



revolucija različitosti

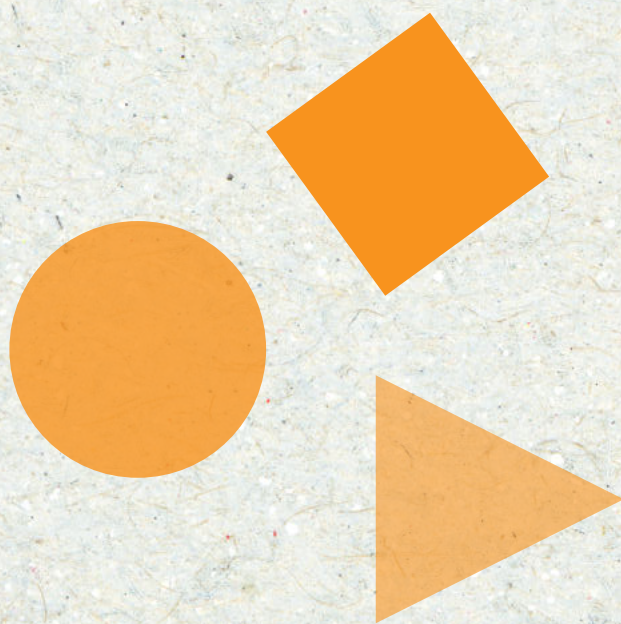
kolekcija znanja





revolucija različitosti

kolekcija znanja



**REVOLUCIJA RAZLIČITOSTI:
KOLEKCIJA ZNANJA**

IZDAVAČI:

CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece
I omladine (Srbija)
Institut za pedagoška istraživanja (Srbija)
Associazione Uniamoci Onlus (Italija)
Osnovna skola Dante Aligijeri, Izola (Slovenija)

UREDнице:

Branislava Popović-Ćitić
Lidija Bukvić
Marija Trajković

**EKSPERTI UKLJUČENI
U PISANJE PUBLIKACIJE:**

Marija Trajković, Marina Kovačević-Lepojević,
Milica Kovačević, Eleonora Di Liberto, Giulia
Messina, Tea Radojković, Anja Palčič

Publikacija je nastala u okviru projekta

**REVOLUCIJA RAZLIČITOSTI:
od vrednosti do prakse**

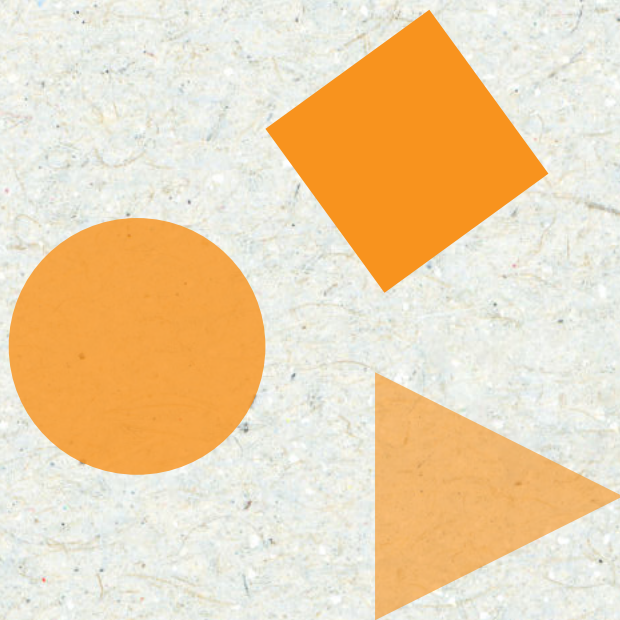
Dizajn naslovnice: Anica Novak
Dizajn i prelom publikacije: Anica Novak

Sve reči upotrebljene u muškom rodu
podjednako se odnose na muški i ženski pol.

*Finansirano od strane Evropske unije. Izneti
stavovi i mišljenja su stavovi i mišljenja autora
i ne odražavaju nužno stavove Evropske unije
ili Evropske izvršne agencije za obrazovanje i
kulturu (EACEA). Ni Evropska unija ni EACEA ne
mogu biti odgovorni za njih.*

Sadržaj

| | |
|--|-----------|
| Reč urednika | 7 |
| <u>I - Različitost u savremenoj nauci</u> | 9 |
| <u>II - Različitost u savremenom pravnom okviru: nivo Evropske Unije</u> | 53 |
| <u>III - Umesto zaključka: minimalni standardi za uvažavanje različitosti u praksi</u> | 77 |
| <u>Dodatak – aktuelni nacionalni pravni okvir o uvažavanju različitosti u Srbiji, Italiji i Sloveniji</u> | 81 |



Reč urednika

Različitost je prepoznata kao veoma važna **vrednost** u oblasti rada sa mladima (i mnogo šire) koja treba da se poštuje i inkorporira u rad svih institucija i organizacija koje se bave mladima. Veliki značaj prepoznavanja različitosti kao prilike za učenje, a ne za isključivanje i sukobe prepoznat je u celoj EU (počevši od motoa EU „Ujedinjeni u različitosti“ i obuhvaćenog širokim spektrom strategija EU). Kao rezultat višegodišnjih napora, širok spektar dostupnih instrumenata, alata, vodiča, članaka koji se bave ovom temom dostupan je svima koji su zainteresovani za različitost (obično uz inkluziju i/ili kulturnu osetljivost), a zakonodavni okviri većine zemalja imaju različitost ugrađenu u nekom obliku kao važnu vrednost u njihove strategije koje se odnose na mlade i sisteme koji se mladih najviše tiču (kao što su obrazovanje i socijalna zaštita). Ali ipak, u praksi se različitost poštuje i delimično „sprovodi“.

Postoje tri elementa koja su relevantna i isprepletana kada je u pitanju **negovanje različitosti na organizacionom nivou** (u organizacijama civilnog sektora, školama, ustanovama socijalne zaštite ili bilo kojoj drugoj organizacionoj jedinici). To su kontekst (organizaciona kultura), nivo odnosa (klima) i individualni nivo (kompetencije). Neke institucije (kao što su škole) imaju organizacionu kulturu (propise, procedure, prakse) koja je uspostavljena na način koji podržava negovanje različitosti. Ali kada osoblje nije dovoljno ojačalo svoje kompetencije, opšta klima nije podsticajna te mladi ljudi u toj ustanovi ne osećaju prednosti pozitivne kulture. S druge strane, kada omladinske organizacije u svom osoblju imaju visoko kompetentne pojedince, to podržava pozitivnu klimu u njihovim aktivnostima, ali ako nedostaje organizaciona kultura, u trenutku kad dođe do promene osoblja, kvalitet aktivnosti automatski opada. Imamo primere dobre prakse gde se sva tri elementa neprestano razvijaju i neguju, ali ovi primeri su više izuzeci nego pravilo. Sve zemlje učesnice u konzorcijumu (Srbija, Italija, Slovenija), kao i većina drugih u regionu, pa i u EU, i pored svih dosadašnjih napora, suočavaju se sa preovladavajućim pitanjima socijalne isključenosti, diskriminacije i nasilja prema onima koji su označeni kao različiti u dominantnoj kulturi i motivisani su da osnaže svoje mlade ljude da nauče kako da različitost vide kao priliku, a ne kao prepreku. Postoji zajednička potreba za besplatnim, potpunim i efikasnim instrumentima koji mogu podržati one organizacije/institucije zainteresovane za negovanje različitosti na svim nivoima, ali i za one organizacije koje navode da ih različitost uopšte ne zanima, pokazujući im kako to nije gubljenje vremena i resursa, već pruža veliku korist sa stanovišta organizacionog i programskog uspeha.

Tokom **projekta “REVOLUCIJA RAZLIČITOSTI: Od vrednosti do prakse”** (redni broj 2021-1-RS01-KA220-YOU-000029459), koji realizuju 4 organizacije – CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine (Srbija), Institut za pedagoška istraživanja (Srbija), Associazione Uniamoci (Italija) i Scuola elementare – Osnovna sola Dante Alighieri Isola (Slovenija), želimo da podržimo organizacije i institucije u pravcu negovanja različitosti u praksi, pomažući im da sagledaju ovo pitanje holistički, da „pronađu put“ kroz mogućnosti koje im se nude, kako bi mogli da se kreću ka onim resursima za unapređenje koji su relevantni za njihove specifične kulturne/klimatske/kompetencijske potrebe.

Publikacija **REVOLUCIJA RAZIČITOSTI: Kolekcija znanja** rezimira aktuelna znanja relevantna za negovanje različitosti, ispunjena informacijama koje će pomoći profesionalcima koji rade sa mladima u različitim oblastima da unaprede svoje znanje i razumevanje teme različitosti. Zbirka je nastala analizom nalaza zasnovanih na naučnim radovima u vezi sa negovanjem različitosti na organizacionom nivou, analizom neformalnih resursa EU i nacionalnog nivoa u vezi sa različitostu, krojenjem „minimalnih standarda“ za organizacije osetljive na različitost i analizom relevantnih aktuelnih EU i nacionalnih strategija, zakona i procedura koje se odnose na negovanje različitosti i relevantne su za tri sistema koji su u najvećoj meri u kontaktu sa mladima (omladinski rad, obrazovanje i socijalni rad).

Razumevanje novih pogleda na različitost i razumevanje komplementarnih efekata unapređenja organizacione kulture, klime i kompetencija osoblja u pogledu negovanja različitosti je od presudne važnosti za posmatranje različitosti kao snage od ideje do prakse.

Urednice



različnost u savremenoj nauci

Marina Kovačević-Lepojević
Marija Trajković





Uvod

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

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

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

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

Teorijski okvir uvažavanja različitosti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ključni faktori za uvažavanje različitosti na organizacionom nivou

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

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

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

Organizaciona kultura uvažavanja različitosti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

◆ Omladinski rad stvara mogućnosti za socijalno uključivanje različitih mladih ljudi

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

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

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

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

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

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

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

Organizaciona klima uvažavanja različitosti

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

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

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

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

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

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

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

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

Rezultati istraživanja pokazuju da klima negovanja prakse jednakog tretmana

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

Lekcije iz omladinskog rada, obrazovanja i socijalne zaštite:

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

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

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

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

◆ Istraživači ukazuju na ulogu **nastavnika kao lidera** koji čini manjine vidljivijima, koji podstiče interakciju između grupa, uključujući roditelje, ima proaktivnu ulogu u pristupu roditeljima učenika iz manjinske populacije umesto politike „okrivljavanja manjine“, nudi podršku u prevazilaženju problema kao posledice „naučene bespomoćnosti“ manjinskog stanovništva.

◆ Nastavnici imaju važnu ulogu u modelovanju ponašanja sa poštovanjem i uspostavljanju prosocijalnih normi u učionici. Svojim ponašanjem promovišu osećaj **sigurnosti** i utiču na klimu u grupi.

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

◆ Takođe, u kulturološki raznovrsnim grupama postoji tendencija da nastavnici primećuju da učenici više komuniciraju sa vršnjacima slične kulturne pripadnosti tokom odmora i neformalnih druženja. S obzirom na to da iskustvo neprihvatanja, interakcije i prijateljstva može dovesti do osećanja otuđenosti, važno je da nastavnici podstiču grupni rad i iniciraju projekte u kojima mladi ljudi različitih kulturnih opredeljenja međusobno saraduju. **Zajednička angažovanost** podstiče mlade da prihvate i cene jedni druge.

◆ Kao vođa grupe, nastavnik je u jedinstvenoj poziciji da razvija odnose sa učenicima i da stimuliše odnose među njima. Uspostavljanje **jasnih normi**, pravila ponašanja i posledica za njihovo kršenje je deo izgradnje odnosa **međusobnog poverenja**, koji može sprečiti vršnjačko nasilje i isključenost.

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

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

◆ Pozitivne interakcije sa različitim vršnjacima omogućavaju mladim ljudima da steknu uvid u **različite načine razmišljanja**, stilove komunikacije i rešavanje problema. Pozitivna i inkluzivna klima je plodonosna i za učenike i za nastavnike, posebno u domenu zadovoljstva poslom.

◆ Literatura nam pokazuje da je **percepcija pravičnosti** (kao što je diskriminacija ili preferencijalni tretman u postupcima zapošljavanja i napredovanja) ljudi koji rade sa mladima važan organizacioni element koji podržava klimu različitosti.

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

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

Kompetencije kojima se uvažava različitost

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 1. Kontinuum kulturalne ekspertize (Cormier, 2021)

Kuturalna osetljivost

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

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

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

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

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

Svaki od stadijuma podrazumeva sledeće:

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

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

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

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

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

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

6

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

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

Lekcije naučene iz obrazovanja, socijalne zaštite i omladinskog rada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

potrebno je da:

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

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

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

Literatura – gde naučiti više

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

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

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

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

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

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

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

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

◆ Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Midwest Administration Center, University of Chicago.

◆ Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>

◆ Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

◆ Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, R. C., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of educator effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.6027/ANP2018-74210.1086/669616>

◆ Hancock, C. H. H., Midthassel, U. V., & Fandrem, H. (2021). Upper secondary educators' experiences promoting belonging and engagement in culturally diverse classrooms. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-22. <http://doi.org/10.5617/adno.8381>

◆ Hargreaves, A. (1994). *Changing educators, changing times: Educators' work and culture in the postmodern age*. Educators College Press.

◆ Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>

◆ Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice educators' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>

◆ Hlatywayo, L., & Muranda, Z. A. (2014). An evaluation of the Leonard Cheshire Zimbabwe Trust (LCZT) pilot inclusive education programme in Zimbabwe: The perspective of educators and heads. (PART A). *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(11), 124-138.

◆ Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Educators College Press.

◆ Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 41-58). Hrvatsko pedagoško društvo.

◆ Isaacs, M. R., & Benjamin, M. P. (1991). *Towards a Culturally Competent System of Care. Volume II: Programs Which Utilize Culturally Competent Principles*. Georgetown University Child Development Center.

◆ Jackson, T. O., & Boutte, G. S. (2018). Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in educator education. *The New Educator*, 14(2), 87-90. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320>

◆ Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

◆ Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom*

interaction, 37-48.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- ◆ Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Educators and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Educator Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- ◆ Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of educator learning in context. *Professional development in education*, 46(5), 780-796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- ◆ Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—how far have we come?. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41-56. <https://doi.org/10.7202/1066634ar>
- ◆ Teasley, M. (2005). Perceived levels of cultural competence through social work education and professional development for urban school social workers. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 85-98. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300351>
- ◆ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- ◆ UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all (Theoretical framework). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/02/1402402/140224e.pdf23/03/2012>
- ◆ UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- ◆ UNESCO (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- ◆ United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- ◆ Van Houtte, M. (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- ◆ Velasco, P. (2019). Building home–school connections within a multicultural education framework: Challenges and opportunities before and after president Trump's election. In E. Ijalba, P. Velasco, C. J. Crowley (Eds.), *Language, culture, and education: Challenges of diversity in the United States* (pp. 226-243). Cambridge University Press.
- ◆ Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive educator. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- ◆ Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- ◆ Walter, A., & Grant, S. (2011). Developing culturally responsive youth workers. *Journal of Extension*, 49(5), 1-9. <https://doi.org/10.34068/joe.49.05.10>
- ◆ Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL's balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *Educational Leadership*, 22(1), 4-10.

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





različnost u savremenom pravnom okviru: nivo Evropske Unije

Milica Kovačević





Uvod

U aktuelnom trenutku na starom kontinentu ne postoji zemlja koju ne odlikuju multietničnost, multilingvalnost i multikulturalnost, odnosno kulturni diverzitet u najširem mogućem smislu. Ovakvo stanje stvari uslovljeno je savremenim trendovima koji iziskuju saradnju između država i diktiraju intenzivne migracione procese, ali i stalnu razmenu ideja, kulturnih sadržaja i vrednosti. Nesporno je da se na dosegnutom nivou civilizacijskog razvoja preplitanje mnoštva kultura na jednom prostoru smatra za preimućstvo i dragoceni resurs za dalji progres čovečanstva. Ipak, navedeno ne potire činjenicu da kulturalna različitost iziskuje prilagođavanja kako bi pripadnici različitih rasa, nacija, vera, ali i drugih manjinskih grupa, zaista ostvarili svoja prava i uživali slobode koje pripadaju svakom građaninu bez obzira na lična svojstva, poreklo i materijalne prilike. Stoga multikulturalnost zahteva i kompleksna prilagođavanja normativnog okvira unutar koga treba predvideti mehanizme za ostvarivanje pune ravnopravnosti bez obzira na individualne odlike. Prilagođavanja normativnog okvira vrše se na univerzalnom, evropskom i nacionalnom nivou, pri čemu taj proces neprekidno traje već nekoliko decenija i ne uočava se njegov kraj s obzirom na nove i sve složenije potrebe koja donosi svakodnevnica. Ekonomske krize, ratovi i tehnološki progres kontinuirano stavljaju pred pravni sistem dodatne zahteve, iziskujući stalne promene, ali i razvijanje novih paradigmi usaglašenih sa aktuelnim trenutkom. U pravnoj analizi koja sledi fokus je na pravnim dokumentima koji podstiču i neguju kulturni diverzitet unutar tri sektora ključna za ostvarivanje ljudskih prava. U pitanju su sektori obrazovanja, omladinskog rada i socijalne zaštite.

Dokumenti organizacije Ujedinjenih Nacija -socijalna zaštita i pravo na obrazovanje

Pregled međunarodnih dokumenata započinjemo sumarnom analizom dokumenata donetih od strane Ujedinjenih nacija kao najznačajnije univerzalne organizacije današnjice. Naime, period nakon Drugog svetskog rata odlikuje osnivanje Ujedinjenih nacija kao međunarodne organizacije koja, osim očuvanja mira u svetu i međunarodne saradnje, pledira za poštovanje ljudskih prava u najširem mogućem smislu.

