilog pozitivnoj vezi između etničke različitosti i vršnjačkog nasilja.

Navedeni nalazi impliciraju da samo prisustvo kulturalne različitosti u učionici nije dovoljan faktor promocije različitosti i tolerancije (Tolsma et al., 2013). Da bi inicijative uvažavanja ovih vrednosti na nivou škole bile uspješne, potrebno je da promocija uvažavanja različitosti egzistira u svim aspektima i domenima njenog funkcionisanja.

Elementi efektivnog uvažavanja različitosti u školi sa funkcijom prevencije problema ponašanja učenika

Snažni istraživački napor posvećeni su sagledavanju uvažavanja različitosti u školskom okruženju. Razvijeni su različiti pristupi koji se bave ovim pitanjem, a najčešće se identifikuju kao multikulturalno/interkulturalno obrazovanje, inkluzivno obrazovanje, demokratska učionica, kulturalno kompetentna škola, kulturalno responzivna i relevantne pedagogija i podučavanje itd. Svaki od pomenutih pristupa razvijen je sa namerom da svi učenici imaju jednake obrazovne mogućnosti, da budu senzibilisani na razlike, da ih prepoznaju, prihvate i cene, kao i da im se u kritičnom uzrastu razvije osećaj odgovornosti i posvećenosti demokratskim idealima pravde, jednakosti i demokratije, kao i da ostvaruju poželjne razvojne ishode (Manning et al., 2017). Takođe, u okviru svakog od njih naglašavaju se pojedini elementi/faktori škole koji imaju krucijalnu ulogu u promociji i uvažavanju različitosti među učenicima, te posledično ostvarivanja benefita takvog pristupa.

Sveobuhvatni školski pristup vrednovanju različitosti i ljudskih prava podrazumeva da svi aspekti škole – rukovodstvo, upravljanje, strukture, politike donošenja odluka u školi, kodeksi ponašanja, vrednosti, profesionalni razvoj nastavnika, sadržaj nastavnog plana i programa, metode nastave i učenja, interpersonalni odnosi (međusobni odnosi nastavnika i drugih članova školskog osoblja, odnosi učenic-nastavnik, međusobni odnosi učenika), vannastavne aktivnosti i eksterne veze sa zajednicom – budu zasnovani na vrednovanju različitosti, dostojanstva i prava svih u školskoj zajednici i van nje (Barret, 2018; Buterin, 2011). Pored toga, adekvatno polazište za uvažavanje različitosti u školskom okruženju podrazumeva jednake mogućnosti i ravnopravan pristup resursima, što dalje implicira uzimanje u obzir sposobnosti, talenata i ranijih iskustva učenika (Aguado & Malik, 2001).

Pojedini autori (Bosworth et al., 2018) identifikuju rukovodstvo škole kao suštinski faktor školskog okruženja, s obzirom da predstavnici rukovodstva implementiraju politike, upravljaju školskim aktivnostima i promovišu ponašanja koja odlikuju efikasno okruženje. U tom smislu, Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (Službeni glasnik RS, br. 38/2013) u izvesnoj meri predviđa uspostavljanje kolaborativne, demokratske kulture rukovođenja i funkcionisanja u vaspitnoobrazovnoj ustanovi. U okviru standarda razvoja kulture učenja, među indikatorima kojima se procenjuje rad direktora/direktorki osnovnih i srednjih škola predviđeno je da treba da: prati savremena kretanja u razvoju obrazovanja i vaspitanja i kontinuirano se usavršava; motiviše i inspiriše zaposlene i učenike na kritičko prihvatanje novih ideja i proširivanje iskustva; stvara uslove da učenici participiraju u demokratskim procesima i donošenju odluka; podstiče saradnju i razmenu iskustava i širenje dobre prakse u školi i zajednici. Kada školsko rukovodstvo ne uspe da učini nešto proaktivno kako bi omogućilo pravičnost i socijalnu pravdu, to često postaje nepisano odobravanje nejednakosti (DomNwachukwu, 2010). Organizaciona kultura škole, u najvećoj meri oblikovana od strane rukovodstva, koja različitost ne doživljava kao pretnju, već kao izvor bogatstva će minimizirati potencijalne negativne posledice različitosti (Memduhoğlu, 2007, prema Okçu, 2014). Adekvatno upravljanje različitošću povezano je sa višim nivoom samopoštovanja učenika i boljim akademskim postignućem (Manning et al., 2017). Pored toga, važno je i da nastavni plan i program bude dovoljno fleksibilan da pruži mogućnosti prilagođavanja individualnim potrebama i da stimuliše nastavnike da traže rešenja koja će biti u skladu sa potrebama i sposobnostima svakog učenika. Mnogi nastavni planovi i programi očekuju da svi učenici uče iste stvari, u isto vreme i istim sredstvima i metodama, što odražava kulturalno neresponzivnu praksu (UNESCO, 2005). Nastavni plan i program treba da uvažava kulturalnu pripadnost učenika, te da bude

usklađen sa načinom učenja koji je determinisan individualnim karakteristikama i kulturalnom pripadnošću učenika (Kumar et al., 2018).

Promocija različitosti obuhvata podučavanje o temama različitosti, kao i stvaranje klime koja ceni različitost (Schachner et al., 2016), što se odražava na bolje akademsko, bihevioralno i socijalno-emocionalno prilagođavanje svih učenika, a naročito učenika koji pripadaju manjinskim grupama (Brand et al., 2003). Školska klima predstavlja rezultat interakcije elemenata školske kulture sa konkretnim ljudima (sa svim svojim karakteristikama i kompetencijama) koji u školi rade i koji u školi uče i razvijaju se. Stoga, školska klima kao indikator može ukazati i na nedostatke u hipotetički kvalitetno „postavljenoj“ školskoj kulturi ili na nedostatak kompetencija školskog osoblja koje ne uspeva da prenese benefite pozitivne školske kulture kroz svoju interakciju sa učenicima (Popović-Čitić i sar., 2021). Škole moraju uspostaviti klimu koja osnažuje sve i jasno staviti do znanja svoje neodobravanje društvene nejednakosti i nepravde (DomNwachukwu, 2010). Ukoliko je školska klima takva da postoji osnaživanje i saradnja između svih članova školskog osoblja i učenika, prisustvo postupaka koji ukazuju na nepoštovanje različitosti će biti svedeno na minimum. Ukoliko školska klima upućuje poruku jednoj grupi da je bolja od druge, koliko god to suptilno bilo, nužno se stvara prostor za ispoljavanje neadekvatnog ponašanja. Kao glavne karakteristike idealne klime za učenje i rad identifikuju se: inkluzivnost i pripadnost; različitost; poštovanje; fizička, emocionalna i psihička sigurnost; otvorenost i sloboda izražavanja, postavljanje pitanja, preuzimanje rizika i pravljenje grešaka bez osuđivanja; adekvatno mentorstvo za podsticanje učenja i razvoja karijere (Gwayi-Chore et al., 2021). Klima koja uvažava različitost u učionici ili školi od velike je važnosti za pozitivne razvojne ishode učenika (Schachner et al., 2018). Dodatno, identifikuje se jači osećaj pripadnosti kod učenika koji ostvaruju pozitivne interakcije u kulturološki različitim učionicama (Schachner et al., 2019). Pozitivna i inkluzivna školska klima plodonosna je kako za učenike, tako i za nastavnike, naročito u domenu zadovoljstva poslom (Brown, 2019). Istraživanje (Gage et al., 2014) sprovedeno na uzorku od 4.742 učenika osnovne i srednje škole pokazuje da poštovanje različitosti i razlika među učenicima predviđa smanjenje prijave slučaja vršnjačkog nasilja u razredu i osećaj sigurnosti učenika. Dodatno, uvažavanje različitosti i podrška vršnjaka pokazali su se ključnim prediktorima smanjenja stope vršnjačkog nasilja. Percipirana podrška kulturalnom pluralizmu u školi značajno je povezana sa akademskim postignućem, bihevioralnom i socio-emocionalnom prilagođenošću, naročito kod učenika koji pripadaju manjinskim grupama (Brand et al., 2008). U školama u kojima postoje pozitivniji odnosi sa vršnjacima i u kojima se učenici osećaju bezbedno beleži se i viši nivo samopoštovanja učenika, negativniji stavovi i niža prevalencija zloupotrebe psihoaktivnih supstanci (Brand et al., 2008). Manja, ali obećavajuća grupa studija koje procenjuju efikasnost intervencija kulturalno rezonivne nastave povezuje ovaj pristup sa širokim spektrom pozitivnih ishoda, kao što su akademsko postignuće, učestalije pohađanje, kao i veće interesovanje za školu (Aronson and Laughter, 2016).