Ostvarivanje bilo koje grupe ljudskih prava počiva na uvažavanju pretpostavke da su svi ljudi jednaki, te da uživaju pravo na poštovanje ličnog dostojanstva i uvažavanje individualnosti. Otuda je čitav sistem ljudskih prava baziran na punom uvažavanju individualnih različitosti svakog ljudskog bića koje ne smeju biti prepreka za realizovanje prava i za uživanje sloboda. I pored toga, Ujedinjene nacije prepoznaju faktičku neravnopravnost pripadnika pojedinih grupa, te donose dokumente kojima izričito zabranjuju svaki vid diskriminacije i kojima plediraju za iskorenjivanje rasne, rodne i svake druge diskriminacije.

• **Sledeći dokumenti su prepoznati kao najrelevantniji:**

- ◆ Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima, 1948
- ◆ Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima, 1966
- ◆ Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim, 1966
- ◆ Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije, 1965
- ◆ Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena, 2016
- ◆ Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom (CRPD), 2006
- ◆ Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju, 1960
- ◆ Smernice za interkulturalno obrazovanje UNESCO-a, 2006
- ◆ Konvencija UN o pravima deteta, 1989
- ◆ Univerzalna deklaracija o kulturalnoj različitosti, 2001
- ◆ Agenda UN za održivi razvoj do 2030. godine, 2015

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (UN, 1948) počiva na neprikosnovenom postulatu da se sva ljudska bića rađaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i ljudskim pravima.

Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (UN, 1966), Zakon o ratifikaciji Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima, Službeni list SFRJ, br. 7/1971-73, utvrđuje da će se zakonom zabraniti svako zagovaranje nacionalne, rasne ili verske mržnje koje predstavlja podsticanje na diskriminaciju, neprijateljstvo ili nasilje. Pakt obavezuje države ugovornice da obezbede jednaka prava za žene i za muškarce. Predviđeno je da ograničavanje prava u izvanrednim okolnostima javne opasnosti ne može poprimiti ekstenzivne razmere, kao i da limitiranje u pravima i slobodama ne sme biti bazirano na diskriminatornim osnovama, odnosno na rasi, boji, polu, jeziku, veroispovesti ili društvenom poreklu.

Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (UN, 1966), Zakon o ratifikaciji Međunarodnog pakta o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, Službeni list SFRJ, br. 7/1971-88, garantuje ostvarivanje ekonomskih, socijalnih i kulturnih prava bez ikakve diskriminacije u pogledu rase, boje, pola, jezika, vere, političkog ili drugog ubeđenja, nacionalnog ili socijalnog porekla, imovnog stanja, rođenja ili svakog drugog stanja (čl. 2).

Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije (UN, 1965), Zakon o ratifikaciji Međunarodne konvencije o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije, Službeni list SFRJ, br. 31/67, proklamuje zabranu svakog oblika rasne diskriminacije i propagiranja rasne diskriminacije kao poželjnog ili prihvatljivog ponašanja. Države potpisnice se obavezuju, da shodno realno postojećim potrebama, u socijalnoj, ekonomskoj, kulturnoj i ostalim oblastima, preduzmu posebne i konkretne mere za osiguranje razvoja ili zaštite određenih rasnih grupa ili pojedinaca koji pripadaju ovim grupama, a u svrhu punog ostvarenja ljudskih prava i osnovnih sloboda. Mere ne mogu imati za rezultat održavanje nejednakih ili različitih prava za različite rasne grupe, nakon se postignu ciljevi zbog kojih su ove mere prvobitno bile poduzete.

Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena (UN, 1979), Zakon o ratifikaciji konvencije o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena, Međunarodni ugovori. Službeni list SFRJ. br. 11/81, obavezuje države da preduzmu, između ostalog, primerene mere kako bi se iskorenili neprihvatljivi društveni obrasci u pogledu ponašanja muškaraca i žena, te kako bi se otklonile predrasude, kao svi tradicionalni običaji i prakse zasnovani na shvatanju o inferiornosti ili superiornosti jednog ili drugog pola, odnosno ustaljenim očekivanjama o ulogama muškaraca i žena. Mere treba primeniti i u cilju reformisanja porodičnog vaspitanja tako da ono obuhvati adekvatno shvatanje materinstva kao društvene funkcije i uvažavanje zajedničke odgovornosti muškaraca i žena u podizanju i razvoju dece, podrazumevajući da se u svim slučajevima mora voditi računa o interesima deteta na prvom mestu. Bitan činilac u suzbijanju diskriminacije žena jeste obrazovni system, usled čega su države obavezne da preduzmu mere radi otklanjanja diskriminacije žena, te da bi im obezbedile jednaka prava kao i muškarcima u pogledu obrazovanja, a posebno: jednake uslove u pogledu karijere i profesionalnog usmeravanja; u pogledu mogućnosti za učenje i sticanje diploma u obrazovnim ustanovama svih kategorija, kako u seoskim tako i u gradskim sredinama; dostupnost jednakih nastavnih programa; otklanjanje tradicionalnog shvatanja o ulogama muškaraca i žena na svim stepenima i u svim oblicima obrazovanja podsticanjem stvaranja mešovitih odeljenja i revizijom udžbenika i školskih programa i prilagođavanjem nastavnih metoda; smanjenje stope napuštanja škole od strane devojčica i žena i tome slično.

Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom (UN, 2006) zabranjuje svaki vid diskriminacije osoba sa invaliditetom i pledira za njihovu punu ravnopravnost. Načela na kojima se bazira položaj osoba sa invaliditetom jesu: poštovanje dostojanstva, uvažavanje ličnih sposobnosti i nezavisnosti osoba sa invaliditetom, puna društvena uključenost, uvažavanje razlika i prihvatanje osoba sa invaliditetom kao inherentnog segmenta ljudske raznolikosti; dostupnost svih resursa, ravnopravnost žena i muškaraca i uvažavanje razvojnih sposobnosti dece sa invaliditetom.

Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju (UNESCO, 1960) u preambuli osuđuje svaki oblik diskriminacije u vaspitanju i obrazovanju ističući nužnost promovisanja jednakosti u pogledu vaspitno-obrazovnih mogućnosti i dostupnosti svih nivoa obrazovanja. Ipak, čl.2 konvencije podržava osnivanje zasebnih ustanova u cilju obrazovanja pripadnika različitih polova, odnosno osnivanje posebnih ustanova iz verskih ili jezičkih razloga, ali samo ukoliko je pohađanje takih ustanova bazirano na dobrovoljnosti i ukoliko one nisu ustrojene shodno diskriminatorским merilima. Neophodno je da obrazovanje bude dostupno svima bez administrativnih barijera, a da osnovno školovanje bude obavezno i besplatno za sve. Države se obavezuju da podstiču obrazovanje osoba bez stečenog osnovnog obrazovanja ili sa nepotpunim osnovnim obrazovanjem, te da omoguće nastavak obrazovanja u skladu sa individualnim osobinama učenika. Posebno je značajan čl. 5 kojim se države obavezuju da obrazovanje bude usmereno na puni razvoj ličnosti i osnaživanje poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, te da promovišu razumevanje, toleranciju i prijateljstvo među narodima, rasnim i verskim grupama. Dalje, građanima se garantuje pravo da obrazuju decu u ustanovama koje uvažavaju njihova lična uverenja, pri čemu se niko ne može primorati na versko obrazovanje koje je u suprotnosti sa njegovim ličnim ubeđenjima.

Konačno, pripadnicima nacionalnih manjima garantuje se pravo da pohađaju posebne ustanove i da uče na jezicima nacionalnih manjina, pri čemu navedeno ne sme da onemogućava pripadnike nacionalnih manjina da razumeju jezik većinske grupe i da aktivno učestvuju u društvenom životu zajednice kao celine. Takođe, ukoliko se obrazuju posebne ustanove za pripadnike nacionalnih manjina, nastavni program u takvim ustanovama ne može biti baziran na nižim standardima u odnosu na obrazovne ustanove koje pohađa većinska populacija, dok pohađanje takvih ustanova mora biti dobrovoljno.

Smernice za interkulturalno obrazovanje UNESCO-a (2006) baziraju se na postulatu da multikulturalizam označava kulturni diverzitet kao osnovnu odliku ljudskog društva, dok interkulturalnost podrazumeva dinamičan koncept koji se odnosi na večito promenljive odnose između pripadnika različitih kulturnih grupa koji mogu sadržati i jedinstvenu kulturnu ekspresiju kroz dijalog i međusobno poštovanje. Dokument sadrži tri osnovne smernice, pri čemu prva smernica predviđa da je interkulturalno obrazovanje obrazovanje koje uvažava kulturalni identitet učenika, i to tako što pruža kulturalno odgovarajuće i kvalitetno obrazovanje za svakog pojedinca. Shodno drugoj smernici interkulturalno obrazovanje obezbeđuje svim učenicima kulturalne veštine i znanja kako bi postali aktivni i odgovorni građani društva. Treća smernica predviđa da interkulturalno obrazovanje pruža znanja, stavove i veštine koji će omogućiti da učenici razvijaju poštovanje, saradnju i razumevanje među individuama, ali i među etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama.

Konvencija UN o pravima deteta (1989), Zakon o ratifikaciji Konvencije o pravima deteta, Službeni list SFRJ – Međunarodni ugovori, br. 15/90 i Službeni list SRJ – Međunarodni ugovori, br. 4/96 i 2/97, predstavlja dokument koji na sveobuhvatan način definiše minimalne standarde i mehanizme zaštite u svim oblastima značajnim za razvoj i ostvarivanje prava maloletnih lica. Konvencija obavezuje strane ugovornice da obezbede ostvarivanje i zaštitu prava svakog deteta bez ikakve diskriminacije, odnosno bez obzira na rasu, boju kože, pol, jezik, veroispovest... ili drugi status deteta, njegovog roditelja ili zakonskog staratelja (čl. 2).

Opšti komentar Komiteta UN za prava deteta (broj 9, 2006) o pravima dece sa smetnjama u razvoju, između ostalog, naglašava nužnost obezbeđivanja posebne zaštite za devojčice sa smetnjama u razvoju. U komentaru se ističe da deca sa smetnjama u razvoju neretko bivaju višestruko diskriminisana, s obzirom da se problemi ove dece usložnjavaju ukoliko žive u ruralnim sredinama ili ukoliko su slabog materijalnog stanja. Takođe, izolovanje ove dece od društvenih tokova otežava njihovo uključivanje u formalni sistem obrazovanja, što potom otežava ili čak onemogućava njihovo zapošljavanje i dodatno pojačava socijalnu isključenost. Stoga države imaju posebne obaveze prema deci sa smetnjama u razvoju i sa posebnom pažnjom se moraju brinuti o njihovoj ravnopravnosti. Naglašena je nužnost kooperacije između različitih sektora kako bi deca sa smetnjama u razvoju ostvarila sva svoja prava, ne ograničavajući se pri tome tek na prava iz oblasti usko shvaćene socijalne zaštite. Uočava se da je sistem pružanja podrške deci sa smetnjama u razvoju često dezintegrisan što otežava položaj deteta, dovodeći ga u situaciju da se više puta obraća različitim službama povodom ostvarivanja srodnih oblika zaštite. Države treba da pruže podršku civilnom sektoru u oblasti

zaštite dece sa smetnjama u razvoju, te da organizuju edukativne kampanje radi podizanja nivoa svesti o nužnosti punog uvažavanja prava ove dece.

U komentaru se insistira na tome da uvek treba naglašavati da deca sa smetnjama u razvoju polažu prava na status izjednačen sa statusom sve ostale dece. Dalje, ne samo da deca sa smetnjama u razvoju imaju pravo da pohađaju školu, već obrazovni proces mora biti takav da podstiče njihov razvoj i puno ostvarenje ličnih talenata, te mentalnih i fizičkih potencijala. Stoga treba modifikovati nastavnu praksu i obučiti nastavnike u redovnim školama kako bi na najbolji mogući način podsticali razvoj ove dece. Pri tome, svako dete sa smetnjama u razvoju ima pravo da se prema njemu primenjuje individualizovani pristup kako bi razvilo veštine komunikacije, verbalne kapacitete, sposobnost za interakciju i sposobnost rešavanja različitih problema. Lica koja rade sa decom moraju pratiti progres deteta, kao i načine na koje ono verbalno i emocionalno komunicira, a kako bi pružili najbolju moguću podršku dečijem razvoju.

Obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju mora biti orijentisano ka razvijanju inkluzivnog obrazovanja unutar standardnog sistema obrazovanja, što ne znači da će se zanemariti potrebe one dece koja ipak ne mogu pohađati ustanove u kojima se obrazuju sva ostala deca. Naime, opšti sistem obrazovanja treba da teži tome da uključi decu sa smetnjama u razvoju, umesto da ih a priori izdvaja u posebne ustanove, te, ukoliko je to potrebno, uključivanje u opšti sistem može podrazumevati specifične mere podrške. Ipak, Komitet za prava deteta ne negira faktičko stanje u kome nisu sve države u mogućnosti da u dogledno vreme pređu na inkluzivni sistem obrazovanja, usled postojećih ograničenja i nedovoljnih resursa. U vezi sa navedenim treba imati u vidu da inkluzija ne podrazumeva samo participiranje dece sa smetnjama u razvoju u opštem obrazovnom sistemu. Naprotiv, inkluzivno obrazovanje podrazumeva sistem vrednosti, principa i praksi koje obezbeđuju efektivno i kvalitetno obrazovanje za sve učenike prepoznajući njihove veoma različite lične i socijalne predispozicije. Otuda sistem pre svega treba da prepoznaje različitosti učenika. Tako i inkluzija može da podrazumeva uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u standardna odeljenja ili pak formiranje posebnih odeljenja u standardnim školama, odnosno održavanje standardnog nastavnog procesa ili nastavnog procesa sa posebnim segmentima specijalnog obrazovanja. Ključno je da se inkluzija ne poistoveti sa prostim uključivanjem učenika sa smetnjama u razvoju u standardne škole, bez uvida u potrebe koje oni mogu imati. Nužno je posebno obučavanje nastavnika i drugog školskog osoblja, kako bi zaista bilo osposobljeno da razvija sistem inkluzivnog obrazovanja.

Univerzalna deklaracija o kulturalnoj različitosti (UN, 2001) Universal Declaration on Cultural Diversity Adopted by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization at its thirty-first session on 2 November 2001 počiva na pretpostavci da uvažavanje kulturalne različitosti zapravo podstiče i uvećava mogućnosti za lični razvoj svih lica, i to ne samo u ekonomskom smislu, već i na planu ličnog i duhovnog razvoja svakog pojedinca.

Agenda UN za održivi razvoj do 2030. godine stupila je na snagu 2016. godine, te propagira intenzivno angažovanje država na iskorenjivanju siromaštva, ostvarivanju pune jednakosti i savlađivanju problema koje donose klimatske promene. Inače

se prilikom koncipiranja Agende vodilo računa da budu zastupljeni stavovi što većeg broja pripadnika različitih grupa poput: žena, starijih građana, mladih, stanovnika ruralnih sredina, pripadnika LGBTI populacije, Roma i drugih. Tek neki od 17 ciljeva predviđenih agendom jesu: kvalitetno obrazovanje-koje podrazumeva obezbeđivanje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja i promovisanje mogućnosti celoživotnog učenja; rodna ravnopravnost-koja iziskuje postizanje suštinske rodne ravnopravnosti i osnaživanje žena i devojčica u najširem mogućem smislu; mir, pravda i snažne institucije-što obuhvata promovisanje miroljubivog i inkluzivnog društva, obezbeđivanje pristupa pravdi za sve i izgradnja efikasnih i pouzdanih institucija na svim nivoima.

Dokumenti Saveta Evrope

Savet Evrope predstavlja organizaciju koja se zalaže za poštovanje ljudskih prava, demokratskih vrednosti i za vladavinu prava, pri čemu je poštovanje kulturalne različitosti jedan od kamena temeljaca na kojima se u prošlosti gradila Evropa i koji mora ostati čvrsto uzidan u njenim temeljima. U nastavku sledi pregled dokumenata značajnih za sektor socijalne zaštite i omladinski rad, a potom i pregled dokumenata koji se odnose na ostvarivanje prava na obrazovanje.