Dok direktori/rukovodioci škola igraju važnu ulogu u postavljanju okvira školske kulture koja prihvata različitost i promovise inkluziju, uloga nastavnika se sve više prepoznaje kao ključna u kreiranju školske klime i kao suštinski aspekt uspešnih inicijativa za unapređenje školske prakse uvažavanja različitosti (Cherkowski & Ragoonaden, 2016). Na primer, uvidom u Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja u Srbiji (Službeni glasnik, br. 5/2011) predviđeno je da nastavnici usklađuju svoju praksu sa inovacijama u obrazovanju i vaspitanju, poštuju univerzalne ljudske i nacionalne vrednosti i podstiču učenike da ih usvoje, podstičući međusobno razumevanje i poštovanje, toleranciju, uvažavanje različitosti, saradnju i druženje, ličnim primerom deluju na formiranje sistema vrednosti i razvoj pozitivnih osobina učenika i dr. Razvoj kulturalne kompetencije nastavnika može se smatrati značajnom pretpostavkom efikasnog interkulturalnog obrazovanja (Drandić, 2013; Hrvatić, 2011; Hrvatić i Piršl, 2007; Karamatić Brčić, 2013). Kulturalna kompetencija u obrazovanju, u širem smislu, shvata se kao sposobnost nastavnika da uspešno podučavaju učenike koji potiču iz različitih kultura, drugačijih od njihove sopstvene (Moule, 2011). Unapređenje kulturalne kompetencije povećava kapacitet nastavnika da steknu sveobuhvatno razumevanje o tome kako se kulturalno znanje stiče, izražava, održava i transformiše u prostoru i vremenu (Howard, 2010). Ove kompetencije podrazumevaju prisustvo tri kategorije – znanje, veštine i stavovi – i svaka je neophodna za postojanje druge (Manning et al., 2017). Odnosno, kulturalno kompetentan nastavnik poseduje znanja o obeležjima vlastite kulture, obeležjima kulture drugih, obeležjima vlastitog školskog okruženja i karakteristika kulturalno drugačijih učenika i