Sledeći dokumenti su izdvojeni kao najznačajniji:

- ◆ Evropska konvencija o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda, 1950
- ◆ Revidirana evropska socijalna povelja, 1996
- ◆ Evropska kulturna konvencija, 1954
- ◆ Deklaracija o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu, 2003
- ◆ Povelja Saveta Evrope o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava, 2010
- ◆ ECRI General Policy Recommendation N°1 on combating racism, xenophobia, antisemitism and intolerance (ECRI, 1996)
- ◆ Preporuka br.10 ECRI u pogledu opšte politike o suzbijanju rasizma i rasne diskriminacije u i kroz školsko obrazovanje, CRI(2007)
- ◆ Konvencija o učešću stranaca u javnom životu lokalne zajednice, 1992
- ◆ Okvirna konvencija o zaštiti prava nacionalnih manjina, 1995
- ◆ Preporuka Saveta ministara državama članicama o „govoru mržnje“, 1997
- ◆ Preporuka Saveta ministara o obrazovanju Roma i putnika u Evropi imajući u vidu smernice uključene u Beli papiri interkulturalnog dijaloga, 2008
- ◆ Preporuka Saveta ministara o interkulturalnom dijalogu i slici o drugima u podučavanju istorije, 2011
- ◆ Evropska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima, 1992

- ◆ Preporuka Saveta ministara o merama za suzbijanje diskriminacije po osnovu seksualne orijentacije i rodnog identiteta, 2010
- ◆ Nacrt Rezolucije o borbi protiv mržnje usmerene protiv LGBTI osoba, verzija od 27. septembra 2021. Godine
- ◆ Rezolucija o dostupnosti obrazovanja i škole svakom detetu, 2016
- ◆ Deklaracija Saveta ministara o kulturnoj različitosti, 2000
- ◆ Deklaracija o interkulturalnom dijalogu i prevenciji sukoba, 2003
- ◆ Deklaracija o 50 godina kulturne saradnje u Evropi, 2004
- ◆ Preporuka Saveta ministara o politikama i rukovođenju u cilju kulturalne integracije, 2022
- ◆ Preporuka Saveta ministara o participaciji omladine i budućnosti civilnog društva, 1997
- ◆ Preporuka Saveta ministara o zaštiti omladinskog civilnog društva i omladine i o podršci njihovoj participaciji u demokratskim procesima, 2022
- ◆ Rezolucija Saveta ministara o strategiji za omladinski sektor, 2020
- ◆ Preporuka o podršci mladim izbeglicama u tranziciji ka odraslom dobu, 2019
- ◆ Preporuka Saveta ministara o ostvarivanju prava od strane mladih, 2016
- ◆ Preporuka o ostvarivanju socijalnih prava od strane mladih iz neprivilegovanih susedstava, 2015
- ◆ Rezolucija Saveta ministara o omladinskoj politici, 2008
- ◆ Povelja o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, 2010
- ◆ Preporuka Saveta ministara o promovisanju i prepoznavanju značaja neformalnog obrazovanja mladih, 2003
- ◆ Preporuke evropskog omladinskog foruma o socijalnoj zaštiti i mladima u Evropi, 2000

Evropska konvencija o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda (Rim, 1950, skraćeno: EKLJP), Zakon o ratifikaciji Evropske konvencija o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda, Službeni list SCG-Međunarodni ugovori, br. 9/2003, 5/2005 i 7/2005 ispr. i, Službeni glasnik RS-Međunarodni ugovori br. 12/2010 i 10/2015, u čl. 14 (Zabrana diskriminacije) garantuje uživanje prava i sloboda bez diskriminacije po osnovima kao što su: pol, rasa, boja kože, jezik, veroispovest, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili socijalno poreklo, povezanost s nekom nacionalnom manjinom, imovina, rođenje ili drugi status. Izuzetno je značajna i praksa Evropskog suda za ljudska prava koji direktno utiče na iskorenjivanje praksi i postupaka kojima se na nacionalnom nivou krši ravnopravnost građana. U obrazovnom kontekstu posebno je značajan Protokol broj 1 uz EKLJP, konkretno čl. 2 - Pravo na obrazovanje, shodno kome niko ne može biti lišen prava na obrazovanje, pri čemu država poštuje pravo roditelja da obezbede sadržinu i odvijanje obrazovnog procesa u skladu sa individualnim verskim i filozofskim uverenjima.

Revidirana evropska socijalna povelja, Zakon o potvrđivanju Revidirane evropske socijalne povelje, Službeni glasnik RS – Međunarodni ugovori, broj 42/09, kao dokument koji se odnosi na fundamentalna ekonomska i socijalna prava, poseban značaj pridaje zaštiti ranjivih kategorija lica poput dece, osoba sa invaliditetom i migranata. Član 15 povelje odnosi se na prava osoba sa invaliditetom kojima, bez obzira na uzrast ili prirodu i opseg invaliditeta, treba omogućiti nezavisnost, socijalnu integraciju i učešće u životu zajednice. Stoga su države dužne da preduzmu mere za obrazovanje i profesionalnu obuku, u okviru redovnih mehanizama kada god je to moguće, ili, ukoliko nije moguće u okviru posebnih ustanova, te da unaprede socijalnu integraciju i učešće u životu zajednice osoba sa invaliditetom primenivši sve potrebne mere, pa tako i tehničke (čl. 15).

Povelja definiše i pravo dece i omladine na socijalnu, zakonsku i ekonomsku zaštitu. Član 17 predviđa da su države dužne da obezbede deci i mladima podsticajno okruženje radi punog razvoja duhovnih i fizičkih potencijala, u kom smislu države obezbeđuju odgovarajuće kapacitete, onemogućavaju zlostavljanje i eksploataciju dece, obezbeđuju posebnu podršku za decu bez porodice i garantuju besplatno osnovno i srednje obrazovanje za sve.

Evropska kulturna konvencija (Pariz, 1954), počiva na premisi da je za Evropu značajno ne samo da države sarađuju na negovanju kulture putem bilateralnih sporazuma, već da se na nivou kontinenta kao celine neguju nacionalni jezici, kulture i civilizacije, kao i zajedničko civilizacijsko kulturno nasleđe. Konkretno, čl. 2 konvencija predviđa da će svaka država podržavati proučavanje kulture, jezika i civilizacije drugih nacionalnih grupa na svojoj teritoriji, kao i da će države podržavati razmenu kulturnih znanja i dobara i izvan sopstvenih granica. Osim toga, svaka od država će nastojati da unutar svojih nadležnosti očuva kulturna dobra i vrednosti značajna za evropsku kulturu kao celinu.

Deklaracija o interkulturalnom obrazovanju u novom evropskom kontekstu (2003) utvrđuje da treba razvijati metodologiju putem koje će se podsticati interkulturalni pristup u obrazovanju, kao i jačanje principa nediskriminacije, pluralizma i jednakosti. U deklaraciji se polazi od premise da se stari kontinent odlikuje društvenim različitostima oličenim u jeziku, kulturi i religiji. Postojeće različitosti, kao i multokulturalnost zapravo treba negovati, izbegavajući marginalizaciju bilo koje grupe. I pored toga tvorci deklaracije su svesni prisutnosti ksenofobije i rasizma koji ne zaobilaze ni obrazovni sistem, usled čega treba još odlučnije promovisati uvažavanje ljudskih prava, demokratske vrednosti i interkulturalno obrazovanje. U tom smislu deklaracija poziva na: nastavak istraživanja o interkulturalnom obrazovanju, razvoj novih metoda i sredstava za interkulturalno učenje, te podržava široku diseminaciju dobrih praksi. Potrebno je očuvati evropsku dimenziju obrazovnog procesa i pored sve prisutnijih globalizacijskih trendova, ne zanemarujući potrebu za opštom saradnjom i unapređenjem Euro-arapskog dijaloga. Zato deklaracija podržava razumevanje i podsticanje lingvističke različitosti u Evropi. U interkulturalno obrazovanje treba uključiti ne samo škole već i lokalnu zajednicu, roditelje i učenike, jer se značaj interkulturalnosti ne ograničava samo na obrazovni kontekst, već interkulturalnost treba da bude kvalitet koji odlikuje društvo kao celinu. Uz to, treba pronaći načine da se tehnološki progres i savremena tehnološka sredstva iskoriste kao pomažući

resurs za podsticanje interkulturalnog obrazovanja.

Povelja Saveta Evrope o obrazovanju za demokratsko građanstvo i obrazovanju za ljudska prava, usvojena preporukom Saveta ministara CM/Rec(2010)7, polazi od pretpostavke da obrazovanje ima ključnu ulogu u promovisanju osnovnih vrednosti, kao što su demokratija i poštovanje ljudskih prava, te da predstavlja najjaču branu od porasta nasilja, ekstremizma, ksenofobije, diskriminacije i svake vrste netolerancije.

Preporuka br.1 ECRI u pogledu opšte politike o suzbijanju rasizma, ksenofobije, antisemitizma i netolerancije (ECRI, 1996) poziva države da preduzmu mere na polju obrazovanja i informisanja kako bi ojačale borbu protiv rasizma, ksenofobije, antisemitizma i netolerancije; da prihvate opštu politiku jačanja svesti o bogatstvu koje društvu donosi kulturna raznovrsnost; da preduzmu istraživanja o prirodi, uzrocima i manifestacijama rasizma, ksenofobije, antisemitizma i netolerancije na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou; da se postaraju da nastavni programi, na primer na polju nastave istorije, budu osmišljeni tako da se njima utiče na povećanje stepena uvažavanja kulturne raznovrsnosti, te da organizuju i pomažu pripremne kurseve za unapređenje razumevanja različitih kultura i znanja o pravnim aspektima diskriminacije i jačanje svesti o predrasudama koje bi pohađali oni koji su odgovorni za procedure regrutovanja i unapređenja, oni koji su u neposrednom dodiru sa javnošću i oni koji su odgovorni da se lica u izvesnoj organizaciji drže standarda i politike nediskriminacije i jednakih mogućnosti.

Preporuka br.10 ECRI u pogledu opšte politike o suzbijanju rasizma i rasne diskriminacije u i kroz školsko obrazovanje, CRI(2007)6, usvojena 15. decembra 2006. godine, sugeriše državama da, između ostalog, osiguraju da borba protiv rasizma i rasne diskriminacije u školama postane deo ostale politike, te da uspostave sistem za praćenje rasističkih incidenata u školi i za prikupljanje podataka o incidentima u svrhu osmišljavanja dugoročne politike za njihovo suzbijanje.

Konvencija o učešću stranaca u javnom životu lokalne zajednice, CETS 144, 1992, garantuje parvo stranaca da učestvuju u svim aspektima života zajednice na lokalnom nivou, da budu konsultovani o značajnim pitanjima, te da budu uključeni u sve aktivnosti od društve važnosti.

Okvirna konvencija o zaštiti prava nacionalnih manjina 1995, H (95)19) (Council of Europe, 1995, H (95)10) predviđa da pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo da kroz obrazovni sistem uče o svojim kulturama i istorijskom nasleđu, te da stoga treba omogućiti edukovanje nastavnika u tom smislu, te učiniti dostupnim relevantnu literaturu i udžbenike. Naime, konvencija polazi od istorijskog iskustva Evrope koje argumentovano ukazuje na to da je zaštita prava manjina osnov stabilnosti, demokartije i mira na celom kontinentu. Društvo bazirano na demokratskim načelima poštuje etnički, kulturni, lingvistički i religijski identitet svakog pojedinca, te istovremeno omogućava da on taj identitet izrazi, neguje i razvija. Takođe, samo društvo zasnovano na toleranciji i podsticanju dijaloga može da računa na to da će kulturni diverzitet biti činilac kohezije, umesto osnov daljih podela. Član 1 konvecije konstatuje da zaštita manjinskih prava predstavlja integralni deo zaštite ljudskih prava koja su dobro prepoznata i na međunarodnom nivou. Dalje, čl. 5. predviđa

da svaki pojedinac ima pravo na očuvanje i negovanje svog osobenog identiteta, te da država ne sme da podržava procese asimilacije pripadnika manjinskih grupa. Kako bi se podstaklo očuvanje različitosti, država podstiče obrazovanje i istraživanja na polju kulturnih, jezičkih, istorijskih i religijskih osobenosti manjinskih grupa, pri čemu se kultura ovih grupa proučava i neguje primenom standarda i metoda koji se primenjuju i kada je u pitanju kultura većinske grupe.

Preporuka Saveta ministara državama članicama o „govoru mržnje“ (preporuka br. CM/Rec 97 (20), usvojena 30. oktobra 1997. na 607. sastanku zamenika ministara) predviđa da govor mržnje podrazumeva sve oblike izražavanja koji šire, podstiču, promovišu i opravdavaju rasnu mržnju, ksenofobiju, antisemitizam, kao i sve ostale oblike mržnje zasnovane na netoleranciji, uključujući: agresivni nacionalizam i etnocentrizam, diskriminaciju i neprijateljstvo prema manjinama, migrantima i ljudima imigrantskog porekla.

Preporuka Saveta ministara o obrazovanju Roma i putnika u Evropi imajući u vidu smernice uključene u Beli papiri interkulturalnog dijaloga “Živeti zajedno kao jednaki i dostojanstveni”, CM/Rec (2009)4, Strazburg 7. maj 2008. godine bazira se na nespornoj činjenici da su Romi i druga lica bez stalnog mesta stanovanja vekovima bili diskriminirani i odbačeni od strane društva, kao i da su se susretali sa značajnim problemima na polju obrazovanja i uopšte na polju ostvarivanja svojih ljudskih prava. Preporuka uvažava činjenicu da su Romi i pripadnici sličnih grupa tradicionalno bili ili asimilovani unutar obrazovnog procesa koji nije prepoznavao njihove potrebe, ili izloženi segregaciji izdvajanjem u zatvorene grupe. Usled specifičnosti njihove kulture proglašavani su društveno i kulturalno hendikepiranim. Stoga preporuka osuđuje svaki vid segregacije Roma i putnika u obrazovnom sistemu posebno podvlačeći značaj odluka Evropskog suda za ljudska prava koji je više puta utvrdio da se unutar nacionalnih obrazovnih sistema povređuju prava Roma. Savet Evrope naglašava da marginalizovani položaj Roma ne može biti prevaziđen bez uključivanja romske dece u obrazovni proces. Države su obavezne da prepoznaju prepreke za suštinsko uključivanje Roma i putnika u obrazovni proces. Nastavni programi treba da budu koncipirani tako da omoguće obrazovni proces na maternjem jeziku Roma, kao i da njihova iskustva i kultura budu prepoznati kao značajan deo kulturalnog diverziteta. Treba detektovati posebne potrebe Roma, te uzeti u obzir činjenicu da neki među njima vode nomadski ili polunomadski život. Posebnu pažnju treba posvetiti obrazovnim potrebama romskih devojčica i devojaka, dok pohađanje osnovnoškolskog obrazovanja od strane romske dece treba kontrolisati podjednako stogo kao i obavezno osnovnoškolskog obrazovanja neromske dece. Obrazovni proces u evropskim zemljama nužno mora da sadrži i materijale usmerene na iskorenjivanje predrasuda i negativnog vrednovanja Roma i njihovih tradicija. Nastavnici treba da obrate pažnju kako bi Romi zaista bili uključeni u sve vrste aktivnosti, odnosno ne smeju sužavati kriterijume na osnovu kojih se procenjuje stečeno znanje i time onemogućavati realizaciju punih ličnih potencijala učenika romskog porekla.

Preporuka Saveta ministara o interkulturalnom dijalogu i slici o drugima u podučavanju istorije, CM/Rec (2011)6 usvojena na 1118. sastanku od 6. jula 2011. godine počiva na premisi da poštovanje kulturalnog diverziteta zavisi od upoznavanja prošlosti i istorijskog nasleđa, kao i da globalizacijski procesi i

kulturalna različitost i te kako uslovljavaju edukaciju u oblasti istorije. Prepoznaje se kompleksnost podučavanja o prošlosti, imajući u vidu brojne konflikte kojima je ona obeležena, ali se istovremeno uočava da prošlost ukazuje i na razmenu i saradnju među različitim grupama. I pored brojnih poteškoća, proces edukovanja iz oblasti istorije treba usmeriti ka interkulturalnom dijalogu i veličanju tolerancije, te kritičkog i analitičkog razmišljanja o događajima iz prošlosti. Jedan od ciljeva obrazovanja u oblasti istorije jeste upoznavanje drugih kultura i civilizacija radi njihovog boljeg razumevanja, uz istovremeno fokusiranje na nacionalno, regionalno i lokalno kulturno nasleđe.

Evropska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima (Strazburg, 1992) bazira se na naglašavanju značaja očuvanja interkulturalnosti i multilingvalnost, pri čemu negovanje jezika manjinskih grupa ne bi trebalo negativno da utiče na unapređivanje jezika koji su u službenoj upotrebi. Očuvanje lingvističkog bogatstva omogućava kulturalni diverzitet i demokratsku Evropu. Objasnjeno je da su jezici nacionalnih manjina jezici koji se tradicionalno koriste u određenim državama pri čemu se njima sporazumevaju pripadnici manjinske grupe. Pod jezicima nacionalnih manjina ne smatraju se različiti dijalekti jednog jezika, niti jezici migranata. Član 7 povelje utvrđuje da su različiti jezici deo kulturnog bogatstva, te da zato treba podsticati njihovu upotrebu kako u privatnom tako i u javnom životu. Države su pozvane da obezbede adekvatne uslove za podučavanje ovih jezika, kao i za jezička istraživanja. Takođe, pripadnicima većinske grupe treba omogućiti da uče manjinske jezike ukoliko to žele, pri čemu treba omogućiti i učenje ovih jezika na univerzitetu. Upotreba jezika nacionalnih manjina treba da bude zastupljena na nivoima od predškolskog do visokog obrazovanja, kao i u okviru obrazovanja odraslih. Države se obavezuju da pripadnicima nacionalnih manjina obezbede: obrazovanje na jeziku nacionalne manjine ili delimično obrazovanje na jeziku nacionalne manjine ili da učenje manjinskog jezika bude deo kurikuluma, odnosno da se podučavanje na manjinskom jeziku obezbedi za one učenike koji to žele, a zastupljeni su u dovoljnom broju. Osim podučavanja manjinskih jezika, treba omogućiti edukaciju o kulturi i istorijskom nasleđu pripadnika datih manjinskih grupa.

Preporuka Saveta ministara o merama za suzbijanje diskriminacije po osnovu seksualne orijentacije i rodnog identiteta, CM/Rec (2010)5, usvojena na 1081. sastanku od 31. marta 2010. godine u preambuli konstatuje da treba priznati da su lezbejke, homoseksualci, biseksualci i transrodne osobe već vekovima izložene homofobiji, transfobiji i drugim formama netolerancije i diskriminacije. Posebno je negativno to što su ova lica zlostavljana i diskriminisana i unutar sopstvenih porodica. Viktimizacija, marginalizacija, nasilje i socijalna isključenost su svakodnevica ovih osoba usled čega one zaslužuju podršku kako bi bile ostvarile ravnopravnost u ljudskim pravima sa ostalim građanima. Ni kultura, ni tradicija, ni religijska ubuđenja, kao ni kulturalni stavovi većine ne smeju biti osnov za opravdavanje diskriminisanja ovih lica. Ističe se da se diskriminisanje i društveno isključivanje usled rodnog identiteta i seksualnog opredeljenja mogu iskoreniti udruženim merama usmerenim prema pripadnicima manjinske grupe i prema celokupnoj populaciji. Države potpisnice moraju preduzeti mere za onemogućavanje bilo kog oblika javnog i medijskog izražavanja koje opravdava diskriminisanje i nasilje prema LGBTI osobama. Država mora agilno sprečiti svaki

vid govora mržnje, vodeći istovremeno računa o pravu na slobodu izražavanja zagarantovanu čl. 10 EKLJP koje je mnogo puta potvrđeno i praksom Evropskog suda za ljudska prava.

Dalje, nijedno dete ne sme biti onemogućeno u uživanju prava na obrazovanje zbog svog seksualnog opredeljenja i rodnog identiteta. Države su dužne da preduzmu mere za onemogućavanje nasilja i diskriminacije prema deci specifičnog seksualnog opredeljenja i rodnog identiteta. Potpuno je neprihvatljivo vršnjačko nasilje ili degradirajuće tretiranje. U obrazovnom sistemu se mora obezbediti puno uvažavanje svačijeg ličnog digniteta. Stoga škola mora omogućiti adekvatno informisanje i obrazovanje o pitanjima u vezi sa seksualnim opredeljenjem i rodnim identitetom. Svaki učenik mora imati mogućnost da potpuno ravnopravno učestvuje u obrazovnom procesu izražavajući slobodno svoje seksualno opredeljenje i rodni identitet. U tom smislu treba posebno edukovati nastavnike i drugo osoblje kako bi izašli u susret potrebama učenika i kako bi unapredili bezbednost. Treba imati u vidu i prava roditelja u pogledu obrazovanja njihove dece.

Kada je u pitanju ostvarivanje socijalnih prava LGBTI osoba, treba imati u vidu da one u potpunosti uživaju pravo na adekvatan životni standard, pa samim tim i na dom. Stoga treba onemogućiti protivzakonitu evikciju LGBTI osoba ili onemogućavanje rešavanja stambenog pitanja kada su u pitanju ova lica, bilo putem kupovine i zakupa nepokretnosti ili na drugi način. Mogu se primeniti posebne mere radi sprečavanja beskućništva osoba specifične seksualne orijentacije i rodnog identiteta, što se odnosi i na decu i mlade imajuću u vidu neretko odbacivanje ovih lica od strane njihovih porodica. Stoga treba proceniti stambene potrebe LGBTI osoba bez bilo kakve diskriminacije.

Nacrt Rezolucije o borbi protiv mržnje usmerene protiv LGBTI osoba, verzija od 27. septembra 2021. godine uočava da je tokom poslednjih godina, i pored formalnog garatovanja ljudskih prava LGBTI osoba, dolazilo do agresivnih ispada i kampanja prema ovim licima, pri čemu posebno zabrinjava učešće nosilaca političkih funkcija, javnih ličnosti i verskih poglavara u takvim poduhvatima. Nije u pitanju samo istupanje na osnovu individualnih ubeđenja i predrasuda već napad na ljudska prava, koji ne pogađa samo LGBTI populaciju već i žene. Takva istupanja nastoje da ukažu na suprotstavljenost poštovanja prava LGBTI sa uvažavanjem prava žena i deteta negovanjem prosocijalnih i porodičnih vrednosti, pri čemu upravo takav narativ ugrožava društvenu koheziju. Države članice treba jasno da osude incidente homofobične, transfobične i slične prirode. Primenom kako međunarodnih dokumenata, tako i nacionalnih propisa treba pozvati na odgovornost one koji krše ljudska prava LGBTI osoba.

Rezolucija o dostupnosti obrazovanja i škole svakom detetu, Res 2097(2016), usvojena na zasedanju parlamenta od 29. januara 2016. godine, u uvodnom delu rezolucije konstatuje se da je tokom poslednje dve decenije učinjen značajan pomak u oblasti obuhvata dece obrazovanjem u Evropi, ali da i dalje postoje značajni problemi. Osim toga, fokus ne treba da bude samo na dostupnosti obrazovanja, već na kvalitetnom obrazovanju za sve i mogućnosti da svako dete ostvari lični potencijal. Istovremeno, ne samo da dete ima pravo na obrazovanje,

već je i opšti društveni interes da dete to pravo realizuje, kako bi svi građani postali korisni članovi društva, te kako bi se predupredili problemi sa nezaposlenošću. Države članice su zato pozvane da podrže uključivanje dece u obrazovni proces, kao i uspešno okončanje konkretnog nivoa obrazovanja. Među merama su posebno značajne: mere koje izdavaju odgovarajuće zone, opredeljujući pri tome aktivnosti primerene za urbana i ruralna područja, mere za identifikovanje grupa pod pojačanim rizikom da ne budu uključene u obrazovni proces ili da nakon uključivanja odustanu od njega; mere za podsticanje inkluzivnog obrazovanja; mere za podsticanje saradnje sa porodicom učenika, kao i za uključivanje u obrazovni proces onih učenika čije se porodice ne staraju o upisivanju dece u škole; mere za učenje jezika na kome se primarno sprovodi obrazovni proces od strane dece pripadnika manjinskih grupa i dece migranata; mere za podsticanje roditelja da učestvuju u opismenjavanju dece, pri čemu mere treba da budu prilagođene kulturalnim, etničkim i socio-ekonomskim okolnostima; mere za uključivanje roditelja u obrazovni proces koji pohađaju njihova deca, pri čemu posebno treba targetirati roditelje nižeg obrazovnog statusa i roditelje koji koriste manjinske jezike; mere koje se odnose na pozitivan odnos prema obrazovanju i motivaciju za učenje, čime posebno treba obuhvatiti učenike iz nepriviligovanih sredina; mere za podsticanje uključivanja učenika migranata ili učenika iz marginalizovanih grupa u škole poznate po izuzetnim rezultatima; mere za podsticanje tolerancije, ravnopravnosti i nenasilnog rešavanja sukoba; mere za uključivanje sadržaja o ljudskim pravima, demokratiji i toleranciji u nastavne kurikulume; mere za podsticanje sposobnosti nastavnika za rad u multilingvalnim odeljenjima; mere za pedagošku podršku deci migrantima i deci iz marginalizovanih grupa; mere za uključivanje učenika u sve nivoe obrazovanja, sa posebnim fokusom na Rome, migrante, izbeglice i devojčice sa smetanjama u razvoju; mere za popularizaciju naučno fundiranih znanja o LBGTI osobama i mere finansijskog ulaganja u inkluzivno obrazovanje sa fokusom na dugoročne benefite koji proizlaze iz ovakvih ulaganja.

Deklaracija Saveta ministara o kulturnoj različitosti, usvojena 7. decembra 2000. godine ističe da se savremeno društvo bazira na kulturalnom diverzitetu, na koga značajan uticaj vrše nove informacione tehnologije, globalizacija i multilateralna trgovina, podsećajući da se Evropa bazira na kulturalnoj različitosti i da očuvanje te različitosti ostaje njen ključni cilj i u 21. veku. Kulturalni diverzitet podrazumeva koegzistenciju i razmenu kulturalno različitih praksi i korišćenje kulturalno različitih usluga i proizvoda. Članice Saveta Evrope su pozvane da pronalaze i promovišu nove načine za očuvanje kulturalne i lingvističke različitosti.

Deklaracija o interkulturalnom dijalogu i prevenciji sukoba, usvojena od strane evropskih ministara za kulturu u Opatiji 22. oktobra 2003. godine, bavi se aktivnostima koje sprovode evropska ministarsva za kulturu podstičući interkulturalni dijalog, kulturalnu razmenu i rešavanje sukoba u post-konfliktnim društvima putem podsticanja razumevanja za kulture drugih. U deklaraciji se konstatuje da su nepoznavanje drugih kultura i odbacivanje mogućnosti da se o njima uči izvor negativnih društvenih pojava, poput ksenofobije i rasizma. Deklaracija definiše osnovne pojmove na kojima se zasniva kulturalna razmena u Evropi. Tako kulturalni diverzitet podrazumeva da svaki pojedinac ili kulturalna grupa imaju pravo da se izražavaju kulturalno, umetnički, lingvistički i na druge

načine onako kako oni to žele, sve dok se ne suprotstavljaju osnovnim evropskim vrednostima. Tako svako ima pravo da neguje i izražava svoj kulturalni identitet, dok je zabranjeno bilo kakvo izražavanje netrpeljivosti i nastojanje da se bilo ko kulturalno asimilira. Interkulturalni dijalog podrazumeva komunikaciju između različitih kulturalnih grupa na lokalnom i regionalnom nivou, kao i između država. Ovakav dijalog se odvija u duhu tolerancije, što ne isključuje mogućnost sukobljavanja mišljenja i debate. Intersektorska saradnja i dobre prakse u preveniranju sukoba podrazumevaju učešće različitih subjekata i državnih i nedržavnih u kulturalnoj razmeni, pri čemu treba podsticati susrete predstavnika što raznovrsnijih kulturalnih grupa na jednom mestu kako bi se podstaklo njihovo međusobno razumevanje.

Deklaracija o 50 godina kulturne saradnje u Evropi, usvojena je od strane ministara nadležnih za kulturu, obrazovanje, omladinu i sport država potpisnica Evropske konvencije o kulturi, Vroclav (Poljska), 10. decembar 2004. godine, a povodom 50 godina od usjavanja Evropske kulturne konvencije. Iako se u deklaraciji sumiraju značajni rezultati postignuti na planu kulturne saradnje i razmene u Evropi, uočava se da postoji i značajan prostor za unapređenja. Tako se u deklaraciji konstatuje da je zaista omogućena široka dostupnost obrazovanja i da se poštuju kulturna prava, ali da je i dalje zastupljena isključenost manjinskih grupa i materijalno depriviranih građana. Ostvaren je značajan progres u doseganju jednakosti između žena i muškaraca, ali su i dalje prisutni stavovi koji ne govore uprilog rodne ravnopravnosti. Široko se uvažavaju lične slobode, ali je isto tako prisutna i otuđenost u društvu. Učinjeno je mnogo na polju zaštite kulturnog nasleđa i životne sredine, ali su ova dobra i dalje ugrožena u situacijama kada eskaliraju sukobi. Građani imaju mogućnost da dođu do obilja informacija, ali to istovremeno ne znanči da se ubrazano razvijaju i kognitivne sposobnosti. Ne postoji bilo kakava ideologija koje bismo se svi morali pridržavati, ali je isto tako do oživljavanja rasizma, ksenofobije, antisemitizma i ekstremnog nacionalizma. Zato u budućnost kulturalna saradnja u Evropi mora da se fokusira na sva ova pitanja.

Preporuka Saveta ministara o politikama i rukovođenju u cilju kulturalne integracije, CM/Rec (2022)10, usvojena na 1431. sastanku 6. aprila 2022. godine utvrđuje da politike na svim nivoima treba da uvažavaju značaj kulturnog diverziteta, da podstiču razvijanje inkluzivnog društva i da postojeće različitosti upotrebe u svoju korist.

Preporuka Saveta ministara o participaciji omladine i budućnosti civilnog društva (preporuka R. br (97) 3 usvojena na 583. sastanku zamenika ministara) poziva se na međunarodne dokumente koji garantuju ljudska prava deteta, a posebno pravo deteta na aktivno participiranje u društvenim procesima i na izražavanje mišljenja, kao i na pretpostavku da samo društvo u kome nema marginalizovanih može biti stabilno i prosperitetno. Preporuka naglašava da je od izuzetnog značaja angažovanje volontera u ostvarivanju različitih politika, što se posebno odnosi na zemlje Centralne i Istočne Evrope. Stoga preporuka poziva države da preduzmu korake kako bi omogućile funkcionisanje omladinskih organizacija kako na lokalnom, tako i na regionalnom nivou, kao i da se pobrinu da omladinski radnici steknu ogovarajuće obrazovanje kako bi mogli da potpomognu participaciju mladih u društvenim procesima.

Preporuka Saveta ministara o zaštiti omladinskog civilnog društva i omladine i o podršci njihovoj participaciji u demokratskim procesima, CM/Rec (2022)6, usvojena na 1429. sastanku od 17. marta 2022. godine) bazirana je na neooborivoj pretpostavci da bez učešća mladih u političkom životu nema ni očuvanja demokratije i uvažavanja ljudskih prava, kao i da demokratsko društvo počiva na kreativnosti, kompetencijama i posvećenosti mladih. Državama se nalaže da preduzmu što brojnije mere za podsticanje učešća mladih u aktivnostima civilnog društva i u demokratskom političkom životu. Pri tome posebno treba imati u vidu potrebe mladih i prepreke sa kojima se susreću mladi priadnici marginalizovanih grupa, a koje mogu otežati ili onemogućiti njihovo učešće u društvenom životu. Uz primenjivanje mera potrebno je i evaluiranje njihovih efekata, kako bi se znalo da li mere zasita doprinose uključenosti mladih. Kako bi svi mladi, a posebno oni iz marginalizovanih grupa, učestvovali u aktivnostima civilnog društva potrebno je jačati njihove kompetencije primarno kroz obrazovni sistem, ali i kroz neformalno obrazovanje. Posebno treba obratiti pažnju na digitalno i medijsko opismenjavanje mladih pripadnika marginalizovanih društvenih grupa, te na usvajanje demokratskih vrednosti o d strane ovih lica.

Rezolucija Saveta ministara o strategiji za omladinski sektor, CM/Res (2020)2, usvojena na 1365. sastanku od 22. januara 2020. godine, zasniva se na uverenju da mladi širom Evrope treba da uživaju, promovišu i neguju ključne vrednosti za koje se zalaže Savet Evrope, a to su: poštovanje ljudskih prava, vladavina demokratije i vladavina prava. Kako bi mladi zasita bili promoteri prosocijalnih vrednosti, potrebno je da se omogući njihova edukacija i učešće u društvenom životu. Jačanje kapaciteta i sposobnosti posebno treba da obuhvati mlade pripadnike marginalizovanih grupa, ali i da bude usmereno na poštovanje kulturalnih različitosti koje odlikuju mlade širom Evrope.

Preporuka o podršci mladim izbeglicama u tranziciji ka odraslom dobu, CM/Rec (2019)4, usvojena 24. aprila 2019. godine) posebnu pažnju poklanja mladim izbeglim licima, imajući u vidu da vrednosti na kojima se bazira savremena Evropa podrazumevaju punu društvenu uključenost svakog građanina bez obzira na njegovo poreklo i lična iskustva. Mladim izbeglicama treba pružiti kompleksnu podršku u trenutku kada prelaze u odraslo životno doba. Države su pozvane da spreče diskriminaciju ovih lica, kao i da uzmu u obzir posebne potrebe koje mogu proizaći iz viktimizacije seksualnim nasiljem, trgovinom ljudima i rodno zasnovanim nasiljem. Ne treba zatvarati oči pred činjenicom da nakon navršениh 18 godina ova mlada lica mogu biti uskraćena u ostvarivanju ljudskih prava, s obzirom da su nacionalni pravni sistemi ustrojeni tako da posebnu zaštitu garantuju prevashodno deci ili maloletnim licima, odnosno licima uzrasta do 18 godina.

Preporuka Saveta ministara o ostvarivanju prava od strane mladih, CM/Rec (2016)7, usvojena 28. septembra 2016. godine polazi od pretpostavke da je za Evropu zasnovanu na demokratskim vrednostima od ključnog značaja da mladi budu uključeni u sve društvene procese, ali da i pored toga mladi često trpe socijalnu isključenost usled kriznih socijalno-ekonomskih prilika kako u Evropi, tako i u svetu. Zato se preporučuje državama da preduzmu sve mere za suzbijanje višestruke diskriminacije kojom su pogođeni mladi usled nepoštovanja čl. 14 EKLJP koji garantuje ravnopravnost svih građana bez obzira na njihova lična

svojstva. Naglašava se da se mladi susreću sa problemima u pristupu kvalitetnom obrazovanju, sa ograničenim mogućnostima za kontinuirano obrazovanje, kao i sa nedostatkom resursa koji bi omogućio njihovo socijalno i ekonomsko osamostaljivanje. Države treba da preduzmu mere kako bi mehanizmi za realizaciju ljudskih prava bili pristupačniji mladima, kao i da podrže obrazovanje omladinskih radnika kako bi omladinski radnici zahvaljujući bolje razvijenim kompetencijama pružili efektivnije usluge mladima. Uočava se da bi sektor omladinskog rada mogao da bude posebno značajan resurs za poboljšanje položaja mladih. Potrebno je uvažavanje uloge i značaja neformalnog obrazovanja. Poseban segment preporuke se odnosi na zajedništvo u društvu koje odlikuje kulturalni diverzitet. Da bi se uvažavale različitosti neophodno je suzbijanje diskriminacije, netolerancije i socijalnog isključivanja, dok treba podsticati inkluziju i participiranje mladih, posebno onih koji pripadaju marginalizovanim grupama. Kada je reč o konfliktnim i postkonfliktnim društvima u njima treba posebno podsticati uvažavanje mira i tolerancije.

Preporuka o ostvarivanju socijalnih prava od strane mladih iz nepriviligovanih susedstava, CM/Rec (2015)3 od 21. januara 2015. godine, sugeriše državama da koncipiraju politike putem kojih će omogućiti otklanjanje društvene isključenosti mladih iz nepriviligovanih grupa, to jest putem koje će eliminisati diskriminaciju, siromaštvo i nasilje koje ovi mladi ljudi neretko doživljavaju. Lokalne, regionalne i centralne vlasti imaju obavezu da mladima, iz ovih sredina obezbede ostvarivanje prava na socijalnu i zdravstvenu zaštitu, stambeni standard, obrazovanje, adekvatno informisanje, kao i da im omoguće ušće u kulturnim i rekreativnim aktivnostima. Jedna od mera koje bi mogle imati veliki praktični značaj jeste održivo finansiranje omladinskog rada i omladinskih organizacija koje bi se kontinuirano zalagale za ostvarivanje prava mladih iz nepriviligovanih sredina, istovremeno ih čineći vidljivim i osnaženim.