njihovih porodica; ima stavove koji upućuju na spremnost relativizovanja kulturalnih vrednosti, odsustvo stereotipa i predrasuda u kontaktu sa kulturalno drugačijim učenicima, svest o nepostojanju univerzalno primenljivih obrazaca ponašanja u svim kulturama; poseduje veštine interpretacije značenja mišljenja, ideja i događaja kulturalno drugačijih učenika i roditelja, prihvatanja očekivanja kulturalno različitih učenika i roditelja, prilagođavanja verbalnim i neverbalnim stilovima komunikacije, medijacije i mirnog rešavanja sukoba i odlikuju ga pozitivne bihevioralne karakteristike (strpljivost, fleksibilnost, otvorenost, empatija) (Bedeković, 2011). Prakse koje nastavnici kreiraju i implementiraju kako bi vrednovali kulturalnu različitost su od suštinskog značaja za razvoj toplog okruženja koje podržava individualne potrebe učenika (Gay, 2010) i povezani su sa pozitivnim akademskim prilagođavanjem, posebno za učenike imigranate i pripadnike etničkih manjina (Aronson and Laughter, 2016). Nastavnici, kroz kreiranje pozitivne školske klime i promociju sigurnog okruženja i podržavajućih odnosa minimiziraju bihevioralne probleme učenika (Espelage & Low, 2014), odnosno doprinose manjoj učestalosti viktimizacije i usamljenosti, i sa druge strane, podstiču osećaj pripadnosti školi i osećaj sigurnosti u školskom okruženju (Nishina et al., 2019). Sve veća različitost dece u školama ukazuju na potrebu da se ponašanje učenika sagledava u kulturalnom kontekstu. Nastavnici i drugi članovi školskog osoblja mogu biti efikasni u prevenciji nepoželjnih oblika ponašanja ukoliko se fokusiraju na stvaranje pozitivnog okruženja i primenu tehnika kao što su definisanje jasnih pravila, uspostavljanje sistema reagovanja, primena kažnjavanja (npr. suspenzije) samo kao poslednjeg sredstva reagovanja, upotreba odgovarajućeg stila komunikacije i svakodnevno modelovanje željenog ponašanja (Cartledge & Loe, 2001). U takvim školama učenici razvijaju jasno razumevanje kako svojih, tako i prava drugih, razvijaju odgovornost prema drugima, pozitivne i društveno odgovorne identitete, samopoštovanje, veštine slušanja i poštovanja drugih, kao i kritičko mišljenje (Covell, 2013). Takođe, škola koja uvažava različitost doprinosi tome da učenici koji pripadaju različitim grupama (npr. učenicima sa teškoćama u razvoju i učenju, pripadnici manjina itd.) nemaju strah od škole, manje su izloženi stresu i anksioznosti, osećaju se sigurno u podržavajućoj okolini koja učeniku pruža zaštitu, prilike za lični i društveni razvoj, kao i za aktiviranje socijalnih i kognitivnih potencijala (Ivančić i Stančić, 2013).

Kulturološki različite učionice i uvažavanje različitosti od strane nastavnika mogu biti obećavajući protektivni faktori za vršnjačko nasilje u školama, a pretpostavlja se da se ti procesi odvijaju posredstvom unapređenja ključnih kompetencija učenika, kao što su kognitivna i afektivna empatija (Schultze-Krumbholz et al., 2020). Pored navedenih, naročiti značaj za uvažavanje različitosti imaju kulturalna osetljivost učenika, kao i njihove socio-emocionalne kompetencije (Weissberg & O'Brien, 2004). Kulturalna osetljivost se može definisati kao kritička svest o sopstvenim kognitivnim, afektivnim i bihevioralnim odgovorima na kulturološke razlike koje odražavaju kako pojedinci tumače interkulturalne razlike (Bennet, 2013). Ističe se da ona predstavlja afektivnu dimenziju interkulturalne komunikacije i smatra se ključnom za razvoj nečije sposobnosti da razmišlja i deluje na interkulturalno prikladan način (Hammer et al., 2003). U kulturalno različitoj zajednici za učenje, učenici iz različitih kulturalnih sredina unose svoje načine promišljanja u kontekst učenja. Uz povećanu osetljivost na druge kulture, oni mogu bolje da učestvuju u interakciji u učionici, što zauzvrat doprinosi boljim ishodima učenja (Young & Schartner, 2014). Obično se identifikuje pet ključnih socio-emocionalnih kompetencija. To su: samoregulacija – sposobnost uspešnog regulisanja sopstvenih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama; samosvest – sposobnost prepoznavanja sopstvenih emocija, misli i njihovog uticaja na ponašanje; svest o drugima (socijalna svesnost) – sposobnost usvajanja perspektive drugih, empatije i saosećanja sa njom, uključujući prepoznavanje specifičnosti u vezi sa poreklom kao i potencijalne resurse u okruženju; uspostavljanje odnosa – sposobnost uspostavljanja i očuvanja zdravih i uspešnih odnosa sa različitim pojedincima i grupama, koja podrazumeva jasnu komunikaciju, aktivno slušanje, saradnju, odupiranje socijalnom pritisku, konstruktivno rešavanje konflikata, traženje i nuđenje pomoći kada je to potrebno; odgovorno donošenje odluka – sposobnost pojedinca da napravi konstruktivne izbore kada je u pitanju sopstveno ponašanje (CASEL, 2013). Često se napominje da je za prevenciju nasilja u školama potrebno iskoreniti problematičan sistem vrednosti, stavova, uverenja i predrasude koje dovode do takvog ponašanja, ali i istovremeno raditi na izgradnji i jačanju novog prosocijalnog sistema vrednosti i stavova, u čijem središtu se nalazi tolerancija, odnosno poštovanje različitosti, solidarnost, ljubaznost, saosećanje itd. (Đurić, 2008; Trebješanin, 2008). Takođe, jedan od faktora pozitivnog razvoja mladih (eng. *Positive Youth Development – PYD*) u okviru široko prepoznatog Lernerovog modela 5C (Lerner