Rezolucija Saveta ministara o omladinskoj politici, CM/Res (2008) 23 usvojena 25. novembra 2008. godine na 1042 sastanku, propagira pružanje jednakih mogućnosti za sve devojčice i dečake, te mlade žene i mlade muškarce kako bi razvijali svoja znanja i sposobnosti, odnosno kako bi postali aktivni učesnici svih društvenih procesa, te se poziva na postulate istaknute 2005. godine prilikom sprovođenja kampanje za stimulisanje mladih pod nazivom "Svi različiti-svi jednaki". Rezolucija se posebno fokusira na život u društvu brojnih različitosti gde mlade treba podsticati na interkulturalni dijalog, pomirenje i toleranciju, posebno u društvima gde postoji različiti konflikti, uz fokus na religijski utemeljene konflikte. Značajno je ulaganje sredstava u rad sa tražiocima azila, izbeglicama i licama bez prebivališta. Kada je reč o omladinskom radu i treningu za omladinske radnike, treba imati u vidu potrebu za koncipiranjem zajedničkih standarda koji će se koncipirati kroz saradnju i razmenu znanja između različitih država.

Povelja o obrazovanju za demokratsko građanstvo i ljudska prava, CM/Rec (2010)7 (EDC/HRE), usvojena 11. maja 2010. godine predstavlja značajan dokument iako nema formalno obavezujuću snagu. Povelja je nastala kao rezultat višegodišnjih istraživanja i razmene dobrih praksi na planu edukacije mladih o demokratskim vrednostima i ljudskim pravima. Povelja počiva na naučno utemeljenoj tvrdnji da je obrazovanje najdelotvornije sredstvo protiv jačanja, rasizma, ksenofobije,

diskriminacije i nasilja. Značajno je da se povelja odnosi na sve oblike obrazovanja putem kojih se može učiti o ljudskim pravima i demokratiji. Tako su značajni formalno obrazovanje-kao pohađanje formalnog programa u zvaničnim institucijama, odnosno u školama i na univerzitetima, neformalno obrazovanje-kao implementacija različitih edukativnih programa koji se ne sprovode direktno u okviru formalnog sistema obrazovanja i informalno obrazovanje-kao korišćenje najraznovrsnih životnih iskustava i susreta sa drugim ljudima za sticanje znanja i veština. Obrazovanje u duhu demokratskih vrednosti i participacije i obrazovanje o ljudskim pravima se međusobno prepliću, ali se i suštinski razlikuju. Tako je obrazovanje o demokratskim vrednostima pre svega usmereno na stimulisanje građana da aktivno participiraju u političkom životu, dok se obrazovanje o ljudskim pravima odnosi na edukovanje građana o tome koja im sve ljudska prava neprikosnoveno pripadaju nezavisno od njihovog političkog angažovanja. Povelja insistira na tome da su značajni svi segmenti obrazovanja, a posebno se zalaže za jačanje uloge civilnog sektora i omladinskog rada u neformalnom obrazovanju.

Preporuka Saveta ministara o promovisanju i prepoznavanju značaja neformalnog obrazovanja mladih, CM/Rec (2003)8 usvojena na 838 sastanku od 30. aprila 2003. godine veliča ulogu neformalnog obrazovanja ističući da upravo ono može biti oblik obrazovanja koji će osposobiti mlade da aktivno učestvuju u društvenim procesima, te da ne budu marginalizovani. Stoga je potrebno preciznije definisanje sektora neformalnog obrazovanja, kako u smislu boljih kompetencija onih koji će obrazovati druge putem neformalnog obrazovanja, tako i kroz evaluiranje stvarnih efekata koji su rezultat neformalnog obrazovanja. S obzirom da je nesporno da se neformalno učenje može koristiti kao metod celoživotnog učenja treba osmisлити mere podrške kako bi se programi neformalnog obrazovanja umnožavali, i to posebno oni koji su od značaja za mlade i još više od značaja za pripadnike marginalizovanih grupa. Treba podržati razmenu najboljih praksi, kao i saradnju Saveta Evrope i Evropske unije na polju razmene znanja i iskustava.

Preporuke evropskog omladinskog foruma o socijalnoj zaštiti i mladima u Evropi, usvojena u Briselu 2000. godine predstavlja dokument usvojen od strane platforme omladinskih organizacija u Evropi koja intenzivno saraduje kako sa Savetom Evrope, tako i sa Evropskom unijom. U tekstu se konstatuje da je ostvarivanje prava na socijalnu zaštitu posebno složeno za mlade, s obzirom da se stariji građani po logici stvari susreću sa socijalnim sektorom usled gubitka posla ili usled nezaposlenosti, te tako ostvaruju svoja elementarna socijalna prava. Položaj mladih u celoj EU nije na zavidnom nivou, dok se mladi u Istočnoj i Centralnoj Evropi, te van EU susreću i sa dodatnim teškoćama. Mladi teško ostvaruju pravo na adekvatan standard, stanovanje i druga prava. Za sve mlade je kritičan period od okončanja školovanja do zaposlenja, a posebno za „nevidljive“ mlade koji nisu uključeni niti u obrazovni proces, niti su na tržištu rada, pri čemu ne ostvaruju ni prava na socijalnu zaštitu, što ih sve više potiskuje u društvenu isključenost. Ostvarivanje socijalnih prava je direktno povezano sa realizacijom prava na obrazovanje i sa informisanošću, tako da mladi sa sela i van sistema obrazovanja zaslužuju posebnu podršku kako ne bi bili u neravnopravnom položaju u odnosu na vršnjake. Poslednjih godina forum se posebno zalaže za unapređenje političkih i participativnih prava mladih, i to naročito onih koji se iz različitih razloga (pol, ekonomski status, manjinski status) mogu smatrati marginalizovanim ili neravnopravnim.

Dokumenti Evropske Unije

Iako je Evropska unija primarno nastala kao naddržavna organizacija koja se zalaže za jedinstveno evropske tržište, te ekonomsku i političku saradnju zemalja članica EU, ipak se intenzivno bavi i drugim pitanjima od značaj za prosperitet starog kontinenta i njegovih građana. U tom smislu se značajan broj dokumenata odnosi na sferu ostvarivanja socijalnih prava i podsticanje kulturne razmene.

Sledeći dokumenti su prepoznati kao najznačajniji:

- ◆ Povelja Evropske unije o osnovnim pravima, 2000
- ◆ Direktiva o sprovođenju principa jednakog postupanja bez obzira na rasno ili etničko poreklo, 2000
- ◆ Okvir za upostavljanje evropske agende o omladinskom radu, 2020
- ◆ Zaključci Saveta o obrazovanju i obučavanju omladinskih radnika, 2019
- ◆ Omladinska strategija za EU 2019-2027, 2018
- ◆ Evropski stub socijalnih prava, 2017

Povelja Evropske unije o osnovnim pravima (2007/S, 303/01) garantuje zabranu diskriminacije po bilo kom ličnom osnovu (pol, rasa, društveno poreklo, genetske karakteristike, seksualna orijentacija...), kao i po osnovu državljanstva (čl. 21). Zagarantovano je pravo na kulturnu, versku i jezičku raznolikost, kao i ravnopravnost žena i muškaraca u svim oblastima, s tim što se primena mera u korist manje zastupljenog pola u različitim sferama ne smatra diskriminacijom (čl. 22 i 23).

Na nivou EU značajna je i **Direktiva o sprovođenju principa jednakog postupanja bez obzira na rasno ili etničko poreklo**, broj 2000/43/EC od 29. juna 2000. godine, koja utvrđuje da diskriminacija zasnovana na rasnom ili etničkom poreklu može ugroziti ostvarivanje ciljeva EU, posebno u domenu pune zaposlenosti, socijalne zaštite, podizanja životnog standarda i kvaliteta života, te ekonomske i društvene kohezije i solidarnosti, odnosno da diskriminacija može pogubno uticati na EU kao zajednicu zasnovanu na načelima slobode, bezbednosti i pravde, zbog čega zabranjuje svako postupanje zasnovano na neravnopravnom tretiranju građana.

Rezolucija u vezi sa okvirnom odlukom o ustanovljavanju Evropske agende za omladinski rad (2020/C 415/01) odnosi se na sve vrste formalnog i neformalnog rada sa mladima kako bi i kao grupa i kao pojedinci, nezavisno od ličnih svojstva, ostvarili punu društvenu uključenost. Bez obzira na velike razlike u formatima angažovanja omladinskih radnika širom EU, suština njihovog angažmana ogleda se u tome da omogućuje da mladi nauče i iskuse vrednosti oličene u ljudskim pravima, polnoj jednakosti, demokratiji, miru, pluralizmu, diverzitetu, inkluziji, solidarnosti, toleranciji i pravdi. Neopohodno je da omladinski rad uvažava stvarne potrebe mladih i da kreira najbolje moguće okruženje za sticanje znanja. Početak realizacije agende naziva se Bonškim procesom, po onlajn događaju emitovanom

iz Bona, a rukovodna ideja jeste da se jačanje sektora omladinskog rada ostvaruje povezivanjem lokalnog i evropskog nivoa, kako kroz kreiranje odgovarajućeg konteksta, tako i kroz jačanje kompetencija. U narednom periodu potrebno je fokusiranje na moguće nove krizne situacije, poput Kovida 19, kako bi se razmišljalo o mogućnostima za njihovo prevazilaženje, u kom kontekstu su izuzetno važne digitalne tehnologije. Takođe, nužna je unutarevropska saradnja kako bi se promovisalo interkulturalno učenje, kao i razmena znanja između samih mladih.

Zaključci Saveta o obrazovanju i obučavanju omladinskih radnika, usvojeni 2019. godine, konstatuju da postoje osnovni standardi na kojima bi trebalo da se baziraju obuka i rad omladinskih radnika svuda u Evropi, ali da pak treba imati u vidu specifične potrebe svake države ponaosob. Stoga edukacija omladinskih radnika iziskuje fleksibilan pristup i pristup usmeren ka korisnicima i međusektorskoj saradnji. Uočeno je da nivou EU postoji nedostatak programa za obrazovanje omladinskih radnika, kao i da ne postoje adekvatni mehanizmi za razmenu saznanja na tom polju. Za dalji razvoj omladinskog rada od suštinskog značaja su istraživanja, razmena dobrih praksi i pristup koji sumira individualna iskustva na generalno relevantan način.

Omladinska strategija za Evropsku uniju 2019-2027, predstavlja dokument kojim se strateški usmerava politika omladinskog rada kako bi se potencijali omladine realizovali na najbolji mogući način. Strategija se bazira na pružanju podrške mladima za aktivnu participaciju u političkom životu, što prvo podrazumeva da su mladima dostupni nužni resursi. Tri ključna pojma u ovom dokumentu jesu uključivanje, povezivanje i osnaživanje mladih, putem kojih se potom ostvaruje 11 ključnih ciljeva omladinske politike. Neki od ciljeva jesu: popularisanje ideje snažene EU i umanjivanje euroskepticizma među mladima, rodna ravnopravnost, inkluzija svih kategorija mladih u društvene procese, stvaranje preduslova za ravnopravnost mladih u ruralnim sredinama, jednake mogućnosti za obrazovanje sa fokusom na neformalno obrazovanje i stvaranje prostornih i drugih uslova za participaciju mladih posebno kroz obezbeđivanje odgovarajuće infrastruktore i podržavanje omladinskog rada.

Evropski stub socijalnih prava, 2017, je specifičan instrument koji osigurava standarde i koordinaciju u oblasti socijalnih prava. Savet EU, Evropski parlament i Evropska komisija su 17. novembra 2017. godine objavili i potpisali Evropski stub socijalnih prava. Ovaj dokument nema formalnopravno obavezujući karakter i zapravo podrazumeva skup dokumenata relevantnih za tržište rada, te inkluziju i socijalnu zaštitu u najširem mogućem smislu. Stub počiva na 20 ključnih standarda među kojima se ističu: jednakost polova, ravnopravne mogućnosti za sve, socijalni dijalog i uključivanje radnika u odlučivanje o njihovim pravima, ravnoteža između posla i privatnog života, socijalna sigurnost, zaštita dece, garantovanje minimalnog životnog standarda i inkluzija osoba sa invaliditetom.

Lista korišćenih međunarodnih dokumenata:

- ◆ United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- ◆ United Nations (1966). International Covenant on Civil and Political Rights. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr.pdf>
- ◆ United Nations (1966). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr.pdf>
- ◆ United Nations (1965). International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/cerd.pdf>
- ◆ United Nations (UN Women) (2016). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/12/cedaw-for-youth>
- ◆ United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- ◆ United Nations (1960). Convention against Discrimination in Education. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- ◆ UNESCO (2006). UNESCO Guidelines for Intercultural Education. <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/unesco-guidelines-intercultural-education>
- ◆ United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- ◆ United Nations (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. <http://orcp.hustoj.com/unesco-universal-declaration-on-cultural-diversity-2001/>
- ◆ United Nations (2015). Agenda for Sustainable Development until 2030. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- ◆ Council of Europe (1950). European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. https://www.eods.eu/library/CoE_European%20Convention%20for%20the%20Protection%20of%20Human%20Rights%20and%20Fundamental%20Freedoms_1950_EN.pdf
- ◆ Council of Europe (1996). Revised European Social Charter. <https://www.refworld.org/pdfid/3ae6b3678.pdf>
- ◆ Council of Europe (1954). European Cultural Convention. <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>
- ◆ Council of Europe (2013). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- ◆ Council of Europe (2006). ECRI Recommendation on a general policy on combating racism and racial discrimination in and through school education. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.10>
- ◆ Council of Europe (1992). Convention on the Participation of Foreigners in

Public Life at Local Level. <https://rm.coe.int/168007bd26>

◆ Council of Europe (1994). Framework Convention for the Protection of National Minorities. <https://www.coe.int/en/web/minorities/at-a-glance>

◆ Council of Europe (1997). Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe to member states on "hate speech". <https://www.legal-tools.org/doc/rx2ckd/>

◆ Council of Europe (2009). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the education of Roma and Travelers in Europe. <https://tandis.odihr.pl/handle/20.500.12389/20787>

◆ Council of Europe (2010). Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity. <https://www.coe.int/en/web/sogi/rec-2010-5>

◆ Council of Europe (2016). Resolution on Access to Education and School for All Children. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22510>

◆ Council of Europe (2000). Declaration of the Committee of Ministers on Cultural Diversity. <https://rm.coe.int/16804bfc0b>

◆ Council of Europe (2003). Declaration on Intercultural Dialogue and Conflict Prevention. <http://www.ericarts-institute.org/web/files/131/en/OpatijaDeclaration.pdf>

◆ Council of Europe (2004). Declaration on 50 years of cultural cooperation in Europe. https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration_en.asp

◆ Council of Europe (2022). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on multilevel policies and governance for intercultural integration. <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/-/the-committee-of-ministers-adopts-a-landmark-legal-standard-on-multilevel-policies-and-governance-for-intercultural-integration>

◆ Council of Europe (1997). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on youth participation and the future of civil society. <https://participationpool.eu/resource/recommendation-no-r-97-3-of-the-committee-of-ministers-to-member-states-on-youth-participation-and-the-future-of-civil-society/>

◆ Council of Europe (2022). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on protecting youth civil society and young people and supporting their participation in democratic processes. <https://rm.coe.int/0900001680a5e7f3>

◆ Council of Europe (2020). Resolution of the Committee of Ministers on the youth sector strategy 2030. <https://rm.coe.int/0900001680998935>

◆ Council of Europe (2019). Recommendation on supporting young refugees in transition to adulthood. <https://edoc.coe.int/en/refugees/8233-supporting-young-refugees-in-transition-to-adulthood-recommendation-cmrec20194.html>

◆ Council of Europe (2016). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on research on young people's access to rights. <https://www.coe.int/en/web/youth/-/recommendation-on-young-people-s-access-to-rights>

◆ Council of Europe (2015). Recommendation on the access of young people from disadvantaged neighborhoods to social rights. <https://www.coe.int/en/web/>

[youth/-/recommendation-on-the-access-of-young-people-from-disadvantaged-neighbourhoods-to-social-rights](#)

◆ Council of Europe (2008). Resolution on the Youth Policy of the Council of Europe. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262391/CM_Res_08_youth_policy_en.pdf/7df7229a-3c5b-90bf-3eea-22900881b71f?t=1496158649000

◆ Council of Europe (2010). Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. <https://rm.coe.int/16803034e5>

◆ Council of Europe (2003). Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people. <https://rm.coe.int/16805e00a9>

◆ Council of Europe (2000). European Youth Forum recommendations on social protection and young people in Europe. <https://www.youthforum.org/files/0708-2ke1.pdf>

◆ European Union (2000). Charter of Fundamental Rights of the European Union. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

◆ European Union (2000). Directive on the implementing the principle of equal treatment regardless of racial or ethnic origin. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32000L0043>

◆ European Union (2020). Framework for establishing a European Youth Work Agenda. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42020Y1201%2801%29>

◆ European Union (2019). Council Conclusions on Education and Training of Youth Workers. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13595-2019-REV-1/en/pdf>

◆ European Union (2018). Youth Strategy 2019-2027. https://youth.europa.eu/strategy_en

◆ European Union (2017). The European Pillar of Social Rights. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en>



**umesto zaključka:
minimalni standardi
za uvažavanje
različitosti u praksi**

Autori





Minimalni standardi za uvažavanje različitosti u praksi

Na osnovu pregleda naučnih saznanja, pravnog okvira i načina na koji se institucije (nacionalne, regionalne, međunarodne) i organizacije civilnog društva bave uvažavanjem različitosti, može se izvesti zaključak da uspeh i nivo uvažavanja različitosti zavisi od sistematičnosti, obuhvatnosti i strukturiranosti pristupa na tom planu.

Da bi ustanova/organizacija bila **kulturalno kompetentna**, odnosno da bi uspešno odgovorila na raznovrsne potrebe svojih zaposlenih i korisnika sa kojima radi, potrebno je da promocija ove vrednosti prožima sve aspekte institucionalnog funkcionisanja ustanove/organizacije (kultura i klima) i da proizilazi iz individualnog delanja zaposlenih (kulturalne kompetencije).