et al., 2005) odnosi se upravo i na ponašanje, društvenu svest, pozitivne vrednosti i vrednovanja kulturalne različitosti, a označava se karakterom (*eng. Character*). Prisustvo ovog faktora smanjuje predrasude i diskriminaciju, te podstiče saradnju između različitih kulturalnih grupa (Wiium, 2021).

Zaključak

Ključna odrednica savremenog obrazovanja je prisustvo različitosti u pogledu širokog spektra karakteristika učenika i školskog osoblja. U literaturi se pronalaze prilično nesaglasni rezultati kada je reč o uticaju različitosti u školskom okruženju. Prikazani nalazi ne impliciraju nužno da je pripadnost različitim kulturalnim grupama rizični faktor sam po sebi, već pre indikacija da u takvim okruženjima može doći do pojave raznovrsnih oblika problematičnog ponašanja iz različitih razloga. Da li će različitost u školskom okruženju predstavljati rizični ili promotivni faktor zavisi od pristupa i načina na koji se škola, kao kompleksan sistem, bavi promocijom i uvažavanjem različitosti, tolerancije i ravnopravnosti. Drugim rečima, uspeh bilo kog interventnog programa u školi zavisice od toga u kojoj meri je pristup rešavanju takvih problema sistematičan, ciljan, strukturiran, inkluzivan i održiv (Nikolau et al., 2019).

Da bi različitost imala pozitivan uticaj na razvoj učenika i prevenciju različitih oblika problema u ponašanju, potrebno je da promocija ove vrednosti prožima sve aspekte institucionalnog funkcionisanja škole (vrednosti, uverenja, norme, pravila, procedure, nastavni plan i program, profesionalni razvoj nastavnika) i članova školskog osoblja (manifestovanje uvažavanja različitosti na kognitivnom, afektivnom i bihevioralnom nivou u odnosu sa kolegama i relaciji sa učenicima), što se odražava na viši stepen senzibilisanosti učenika na različitost. Tek tada se o prisustvu različitosti u školskom okruženju može govoriti kao o faktoru pozitivnog razvoja učenika.

Literatura

- Aguado, T., & Malik, B. (2001). Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective. *Intercultural Education*, 12(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/14675980120064791>
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Barret, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E. (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 101762. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101762>
- Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child development*, 87(5), 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- Baysu, G., Hillekens, J., Phalet, K., & Deaux, K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Teacher–student relationship trajectories and school outcomes. *Child development*, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-151.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication* (2nd edition). Intercultural Press.
- Bennett, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V., & Riazanova, T. (2004). Young children's evaluations of the ingroup and of outgroups: A multi-national study. *Social Development*, 13(1), 124-141. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00260.x>
- Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of school violence*, 17(3), 354-366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>

- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology, 46*(5), 507-535. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570-588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist, 54*(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina, 8*(1), 1-9.
- Cartledge, G., & Loe, S. A. (2001). Cultural diversity and social skill instruction. *Exceptionality, 9*(1-2), 33-46.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). *The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Author.
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin, 45*(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Central Vancouver Island Multicultural Society (2015). *Cultural Competence Self-Assessment Checklist*. Dostupno na: <http://www.coloradoinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf>
- Chambers, B. D., & Erasquin, J. T. (2018). Race, sex, and discrimination in school settings: A multilevel analysis of associations with delinquency. *Journal of school health, 88*(2), 159-166.
- Chan, A. S. (2005). Policy discourses and changing practice: Diversity and the university-college. *Higher Education, 50*(1), 129-157. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6351-3>
- Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Teacher Learning and Professional Development, 1*(1), 33-43.
- Chinemerem, O. G. (2022). School violence in diversity perspective: evidence from teaching and learning international survey 2018. *European Journal of Education Studies, 9*(2), 107-125. <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i2.4153>
- Covell, K. (2013). Children's human rights education as a means to social justice: A case study from England. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*, 35-48. <https://doi.org/10.15366/riejs>
- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina, 8*(1), 49-57.
- Đurić, S. (2008). Strategije za identifikovanje parametara bezbednosnih rizika u školama. U D. Radovanović (Ur.), *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 295-313). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (CIDD).
- Espelage, D. L., Low, S. K., & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: contemporary science, practice, and policy. *School psychology quarterly, 29*(3), 233-237. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000090>
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: a latent class growth model analysis. *School psychology quarterly, 29*(3), 256-271. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000064>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd edition)*. Teachers College Press.

- Graham, S. (2018). Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist*, 53(2), 64-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
- Gwayi-Chore, M. C., Del Villar, E. L., Fraire, L. C., Waters, C., Andrasik, M. P., Pfeiffer, J., Slyker, J., Mello, S. P., Barnabas, R., Moise, E., & Heffron, R. (2021). "Being a person of color in this institution is exhausting": Defining and optimizing the learning climate to support diversity, equity, and inclusion at the University of Washington School of Public Health. *Frontiers in public health*, 9(642477), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.642477>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. ABT Associates.
- Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Teachers College Press.
- Howarth, C., & Andreouli, E. (2015). 'Changing the context': Tackling discrimination at school and in society. *International Journal of Educational Development*, 41, 184-191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.004>
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 7-17.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kulturalne kompetencije učitelja, U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 221-228.
- Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2), 139-157.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17(5), 393-400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x>
- Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 67-77.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Le, T. N., & Johansen, S. (2011). The relationship between school multiculturalism and interpersonal violence: An exploratory study. *Journal of school health*, 81(11), 688-695. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00645.x>
- Le, T. N., & Stockdale, G. (2011). The influence of school demographic factors and perceived student discrimination on delinquency trajectory in adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 49(4), 407-413. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.02.003>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdóttir, S. Naudeau, S., Jeličić, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Routledge.
- Morrison, E., & Grbic, D. (2015). Dimensions of diversity and perception of having learned from individuals from different backgrounds: the particular importance of racial diversity. *Academic Medicine*, 90(7), 937-945. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000675>