Drugim rečima, da bi za jednu ustanovu/organizaciju moglo da se kaže da uvažava različitosti ona mora da ispunjava **četiri minimalna standarda**, odnosno da ima:

- 1** ORGANIZACIONU KULTURU čiji elementi odišu uvažavanjem različitosti: vizija i misija koje podrazumevaju uvažavanje različitosti; politike, procedure i prakse koje jasno ističu značaj uvažavanja različitosti; rituali, tradicije i ceremonije koje uzimaju u obzir potrebe svih zaposlenih; arhitekturu, artefakte i/ili simbole koji odražavaju različitost;
- 2** ORGANIZACIONU KLIMU koju karakteriše poštovanje i vrednovanje svih zaposlenih; otvorena komunikacija i saradnja; sigurnost; dosledna i fer primena politika, procedura i praksi;
- 3** ZAPOSLENE SA RAZVIJENIM KULTURNIM KOMPETENCIJAMA koji imaju adekvatne i prikladne stavove, mišljenja i pretpostavke o različitim kulturama; razumevanje svoje, ali i drugih kultura u kulturalnih normi; i sposobnost efikasne i nepristrasne komunikacije i interakcije sa pojedincima koji pripadaju različitim kulturalnim grupama.
- 4** Simultano i kongruentno uvažavanje različitosti na SVA TRI NIVOVA FUNKCIONISANJA – organizaciona kultura, organizaciona klima i zaposleni.



dodatak:
**aktuelni nacionalni
pravni okvir o
uvažavanju različitosti
u Srbiji, Italiji i Sloveniji**





Aktuelni pravni okvir o uvažavanju različitosti u Srbiji

Milica Kovačević

Ostvarivanje kulturalnog diverziteta i stvaranje konteksta u kome svako može da izrazi svoje osobenosti, te realizuje svoj lični potencijal iziskuje društvo bazirano na demokratskim vrednostima, toleranciji, socijalnoj pravdi i vladavini prava. Takav kontekst se izgrađuje implementacijom adekvatnog pravnog okvira, pri čemu se na vrhu piramide pravnih akata nalazi Ustav, koji slede zakonska i podzakonska akta.

Stoga, razmatranja nacionalnog pravnog konteksta od značaja za postizanje kulturalnog diverziteta počinjemo rezimiranjem nekih od najznačajnijih odredaba Ustava koje se odnose na ravnopravnost i onemogućavanje diskriminacije. Potom sledi sumarni osvrt na zakone koji se ne odnose neposredno na obrazovanje, omladinski rad i socijalnu zaštitu, ali su od suštinskog značaja za ustrojenje sistema zasnovanog na načelu ravnopravnosti i uvažavanja ličnog digniteta svakog građanina.

Ustav Republike Srbije, Službeni glasnik RS, br. 98/2006 i 115/21, sadrži značajan broj odredaba koje se odnose na zaštitu prava pripadnika manjinskih grupa, odnosno na stvaranje ukupnih uslova i prilika koji pogoduju uvažavanju razlika i razvoju kulture tolerancije. Tako, shodno čl. 14, država garantuje posebnu zaštitu nacionalnim manjinama, a u cilju ostvarivanja pune ravnopravnosti i očuvanja identiteta, dok čl. 15 jemči ravnopravnost muškaraca i žena uz staranje države o jednakim mogućnostima za oba pola. Ljudska i manjinska prava su zagantovana neposredno Ustavom, tako da zakoni ne mogu uticati na njihovu suštinu, shodno čl. 18. Odredbe kako o ljudskim, tako i o manjinskim pravima tumače se u duhu demokratskih vrednosti i u skladu sa međunardnim standardima i praksom relevantnih međunarodnih institucija. Ustav izričito proklamuje zabranu diskriminacije, konstatujući da su pred Ustavom i zakonom svi jednaki, u smislu čl. 21.

Ustav garantuje posebnu zaštitu porodice, majke, samohranog roditelja i deteta (čl. 66), dok se pravo na socijalnu zaštitu realizuje u skladu sa načelima socijalne pravde, humanizma i uvažavanja ličnog dostojanstva (čl. 69). Pravo na socijalnu zaštitu imaju oni građani i porodice kojima je potrebna društvena pomoć radi prevazilaženja životnih teškoća i stvaranja uslova za zadovoljavanje ključnih životnih potreba. Shodno čl. 71, svako ima pravo na obrazovanje, pri čemu je osnovno obrazovanje obavezno i besplatno, srednjoškolsko obrazovanje besplatno, dok svi građani imaju jednako pravo na pristup visokoškolskom obrazovanju.

Kada je reč o pripadnicima nacionalnih manjina, osim prava koja pripadaju svim građanima, oni imaju i posebna individualna i kolektivna prava usmerena na zaštitu specifičnih prava ovih lica. Individualna i kolektivna prava realizuju se u skladu

sa Ustavom, nacionalnim propisima i međunarodnim standardima. Zabranjen je svaki vid diskriminacije po osnovu pripadnosti nacionalnoj manjini, kao i nasilna asimilacija pripadnika nacionalnih manjina (čl. 76 i 78). Definisano je pravo pripadnika nacionalnih manjina na očuvanje posebnosti, te ono podrazumeva očuvanje i razvijanje kulturne, verske, etničke i nacionalne posebnosti, što, između ostalog, obuhvata pohađanje škole na jezicima nacionalnih manjina, upotrebu jezika nacionalnih manjina u oficijelnim postupcima i osnivanje sopstvenih sredstava javnog informisanja, u skladu sa čl. 79 Ustava. U slučaju proglašenja vanrednog i ratnog stanja dozvoljena su odstupanja od ljudskih i manjinskih prava, ali samo u obimu u kome je to neophodno. Mere odstupanja od ljudskih i manjinskih prava ne smeju rezultirati razlikovanjem na osnovu pola, rasne, verske ili nacionalne pripadnosti, odnosno jezika ili društvenog porekla, u skladu sa čl. 202.

Ustav konstatuje da Srbija podstiče razvoj tolerancije i međukulturnog dijaloga u sferi obrazovanja, kulture i informisanja, a kako bi se unapredili razumevanje i saradnja među svim ljudima koji žive na njenoj teritoriji bez obzira na njihove lične identitete (čl. 81).

U delu koji se odnosi na teritorijalno uređenje države, Ustav predviđa da opštine kao jedinice lokalne samouprave imaju niz specifičnih nadležnosti značajnih za zadovoljavanje potreba građana, pa tako i nadležnosti u domenu zadovoljavanja potreba građana u sektoru prosvete, kulture, zdravstvene, socijalne i dečije zaštite, te sporta i fizičke kulture (čl. 190).

Krivični zakonik, Službeni glasnik RS, br. 85/2005, 88/2005, 107/2007, 92/2009, 111/2009, 121/2012, 104/2013, 108/2014, 94/2016 i 35/2019, predviđa niz inkriminacija kojima se štiti ravnopravnost građana i onemogućava diskriminacija i širenje mržnje i netrpeljivosti. Neka od krivičnih dela jesu: povreda ravnopravnosti (čl. 128), povreda slobode izražavanja nacionalne ili etničke pripadnosti (čl. 130) i izazivanje nacionalne rasne i verske mržnje i netrpeljivosti (čl. 317). Kao posebna okolnost koja utiče na odmeravanje kazne predviđena je okolnost da je krivično delo učinjeno iz mržnje zbog pripadnosti rasi i veroispovesti, nacionalne ili etničke pripadnosti, pola, seksualne orijentacije ili rodnog identiteta drugog lica, tako da će ovu okolnost sud ceniti kao otežavajuću, osim ukoliko nije propisana kao obeležje krivičnog dela (čl. 54a).

Zakon o zabrani manifestacija neonacističkih ili fašističkih organizacija i udruženja i zabrani upotrebe neonacističkih ili fašističkih simbola i obeležja, Službeni glasnik RS, br. 41/2009, između ostalog, zabranjuje proizvodnju, umožavanje i prezentovanje materijala kojima se propagira mržnja i netrpeljivost spram slobodnih opredeljenja građana, odnosno izaziva ili podstiče verska, rasna, ili nacionalna mržnja i netrpeljivost (član 3).

Zakon o javnom informisanju i medijima, Službeni glasnik RS, br. 83/2014, 58/2015 i 12/2016, predviđa da su pravila javnog informisanja koncipirana na način da se obezbedi razmena informacija, ideja i mišljenja, sa ciljem očuvanja demokratskih vrednosti, mira, istinitosti i omogućavanja slobodnog razvoja ličnosti (čl. 2). Javno informisanje je slobodno i ne podleže cenzuri, shodno čl. 4, s tim što, na predlog javnog tužioca, sud može zabraniti distribuciju određenog medijskog sadržaja

ukoliko je to nepohodno u demokratskom društvu i ukoliko se datim sadržajem poziva na neposredno nasilje prema licu ili grupi lica na bazi njihove nacionalne, rasne, verske pripadnosoti, seksualnog opredeljenja, invaliditeta ili kakvog drugog ličnog svojstva (čl, 59). Zabranjen je govor mržnje, tako da se medijskim sadržajem ne sme podsticati ili širiti mržnja zasnovana na bilo kom ličnom svojstvu građana, bez obzira na to da li je putem takve objave učinjeno krivično delo (član 75).

Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, Službeni list SRJ, br. 11/2002 i Službeni glasnik RS, br. 72/2009 i 97/2013, definiše nacionalnu manjinu kao svaku grupu državljana Republike Srbije koja je po brojnosti dovoljno reprezentativna i u trajnoj vezi sa teritorijom države iako predstavlja manjinu, a čiji se pripadnici odlikuju posebnim obeležjima poput jezika, kulture ili nacionalne pripadnosti, te zajednički teže da očuvaju svoj osobeni identitet (član 2). Zakon zabranjuje diskriminaciju pripadnika nacionalnih manjina, pri čemu se primena posebnih mera radi ostvarivanja njihove pune ravnopravnosti neće smatrati diskriminacijom (čl. 3 i 4). Zakonom je predviđeno niz prava putem kojih se ostvaruje prerogativ na očuvanje posebnosti, tako da ona, između ostalog, obuhvataju: pravo na upotrebu maternjeg jezika, pravo na negovanje kulture i tradicije i pravo na školovanje na maternjem jeziku. Kada je reč o školovanju na maternjem jeziku, pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na vaspitanje i obrazovanje na svom jeziku ili govoru u ustanovama unutar sistema obrazovanja i vaspitanja, s tim što za ostvarivanje ovog prava zakon može propisati određeni minimalan broj učenika kao preduslov. Program nastave kada je reč o školovanju na maternjem jeziku treba da sadrži teme koje se odnose na istoriju, kulturu i umetnost nacionalne manjine, u skladu sa čl. 13 zakona.

Zakon o službenoj upotrebi jezika i pisama, Službeni glasnik RS, br 45/91, 53/93, 67/93, 48/94, 101/2005, 30/2010, 47/2018 i 48/2018, između ostalog, definiše pitanja u vezi sa službenom upotrebom jezika i pisama nacionalnih manjina. Predviđeno je da pripadnici nacionalne manjine imaju pravo da u službenoj upotrebi ravnopravno koriste svoj maternji jezik i pismo na teritorijama jedinica lokalne samouprave gde tradicionalno žive u odgovarajućem broju. Jedinica lokalne samouprave će obavezno statutom uvesti u ravnopravnu službenu upotrebu jezik i pismo nacionalne manjine ukoliko procenat pripadnika te nacionalne manjine u ukupnom broju stanovnika na teritoriji date jedinice dostiže 15%, a prema rezultatima poslednjeg popisa stanovništva, i to najkasnije u roku od 90 dana od dana utvrđivanja zakonom propisanih uslova (član 11). Službena upotreba jezika u ovom smislu podrazumeva upotrebu jezika i pisma nacionalne manjine u sudskom, upravnom i drugim zakonom uređenim postupcima, kao i u službenoj komunikaciji sa nadležnima. Predviđeno je da i nazivi ulica i druga javne oznake treba da budu navedeni kako na srpskom jeziku, tako i na jezicima i pismima odgovarajućih nacionalnih manjina.

Zakona o zabrani diskriminacije, Službeni glasnik RS, br. 22/2009 i 52/2021. predviđa da izrazi „diskriminacija” i „diskriminatorsko postupanje” označavaju svako neopravdano pravljenje razlike ili nejednako postupanje, odnosno propuštanje (isključivanje, ograničavanje ili davanje prvenstva), u odnosu na lica ili grupe kao i na članove njihovih porodica, ili njima bliska lica, na otvoren ili prikriven način, a koji se zasniva na rasi, boji kože, precima, državljanstvu, nacionalnoj pripadnosti ili

etničkom poreklu, jeziku, verskim ili političkim ubedenjima, polu, rodu, rodnom identitetu, seksualnoj orijentaciji, polnim karakteristikama, nivou prihoda, imovnom stanju, rođenju, genetskim osobenostima, zdravstvenom stanju, invaliditetu, bračnom i porodičnom statusu, osuđivanosti, starosnom dobu, izgledu, članstvu u političkim, sindikalnim i drugim organizacijama i drugim stvarnim, odnosno pretpostavljenim ličnim svojstvima. Diskriminacija je zabranjena.

Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom, Službeni glasnik RS, br. 33/2017. uređuje, između ostalog, oblast potencijalnog diskriminisanja u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem, te je zabranjeno otežavanje ili onemogućavanje uključivanja osoba sa invaliditetom u vaspitno-obrazovni proces, shodno čl. 18. Kao posebno težak oblik diskriminacije opredeljeno je uznemiravanje, vređanje i omalovažavanje deteta predškolskog uzrasta, učenika, odnosno studenta zbog invaliditeta, kada te radnje vrši vaspitač, nastavnik ili drugo lice zaposleno u vaspitnoj, odnosno obrazovnoj ustanovi (čl. 20).

Zakon o rodnoj ravnopravnosti, Službeni glasnik RS, br. 52/2021, definiše pojam i značenje pojma rodna ravnopravnost, mere politike za ostvarivanje i unapređivanje rodne ravnopravnosti, te druga značajna pitanja u vezi sa punom rodnom ravnopravnošću. Mere predviđene zakonom treba da omoguće ravnopravnost žena i muškaraca u svim oblastima i delatnostima, kao i sprečavanje i suzbijanje svih oblika rodno zasnovanog nasilja. Shodno čl. 3 rodna ravnopravnost podrazumeva "jednaka prava, odgovornosti i mogućnosti, ravnomerno učešće i uravnoteženu zastupljenost žena i muškaraca u svim oblastima društvenog života, jednake mogućnosti za ostvarivanje prava i sloboda, korišćenje ličnih znanja i sposobnosti za lični razvoj i razvoj društva, jednake mogućnosti i prava u pristupu robama i uslugama, kao i ostvarivanje jednake koristi od rezultata rada, uz uvažavanje bioloških, društvenih i kulturološki formiranih razlika između muškaraca i žena i različitih interesa, potreba i prioriteta žena i muškaraca prilikom donošenja javnih i drugih politika i odlučivanja o pravima, obavezama". Zakonodavac pojašnjava da „rod“ podrazumeva uloge, osobine i međusobne odnose koje društvo smatra prikladnim za žene i muškarce, dok „pol“ podrazumeva biološku karakteristiku na osnovu koje se ljudi određuju kao žene ili muškarci (čl. 6, st. 1, tač 1 i 3). Zabranjen je svaki vid diskriminacije, kako neposredne, tako i posredne na osnovu pola, polnih karakteristika, odnosno roda, pri čemu se diskriminacijom smatra i uznemiravanje, ponižavajuće postupanje, pretnje, uslovljavanje, rodno zasnovan govor mržnje, nasilje zasnovano na promeni pola i slično, u skladu sa čl. 4.

Među oblastima u kojima se sprovode posebne mere za ostvarivanje pune rodne ravnopravnosti zakonodavac posebno ističe oblast socijalne i zdravstvene zaštite, kao i oblast obrazovanja, vaspitanja, nauke i tehnološkog razvoja. U oblasti obrazovanja, vaspitanja, nauke i tehnološkog razvoja nadležni posebno treba da vode računa o integrisanju tema o rodnoj ravnopravnosti u nastavne sadržaje, uz istovremeno isključivanje rodnih stereotipa, seksističkih sadržaja i sličnog, vodeći pri tome računa o uzrastu učenika i studenata (član 37).

Strategija za rodnu ravnopravnost od 2021. do 2030. godine, Službeni glasnik RS, br. 103/2021, konstatuje da su u periodu važenja prethodne strategije postignuti dobri rezultati na normativnom planu, te da su izvršena potrebna usaglašavanja

u duhu međunarodnih standarda važećih u ovoj oblasti, dok su slabiji efekti postignuti na planu ekonomskog osnaživanja žena, osniživanju žena pripadnica marginalizovanih društvenih grupa i na polju rodno osetljivog obrazovanja. Neki od ključnih izazova u doseganju rodne ravnopravnosti jesu: menjanje patrijarhalnih stavova i obrazaca koji se kose sa ostvarivanjem pune ravnopravnosti žena i muškaraca, suzbijanje mizoginije i antirodno diskursa kao i primena posebnih mera podrške za žene koje se susreću sa dodatnim problemima u ostvarivanju rodne ravnopravnosti usled pripadnosti marginalizovanim grupama.

U strategiji se izričito konstatuje da bez rodno osetljivog obrazovanja nema mogućnosti za razvoj rodno ravnopravnog društva, pa samim tim ni društva koje uvažava različitosti. Nužno je uvođenje rodne perspektive u obrazovanje što iziskuje rodno osetljive nastavne planove i programe, kao i unapređenje rodni kompetencija nastavnika. Potrebno je preispitivanje statusa predmeta Građansko vaspitanje i sistemski rad na razvoju kompetencija nastavnika koji predaju ovaj predmet, s obzirom da prevashodno u okviru njega izučava pitanje rodne ravnopravnosti. Uočavaju se određeni dispariteti na planu pohađanja pojedinih nivoa i tipova obrazovanja, tako da je uočeno da žene u nešto većem procentu stiču visoko obrazovanje, ali i da su žene zastupljenije u oblasti društveno-humanističkih nauka, dok je veći procenat muškaraca koji stiču visoko obrazovanje u oblasti tehničkih i prirodni nauka.