- Moule, J. (2011). *Cultural competence: A primer for educators* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education, 30*(4), 335-350. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1582208>
- Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist, 54*(4), 306-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>
- Okçu, V. (2014). Relation between secondary school administrators' transformational and transactional leadership style and skills to diversity management in the school. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(6), 2162-2174. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.6.2128>
- Pei, L. K., Forsyth, C. J., Teddlie, S. K., Asmus, G., & Stokes, B. R. (2013). Bad behavior, ethnicity, and level of school diversity. *Deviant behavior, 34*(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/01639625.2012.679891>
- Petrović, S. D., & Jokić, T. (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Centar za obrazovne politike.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja, 8*(1), 53-70.
- Popović-Čitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M., & Kovačević, M. (2021). *Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad*. CEPORA—Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik, br. 38/2013. Dostupno na: <https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-standardima-kompetencija-direktora-ustanova-obrazovanja-i-vaspitanja/>
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Službeni glasnik, br. 5/2011. Dostupno na: http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
- Saarento, S., Garandau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom-and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 25*(3), 204-218. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2207>
- Saylık, A., Polatcan, M., & Saylık, N. (2016). Diversity management and respect for diversity at schools. *International Journal of Progressive Education, 12*(1), 51-63.
- Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist, 23*(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>
- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development, 87*(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Schultze-Krumbholz, A., Ittel, A., & Scheithauer, H. (2020). The association between in-class cultural diversity with empathy and bullying in adolescence: A multilevel mediation analysis. *International journal of psychology, 55*(5), 769-778. <https://doi.org/10.1002/ijop.12700>
- Stevenson, H. C., Herrero-Taylor, T., Cameron, R., & Davis, G. Y. (2002). "Mitigating instigation": Cultural phenomenological influences of anger and fighting among "big-boned" and "baby-faced" African American youth. *Journal of Youth and Adolescence, 31*(6), 473-485. <https://doi.org/10.1023/a:1020267221683>
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks, 35*(1), 51-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socnet.2012.12.002>

- Trebješanin, Ž. (2008). Nasilje u školama: motivi, prevencija i suzbijanje. U D. Radovanović (Ur.), *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 193-213). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (CIDD).
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all (Theoretical framework)*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/001402.1402402/140224e.pdf> 23/03/2012
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>
- Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 17-36.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716203260093>
- Wiiium, N. (2021). Character, diversity values, and civic engagement among Norwegian youth. In Dutra-Thomé, L., Rabelo, D.F., Ramos, D., Góes, E.F. (Eds.), *Racism and Human Development* (pp. 133-149). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83545-3_10
- Young, T. J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 35(6), 547-562. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.884099>
- Žic Ralić, A., & Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), 77-92.

RESPECTING DIVERSITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AS A FUNCTION OF PREVENTING STUDENT BEHAVIOR PROBLEMS

*Marija Stojanović, Research Trainee
Institute for Educational Research, Belgrade*

*Branislava Popović-Čitić, Full Professor
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade*

*Lidija Bukvić Branković, Teaching Assistant
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade*

Abstract: *With the development and complexity of society, school increasingly becomes a place that gathers members of different cultural groups. Expressed diversity in the school setting is often associated with the manifestation of peer violence, discrimination and hate speech towards students who belong to culturally different groups, which consequently leads to school failure, a lower degree of engagement in school activities, a higher dropout rate, and a higher prevalence delinquent and criminal behavior. Therefore, respect for diversity in the school environment is considered as one of the most important values that is currently being pursued, with the assumption that it creates a stable basis for reaching the full potential of all students, providing equal educational opportunities and developing purposeful interactions in an intercultural environment. The aim of this work is to review, analyze and summarize the research results on whether and under what conditions the respecting of diversity in the school environment has the function of preventing student behavior problems. In general, research findings indicate that students' perception of respect for diversity at school is a very important factor in their academic (higher level of academic efficiency, academic achievement, better quality of school life), personal and social functioning (fewer behavioral problems and more positive socio-emotional functioning), especially among members of minority groups. However, the results also suggest that respect for diversity in the school environment is a function of preventing student behavior problems only when it permeates all aspects of the school's institutional functioning (values, beliefs, norms, rules, procedures, curriculum, teacher training) and school staff members (manifesting respecting of diversity on a cognitive, affective and behavioral level in the relationship with colleagues and in the relationship with students), which is reflected in a higher degree of sensitivity of students to diversity. In this sense, a clear conclusion can be drawn that respect for diversity in the school context is a strong resource for preventing student behavior problems when the promotion of this value exists in all domains of the functioning of the educational system.*

Key words: *respect for diversity, interculturality, education, prevention.*