Kada je reč o rodnoj ravnopravnosti na polju socijalne zaštite uočeno je da ne postoje adekvatni podaci o rodnoj senzitivnosti u pružanju usluga u ovoj oblasti. Nesporno je da su žene sa invaliditetom jedna od najranjivijih kategorija i da nailaze na višestruke prepreke u ostvarivanju prava na socijalnu zaštitu.

Opšti cilj strategije jeste prevazilaženje rodnog jaza i ostvarivanje rodne ravnopravnosti dečaka i devojčica i žena i muškaraca, što je istovremeno i osnov za ukupni progres društva. Posebni ciljevi se odnose na razvoj rodno ravnopravnog sistema obrazovanja, radi čega treba jačati kapacitete relevantnih institucija i aktera, te raditi na jačanju njihove svesti o značaju rodne ravnopravnosti. U tom smislu jedna od mera jeste i revizija nastavnih sadržaja radi eliminisanja rodni stereotipa i diskriminatornih stavova. U svakodnevnom radu treba podsticati ravnopravnost devojčica romske nacionalne pripadnosti i devojčica sa invaliditetom sa ostalim devojčicama.

Strategija prevencije i suzbijanja trgovine ljudima, posebno ženama i decom i zaštite žrtava 2017–2022, Službeni glasnik RS, br. 77/2017) osmišljava pristup za suzbijanje trgovine ljudima, imajući u vidu da se tokom poslednjih godina uočava da je uvećan broj žrtava državljana naše zemlje i da se umožavaju vidovi njihove eksploatacije. Jedan od posebnih ciljeva jeste zaštita dece od trgovine ljudima u kom cilju se primenjuju različite mere, pa tako i preventivni participativni programi koji će biti prilagođeni potrebama dece i posebno potrebama dece iz ugroženih društvenih grupa. Mere obuhvataju sprovođenje programa u sistemu obrazovanja za decu osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta putem kojih se ukazuje na neprihvatljivost polne diskriminacije i na njene posledice.

U daljim izlaganjima sledi prikaz pravnih dokumenata značajnih za očuvanje i unapređenje negovanja kulturalne različitosti u sektorima obrazovanja, omladinskog rada i socijalne zaštite.

Obrazovanje

Poštovanje kulturalne različitosti i negovanje demokratskih vrednosti i vladavine prava nedostižni su ideali bez adekvatnog obrazovno-vaspitanog sistema u kome se stiču znanja, veštine i sposobnosti neophodni za život društveno i politički aktivnih građana. Obrazovno-vaspitan sistem u Srbiji regulisan je nizom zakonskih i podzakonskih akata koji neizostavno ističu nužnost uvažavanja prava svih građana bez obzira na kulturalne vrednosti koje ih odlikuju.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018, 10/2019 i 6/2020, u segmentu koji se odnosi na Opšte principe obrazovanja i vaspitanja (čl. 7, st. 1, tač. 3) utvrđuje da sistem mora da obezbedi: poštovanje ljudskih prava i prava svakog deteta, uvažavanje ljudskog dostojanstva, i obrazovanje i vaspitanje u demokratski uređenoj i socijalno odgovornoj ustanovi u kojoj se neguju otvorenost, saradnja, tolerancija, svest o kulturnoj i civilizacijskoj povezanosti u svetu, te posvećenost osnovnim moralnim vrednostima, vrednostima pravde, istine i solidarnosti (...). Svi državljani Republike Srbije jednaki su u pravu na obrazovanje, dok osobe sa invaliditetom i smetnjama u razvoju imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove potrebe, odnosno uz pojedinačnu ili grupnu podršku, shodno individualnim okolnostima (čl. 3).

Ciljevi obrazovanja i vaspitanja, između ostalog, su: obezbeđivanje podrške za celovit razvoj deteta; razvoj svesti o sebi, kritičkog mišljenja i motivacije; razvijanje pozitivnih ljudskih vrednosti, solidarnosti i saradnje sa drugima; razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti i razvijanje ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje osećanja pripadnosti Republici Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika i maternjeg jezika, tradicije i kulture srpskog naroda i nacionalnih manjina, razvijanje interkulturalnosti, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine (čl. 8).

Zakon definiše pojam ključnih kompetencija za celoživotno učenje kao skup integrisanih znanja, veština i stavova koji su potrebni svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, dok se opšte međupredmetne kompetencije zasnivaju na ključnim kompetencijama i razvijaju kroz nastavu svih predmeta, kako bi bile primenjive u različitim situacijama i kontekstima pri rešavanju različitih problema i zadataka (čl. 11 i 12).

Mogućno je donošenje individualnog obrazovnog plana u slučaju učenika kojima je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju, rizika od ranog napuštanja školovanja i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, kao i za učenike koji postižu rezultate koji prevazilaze očekivani nivo obrazovnih postignuća. Takođe, ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka prema potrebama konkretnih učenika.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 i 10/2019, među ciljevima osnovnog obrazovanja ističe i: obezbeđivanje podsticajnog i bezbednog okruženja za celoviti razvoj učenika, razvijanje nenasilnog ponašanja i uspostavljanje nulte tolerancije prema nasilju; razvijanje osećanja solidarnosti, razumevanja i konstruktivne saradnje sa drugima i negovanje drugarstva i prijateljstva; razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti i razvijanje ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećanja pripadnosti Republici Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika i maternjeg jezika, tradicije i kulture srpskog naroda i nacionalnih manjina uz razvijanje interkulturalnosti, te poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine (čl. 21).

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 i 6/2020, predviđa da jedan od ciljeva srednjeg obrazovanja i vaspitanja jeste poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, te razvijanje tolerancije i uvažavanja različitosti (čl. 2).

Zakon o upotrebi znakovnog jezika, Službeni glasnik RS, br. 38/2015, predviđa da gluve osobe imaju pravo na upotrebu znakovnog jezika, što obuhvata pravo na učenje glasovnog jezika i pravo na upotrebu usluga tumača za znakovni jezik, pri čemu roditelji i staroci gluvog deteta, kao i sva druga lica, ne mogu detetu zabraniti učenje i korišćenje znakovnog jezika (čl. 4). Kada je reč o upotrebi znakovnog jezika u ustanovama obrazovanja i vaspitanja u njima se rad može sprovoditi na znakovnom jeziku, dok je pohađanje ovakvog programa uslovljeno procenom interesorne komisije o potrebi za dodatnom podrškom (čl. 9).

Zakon o učeničkom i studentskom standardu, Službeni glasnik RS, br. 8/2010, 55/2013, 27/2018 i 10/2019, definiše delatnost u oblasti obezbeđivanja dostupnijeg, efikasnijeg i kvalitetnijeg obrazovanja i vaspitanja za učenike i studente. Učenik srednje škole u oblasti učeničkog standarda, između ostalog, ima pravo na: smeštaj, ishranu, vaspitni rad, učeničku stipendiju i dodatne aktivnosti poput kulturnih, umetničkih i aktivnosti neformalnog obrazovanja (čl. 3). Prava iz oblasti učeničkog standarda u načelu mogu ostvariti svi učenici srednjih škola sa teritorije Republike Srbije, s tim što učenici pripadnici osetljivih grupa prava mogu ostvariti i pod privilegovanim uslovima u skladu zakonom. Zakonodavac kao učenike iz osteljivih grupa opredeljuje učenike iz materijalno ugroženih porodica, decu bez roditeljskog staranja, pripadnike romske nacionalne manjine, izbelgice, raseljena lica i druge (čl. 4).

Zakon o udžbenicima, Službeni glasnik RS, br. 27/2018, definiše pojmove udžbenika, udžbeničkih kompleta, priručnika i dodatnih nastavnih sredstava. Kada je reč o pripremi, štampanju i dodeli udžbenika Vlada donosi odluku o finansiranju ovih aktivnosti, a posebno vodeći računa o učenicima koji su materijalno ugroženi, kao i o učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Zakonodavac definiše pojam niskotiražnih udžbenika u koje spadaju, između ostalog, udžbenici na jezicima i pismima nacionalnih manjina, kao i udžbenici za posebne programe, poput programa za nadarene učenike. Za niskotiražne udžbenike važe posebna pravila finansiranja. Udžbenici i druga sredstva svojim sadržajem i oblikom treba

da podstiču jednake mogućnosti i uvažavanje različitosti (čl. 13).

Zakon o obrazovanju odraslih, Službeni glasnik RS, br. 55/2013, 88/2017, 27/2018 i 6/2020, predviđa da obrazovanje odraslih jeste deo jedinstvenog sistema obrazovanja Republike Srbije, kojim se obezbeđuje sticanje kompetencija i kvalifikacija potrebnih za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, odnosno za društveno odgovorno ponašanje, pri čemu se obrazovanje odraslih ostvaruje kao formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje. Jedan od principa obrazovanja odraslih jeste princip jednakih mogućnosti koji podrazumeva uključivanje u obrazovanje bez obzira na godine života, pol, invaliditet, smetnje u razvoju, rasnu, nacionalnu i versku pripadnost, seksualno opredeljenje i druga lična svojstva.

Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, Službeni glasnik RS, br. 63/2021, nadovezuje se na strategiju primenjivanu do 2020. godine, kao i na Strategiju za prevenciju i zaštitu dece od nasilja za period od 2020. do 2023. godine. Nova vizija razvoja obrazovanja u Srbiji bazira se, između ostalog, na obrazovno-vaspitnim ustanovama koje će graditi sopstvenu kulturu u kojoj je svako uvaženi i poštovan, kao i kulturu solidarnosti i međusobnog poštovanja. Opšti cilj jeste da se obezbedi kvalitetno obrazovanje radi realizovanja punog ličnog potencijala. Ovako definisan cilj podrazumeva i postavljanje posebnog cilja u vidu unapređenja nastave i učenja. Unapređenje nastave i učenja, između ostalog podrazumeva reafirmisanje i jačanje vaspitne uloge obrazovno-vaspitnih ustanova koje treba da imaju važnu javnu i kulturnu funkciju.

Uočava se da je postojeći pozitivnopravni okvir u oblasti obrazovanja i vaspitanja uglavnom usklađen sa relevantnim internacionalnim antidiskriminacionim standardima. Zakoni u oblasti obrazovanja koji su usvajani tokom poslednjih godina sa normativne strane podržavaju inkluzivno obrazovanje, i to ne samo kada su u pitanju učenici sa smetnjama u razvoju, već i učenici koji se usled specifičnih društvenih uslova i marginalizovanosti nalaze u povećanom riziku od isključenosti iz sistema obrazovanja. Međutim, u ovom dokumentu se akcentuje da i pored određenih pomaka, zapravo i dalje ne postoje relevantni podaci koji bi govorili o tome u kojoj meri su ostvareni ciljevi inkluzivnog obrazovanja. Uočeno je o da nije ostvaren odgovarajući nivo inkluzije kada su u pitanju osobe sa invaliditetom i deca sa smetnjama u razvoju, jer se ponovo detektuje praksa formiranja posebnih odeljenja za ove učenike. Takođe, nedostaju mere posebne podrške za decu koja usled socijalne isključenosti ne koriste sve blagodeti obrazovnog procesa.

Dalje, Strategiji razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine prepoznaje grupe koje su pod posebnim rizikom od društvene isključenosti i siromaštva i o čijim pravima u oblasti obrazovanja država treba da se posebno stara, tako da su među njima: deca, učenici i studenti čije porodice imaju nizak socioekonomski status; pripadnici romske nacionalnosti, a naročito oni koji žive u romskim naseljima; osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; stanovnici ruralnih područja, a naročito stanovnici brdsko-planinskih i pograničnih područja, itd.

Uočeno je da visok obuhvat dece osnovnim obrazovanjem, koji je u školskoj godini

2016/17. godini iznosio 98,6% u opštoj populaciji, treba posmatrati u kontekstu ostalih podataka koji ukazuju da se čak 15% dece iz romskih naselja nalazi van sistema osnovnoškolskog obrazovanja, kao i da od obrazovanja najčešće odustaju upravo deca pripadnici romske nacionalne manjine. Romska deca se i dalje susreću sa diskriminacijom i segregacijom, odnosno sa učestalim upisivanjem u specijalne škole, iako savremena nauka i međunarodni standardi plediraju za to da vaspitna zapuštenost i materijalna depriviranost ne budu osnov uključivanja u posebne škole. I dalje su zastupljene škole u kojima nastavu pohađaju samo romska deca. Zabrinjava podatak da je stopa završavanja srednje škole u opštoj populaciji na značajno višem nivou od stope koja se odnosi na Rome. Nejednakosti su takođe prisutne i u pogledu obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u odnosu na obrazovanje preostale učeničke populacije.

U strategiji se ističe da su u obrazovanju u Srbiji prisutni individualna diskriminacija, kao i seksualno uznemiravanje i homofobično ponašanje. Prisutni su i diskriminatorni i homofobični sadržaji u udžbenicima i nastavnim materijalima. U nastavnim materijalima i udžbenicima nedostaju sadržaji koji bi podsticali negovanje interkulturalnosti. Stoga je u okviru mera razvoja uslova i podrške obrazovno-vaspitnim ustanovama u unapređivanju programa, nastave i učenja u univerzitetima obrazovanju i vaspitanju, predviđeno da udžbenici treba da budu tako prilagođeni da po sadržaju budu osetljivi na rodnu ravnopravnost i specifičnosti različitih društvenih grupa, uključujući i osetljive grupe (bez stereotipa, predrasuda i diskriminacije), kao i da aktivnosti jačanja kapaciteta zaposlenih u obrazovanju treba da se usmere na negovanje principa rodne ravnopravnosti i nediskriminatornih stavova i ponašanja.

Strategija naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2021. do 2025. godine „Moć znanja” počiva na pretpostavci da će Srbija postati napredna i prosperitetna država ukoliko se bude uvećavao fond znanja kojim njeni ljudi raspolazu. Opšti cilj strategije jeste naučno-tehnološki i inovacioni sistem koji doprinosi ubrzanom razvoju Srbije kroz unapređenje kvaliteta i efikasnosti nauke, tehnološkog razvoja i inovacija i dalje integrisanje u Evropski istraživački prostor, što doprinosi dostizanju standarda razvijenih ekonomija.

Dokument Strateški prioriteti razvoja kulture od 2021. do 2025. godine-Kulturna politika, izazovi danas i u narednim godinama, usvojen od strane Vlade RS, opredeljuje 20 prioriteta kulturne politike koji zahtevaju posebnu pažnju, pri čemu je razlog za usvajanje ovog dokumenta činjenica da se kulturne politike u svetu, Evropi i regionu nalaze na velikoj prekretnici. Jedna od prioriteta jeste očuvanje kulturno-istorijskog nasleđa, a imajući u vidu da očuvanje nacionalnog kulturnog nasleđa ima direktan uticaj na usvajanje i negovanje kulturnih i društvenih vrednosti.

Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zapostavljanje i zanemarivanje, Službeni glasnik RS, br. 46/2019 i 104/2020, propisuje sadržaj i načine sprovođenja preventivnih i interventnih aktivnosti, uslove i načine za procenu rizika, metode zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, te praćenje efekata preduzetih mera i aktivnosti.

Pravilnik o bližim kriterijumima za prepoznavanje oblika diskriminacije od strane zaposlenog, deteta, učenika ili trećeg lica u ustanovi obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 22/2016, definiše diskriminaciju i diskriminatorno postupanje u obrazovnom kontekstu istovremeno ističući da svaki učesnik u sistemu obrazovanja i vaspitanja ima pravo da bude zaštićen od diskriminacije. Shodno pravilniku diskriminacija i diskriminatorno postupanje podrazumeva svako neopravdano pravljenje razlike ili nejednako postupanje, odnosno propuštanje (isključivanje, ograničavanje ili davanje prvenstva), u odnosu na lice ili grupe lica, kao i na članove njihovih porodica ili njima bliska lica na otvoren ili prikriven način, a koje se na zasniva na ličnim svojstvima i kojim se neopravdano pravi razlika ili daje prvenstvo.

Pravilnik o postupanju ustanove u slučaju sumnje ili utvrđenog diskriminatornog ponašanja i vređanja ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti, Službeni glasnik RS, br. 65/2018, definiše postupanje ustanove kada se posumnja ili utvrdi diskriminatorno ponašanje, to jest kada se posumnja na ili utvrdi vređanje ugleda, časti ili dostojanstva ličnosti; načine sprovođenja preventivnih i interventnih aktivnosti; obaveze i odgovornosti deteta, učenika, odraslog, roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika, zaposlenog, trećeg lica u ustanovi, organa i tela ustanove i druga pitanja. Posebno je značajno to što se ovaj podzakonski dokument odnosi i na segregaciju u vaspitno-obrazovnom sistemu, odnosno to što definiše preventivne i intervente aktivnosti za borbu protiv ove negativne pojave.

Pravilnik o obavljanju društveno-korisnog, odnosno humanitarnog rada, Službeni glasnik RS, br. 68/2018, definiše društveno-korisni, odnosno humanitarni rad, koji se određuje učeniku uporedo sa izricanjem vaspitne, to jest vaspitno-disciplinske mere. U pitanju je rad koji obuhvata aktivnosti čijim se ostvarivanjem razvija društveno odgovorno ponašanje učenika i koji predstavlja oblik restorativne discipline.

Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove, Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 14/18, u drugom delu teksta koji se odnosi na standarde kvaliteta rada škole u oblasti kvaliteta broj 4- Podrška učenicima - propisuje da u školi funkcioniše sistem podrške učenicima iz osetljivih grupa, dok je u oblasti kvaliteta broj 5 - Etos normirano da su u školi uspostavljeni dobri međuljudski odnosi, da se za diskriminatorno ponašanje dosledno primenjuju mere i sankcije, te da funkcioniše sistem zaštite od nasilja.

Socijalna zaštita

Imajući u vidu da su u savremeno doba različita ljudska prava suštinski isprepletana i ustanovljavanje sistema u kome se poštuje kulturalna različitost iziskuje ostvarivanje makar minimalnog korpusa socijalnih prava.

Zakon o socijalnoj zaštiti, Službeni glasnik RS, 24/2011 definiše delatnost socijalne zaštite, ciljeve i načela na kojima se bazira sistem socijalne zaštite, kao i druga pitanja od suštinskog značaja za ostvarivanje prava korisnika usluga socijalne zaštite. Treba naglasiti da je ovaj zakon baziran na bitno drugačijoj paradigmi u odnosu na

ranije važeću regulativu, s obzirom da fokus postavlja na korisnika usluge koji se posmatra kao nosilac potencijala za pozitivnu promenu i kao središte ka kome se usmerava čitav proces socijalne zaštite. U datom sistemu nosilac krucijalne uloge jeste voditelj slučaja, kao stručno lice uključeno kako u proces procene i planiranja potrebnih usluga, tako i u aranžiranje pristupa nužnim uslugama.

Socijalna zaštita je definisana kao organizovana delatnost od opšteg interesa, čiji je osnovni cilj pružanje pomoći radi ostvarivanja produktivnog i samostalnog života, kao i sprečavanje i otklanjanje posledica društvene isključenosti, u skladu sa čl. 2 zakona. Pravo na socijalnu zaštitu ostvaruju svaki pojedinac i porodica kojima je potrebna pomoć i podrška u prevazilaženju životnih teškoća i zadovoljavanju osnovnih životnih potreba, pri čemu se prava realizuju kroz usluge socijalne zaštite i materijalnu podršku (čl. 4). Korisnici socijalne zaštite su državljani Srbije, s tim što to mogu biti i strani državljani i apatridi, ukoliko je navedeno u skladu sa zakonom i međunarodnim ugovorima. Ustanove koje pružaju socijalnu zaštitu blisko saraduju sa obrazovnim sistemom, policijom, pravosuđem, sistemom zdravstvene zaštite i svim drugim sektorima i insusticijama, a pre svega na bazi potpisivanja sporazuma o saradnji.

Ključna institucija u sistemu socijalne zaštite jeste centar za socijalni rad, a pored njega tu su ustanove za vaspitanje dece i omladine, zavod za socijalnu zaštitu i drugi subjekti. Sredstva za vršenje delatnosti socijalne zaštite potiču iz bužeta Srbije, teritorijalnih autonomija i jedinica lokalne samouprave, kao i iz vršenja delatnosti socijalne zaštite. Treba naglasiti da se ustanove socijalne zaštite, kao i pružaoci usluga socijalne zaštite mogu osnivati kako javnim, tako i privatnim sredstvima.

Među načelima na kojima se bazira socijalna zaštita ističu se načelo poštovanja integriteta i dostojanstva korisnika, načelo najboljeg interesa korisnika, kao i načelo zabrane diskriminacije shodno kome je zabranjena diskriminacija korisnika socijalne zaštite po osnovu rase, pola, političkog opredeljenja ili bilo kog drugog ličnog svojstva (čl. 24-32). Načelo dostupnosti i individualizacije socijalne zaštite podrazumeva da se usluge socijalne zaštite pružaju na način koji podrazumeva njihovu dostupnost korisnicima i uz uvažavanje kulturoloških i drugih različitosti čl. 33).

Jedna od osnovnih kategorija korisnika socijalne zaštite jesu deca i mladi pod kojima zakon podrazumeva maloletna lica i punoletna lica mlađa od 26 godina. Deca i mladi mogu imati potrebu za socijalnom zaštitom stoga što ne mogu unutar porodice niti sami zadovoljiti svoje osnovne potrebe ili prevazići društvenu isključenost, pri čemu se kao razlozi njihovog teškog položaja mogu pojaviti, između ostalog: nedostatak roditeljskog staranja ili roditelji koji nisu u stanju da zadovolje potrebe mladih; smetnje u razvoju; bolesti zavisnosti i sukob sa zakonom. Usluge socijalne zaštite se dele na: usluge procene i planiranja, dnevne usluge u zajednici, usluge podrške za samostalan život, savetodavno-terapijske i socijalno-edukativne usluge i usluge smeštaja. U situacijama kada su ugroženi bednednost i opstanak korisnika pružaju se i usluge neodložnih intervencija koje zapravo podrazumevaju neodložnu primenu usluga socijalne zaštite.

Administrativni postupak na osnovu koga deca i mladi ostvaruju pravo na korišćenje usluga vode isključivo centri za socijalni rad, što važi za sve grupe

korisnika, pri čemu centri na osnovu procene i planiranja odlučuju o konkretnim uslugama koje će korisnici moći da ostvare. Centar za socijalni rad izdaje korisniku uput za korišćenje usluge socijalne zaštite, pri čemu se usluga realizuje u ustanovi socijalne zaštite ili kod drugog ovlašćenog pružaoca usluge. Zavisno od okolnosti konkretnog slučaja, usluga će biti finansirana iz budžetskih sredstava ili uz delimično ili potpuno pokrivanje troškova od strane korisnika usluge ili njemu bliskih lica.

Pored korišćenja usluga socijalne zaštite, deca i mladi mogu biti korisnici prava na materijalnu podršku. Materijalna podrška podrazumeva novčanu socijalnu pomoć, jednokratnu novčanu pomoć, pomoć za osposobljavanje za rad i druge vrste materijalne podrške. Pravo na novčanu socijalnu pomoć može se ostvariti pod određenim uslovima, a osnovni uslov se odnosi na to da pojedinac ili porodica ne mogu spostvenim radom ili prihodima zadovoljiti osnovne materijalne potrebe. Porodica u stanju socijalne potrebe ima pravo na uvećanu novčanu pomoć ukoliko unutar porodice ima dece mlađe od 15 godina, odnosno ukoliko je član porodice mlada osoba do 26 godina i na redovnom školovanju, s obzirom da zakon ove dve kategorije lica smatra nesposobnim za rad (čl. 85).

Kada su u pitanju deca i mladi, različite usluge socijalne zaštite kao i pružanje materijalne podrške mogu biti posebno značajni za onemogućavanje njihove socijalne isključenosti. Stoga se često govori o nužnosti međusektorske saradnje, kako bi uz kooperaciju različitih službi deca i mladi mogli ostvariti svoja ljudska prava i realizovati svoje lične potencijale.

Zakon o socijalnoj karti, Službeni glasnik RS, 14/2021, definiše uspostavljanje i vođenje javnog registra Socijalna karta. U ovom registru beleže se podaci o korisniku usluga socijalne zaštite i o licima povezanim sa njim, o socio-ekonomskom statusu ovih lica, kao i podaci u vezi sa uslugama i pravima socijalne zaštite koje su ova lica koristila. Svrha vođenja ovakvog registra jeste, između ostalog, unapređivanje postupka za ostvarivanje prava i usluga socijalne zaštite, pravdenija raspodela socijalne pomoći i uvid u efekte primenjivanih mera socijalne politike, dok registar vodi nadležno ministarstvo. U socijalnoj karti se mogu evidentirati podaci o priadnicima ranjivih i socijalno ugroženih grupa, a za potrebe pružanja pomoći (čl. 6).

Zakon o finansijskoj podršci porodici sa decom, Službeni glasnik RS, 113/2017, 50/2018, 46/2021, 51/2021 i 53/2021) sadrži odredbe usmerene na pružanje podrške porodicama sa decom, a kako bi se omogućilo bolje ostvarivanje prava deteta, pružila podrška roditeljima da ostvare željeni broj dece i drugo. Neka od prava koja se mogu ostvariti u skladu sa odredbama zakona jesu: pravo na dečiji dodatak, pravo na roditeljski dodatak, pravo na novčana sredstva za izgradnju, učešće u kupovini, odnosno kupovinu porodično-stambene zgrade ili stana po osnovu rođenja deteta i jednokratna pomoć za rođenje drugog i trećeg deteta. Pravo na dečiji dodatak mogu ostvariti porodice čiji ukupan prihod po članu ne prelazi zakonom definisani cenzus, s tim što korisnik novčane socijalne pomoći čija deca redovno pohađaju školu ne mora periodično dostavljati dokaze o imovnom stanju, dok korisnik čije dete ostvaruje dodatak za pomoć i negu drugog lica realizuje pravo na dečiji dodatak bez obzira na porodične materijalne uslove, u smislu čl. 30 zakona.

Porodični zakon, Službeni glasnik RS, 18/2005, 72/2011 i 6/2015 definiše imovinske i lične porodične odnose, pa tako i status i prava deteta. Član 6. predviđa da je svako dužan da se rukovodi najboljim interesom deteta u svakoj aktivnosti u vezi sa detetom, dok država sa svoje strane ima obavezu da preduzima sve mere za zaštitu deteta od zanemarivanja, zlostavljanja i eksploatacije. Deca rođena van braka u potpunosti su izjednačena sa decom rođenom u braku, dok za odnose usvojenog deteta i usvojitelja važe ista pravila kao i za odnose deteta i roditelja. Kada je reč o deci bez roditeljskog staranja, država je dužna da im obezbedi porodičnu zaštitu kad god je to moguće.

Zakonodavac je posvetio poseban deo teksta pravima deteta. Tako dete, između ostalog, ima pravo na obezbeđivanje najboljih mogućih uslova za pravilan i potpuni razvoj, kao i pravo na obrazovanje u skladu sa svojim željama, sklonostima i sposobnostima (čl. 62 i 63). Takođe, dete koje je sposobno da formira mišljenje ima pravo na izražavanje tog mišljenja, kao i pravo da bude blagovremeno informisano kako bi formiralo svoje mišljenje. Detetovom mišljenju mora se posvetiti dužna pažnja, posebno ukoliko se radi o odlukama koje se odnose na ostvarivanje njegovih prava, dok dete koje je navršilo 10 godina može samostalno da se obrati nadležnima radi ostvarivanja prava na izražavanje mišljenja (čl. 65).

Kada je reč o hraniteljstvu, ono se zasniva odlukom nadležnog organa starateljstva, i to sa maloletnim licem i onda kada je to u njegovom najboljem interesu. Dete starije od 10 godina i sposobno za rasuđivanje mora se saglasiti sa hraniteljstvom, dok bi hranitelji trebalo da budu lica koja su prošla program pripreme za hranitelje (čl. 110-118).

Zakon o azilu i privremenoj zaštiti, Službeni glasnik RS, 24/2018, uređuje pravni položaj tražilaca azila i lica kojima je odobren azil i privremena zaštita. Lica koja su tražioci ili uživaoci azila i privremene zaštite ne smeju biti diskriminisana po osnovu bilo kog ličnog svojstva. Zakon predviđa niz posebnih prava maloletnih lica koji su tražioci ili uživaoci azila i privremene zaštite. Tako se primenjuje načelo jedinstva porodice na osnovu koga nadležni preduzimaju sve potrebne mere da održe jedinstvo porodice tražilaca i uživalaca azila i zaštite. Zakon se primenjuje u skladu sa načelom zaštite najboljeg interesa maloletnog lica, pri čemu se prilikom procene najboljeg interesa uzima u obzir dobrobit, socijalni razvoj i poreklo maloletnog lica, njegovo mišljenje zavisno od uzrasta i zrelosti, načelo jedinstva porodice, kao i zaštita i bezbednost maloletnog lica, posebno ako postoji sumnja da je maloletno lice žrtva trgovine ljudima ili žrtva nasilja u porodici (čl. 10), dok se maloletnom licu bez pratnje neodložno određuje privremeni staratelj (čl. 12). Tražioci i korisnici azila i privremene zaštite, pa tako i maloletna lica sa svojim porodicama, između ostalog imaju pravo na: materijalne uslove prihvata, socijalnu pomoć, zdravstvenu zaštitu i obrazovanje. U skladu sa čl. 55 zakona, tražilac azila ima pravo na besplatno osnovno i srednje obrazovanje, u skladu sa posebnim propisima, dok se maloletnom tražiocu azila obrazovanje obezbeđuje odmah, a najkasnije u roku od tri meseca od dana kada je podneo zahtev za azil. Treba naglasiti da lica kojima je odobren azil imaju pravo na predškolsko, osnovno, srednje i visoko obrazovanje pod istim uslovima kao i državljani Republike Srbije i u skladu sa propisima koji uređuju oblast obrazovanja (čl. 64). Shodno čl. 71 Srbija je dužna da obezbedi uključivanje u društveni, privredni i kulturni život lica kojima

je odobreno pravo na azil. Lica kojima je odobrena privremena zaštita (u nadužem trajanju do godinu dana), do čega može doći u slučaju masovnog priliva raseljenih lica, takođe imaju pravo na besplatno osnovno i srednje obrazovanje u državnim školama (čl. 76).

Strategija razvoja socijalne zaštite, Službeni glasnik RS, broj 108/05 obuhvatala je aktivnosti u sektoru socijalne zaštite zaključno sa 2009. godinom, a njeni ključni ciljevi su bili deinstitucionalizaciju, decentralizaciju i demokratizaciju usluga socijalne zaštite, uz unapređenje socijalne zaštite najsiromašnijih građana i razvijanje mreže usluga u zajednici. Kada je reč o socijalnoj zaštiti u aktuelnom momentu, trenutno je dostupan NACRT Strategije socijalne zaštite u Republici Srbiji za period od 2019. do 2025. godine (inicijalna verzija). Postojeći nacrt usaglašen je sa evropskim vrednostima i dobrim praksama, imajući u vidu proces pregovaranja o pridruživanju Srbije Evropskoj uniji.

U nacrtu strategije se konstatuje da opšte društvene i demografske prilike u Srbiji i dalje karakteriše visoka stopa iseljavanja, intenzivno starenje stanovništva i visoka stopa siromaštva. Kada je reč o stanju sistema socijalne zaštite, konstatovano je da raste broj korisnika sistema socijalne zaštite, pri čemu su unutar delatnosti socijalne zaštite veoma zastupljene mere materijalne podrške u vidu novčane socijalne pomoći i dečijeg dodatka. Oko trećina dece u Srbiji prima dečiji dodatak, pri čemu je njegova visina u 2016. godini iznosila 2.660,00 dinara, dok je uvećani dečiji dodatak iznosio 3.450,00 dinara. Uočava se da se porodicama sa decom pruža fragmenitsana i nedovoljno koordinirana podrška, dok su deca koja napuštaju institucionalni smeštaj među najranjivijim kategorijama. Dalje kada je reč o uslugama socijalne zaštite koje su u nadležnosti jedinica lokalne samouprave, uočava se da su one nedovoljno zastupljene i nedovoljno razvijene, pri čemu su na lokalnu najrazvijenije usluge za starije građane, a potom za decu i mlade sa smetnjama u razvoju, pri čemu ni obuhvat starijih građana merama socijalnih usluga nije zadovoljavajući. Konstatovano je da sistem socijalne zaštite ima značajnu ulogu u pružanju podrške obrazovanju, posebno za marginalizovane kategorije stanovništva, ali da na tom polju ne postoji dovoljno razvijena saradnja između obrazovnih ustanova i sistema socijalne zaštite. Očigledan je nedostatak kapaciteta i resursa u radu centara za socijalni rad koji ne raspolažu dovoljnim brojem stručnih radnika i koji su opterećeni administrativnim radom na uštrb rada sa korisnicima.

Jedan od posebnih ciljeva Nacrta strategije jeste socijalna zaštita koja doprinosi smanjivanju socijalne isključenosti i podsticanju aktivnog učestvovanja građana u društvu, uz akcenat na pružanju podrške porodici u riziku i unapređivanje rodne i međugeneracijske solidarnosti. U tom smislu ciljne vrednosti koje treba dosegnuti do kraja 2025 godine jesu povećano učešće sredstava lokalnih jedinica samouprave u pružanju usluga socijalne zaštite za 25%, te smanjene stope dece i mladih na institucionalnom smeštaju za namanje 20%. Mere koje treba primeniti radi ostvarivanja ovih ciljeva odnose se na transformisanje kapaciteta za institucionalni smeštaj pre svega kroz njihovo sužavanje, uz istovremeno preusmeravanje resursa na zadovoljavanje socijalnih potreba u zajednici, pri čemu je fokus na zaštiti porodice i na pružanju podrške za obrazovanje.

Strategija za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016. do 2025. godine; Službeni glasnik RS, br. 26/2016, poziva se na verifikovane izveštaje shodno kojima se većina Roma i Romkinja suočava sa društvenom isključenošću i siromaštvom, te sa otvorenom, i još učestalije, prikrivenom diskriminacijom. Materijalni položaj Romkinja i Roma je izuzetno težak, tako da je prema relevantnim podacima u romskoj populaciji udeo korisnika usluga socijalne zaštite skoro četiri puta veći nego u ukupnom stanovništvu u Republici Srbiji. Kada je reč o obrazovanju, deca iz romske zajednice susreću se sa brojnim teškoćama u ostvarivanju svojih prava na kvalitetno obrazovanje, a izloženi su i negativnim stereotipima i diskriminaciji od strane obrazovnih ustanova. Romi neretko nisu uključeni u obrazovni proces što izuzetno negativno utiče na njihovu konkurentnost na tržištu radne snage. Može se reći da su Romi faktički diskriminisani u ostvarivanju svih ljudskih prava, s obzirom da su pojedina prava međusobno ispreplekana i uslovljena, tako da je i strategija usmerena na poboljšanje ukupnog položaja Roma. Fokus je na uključivanju romske zajednice u proces definisanja i sprovođenja mera, uz iskorenjivanje diskriminacije. S tim u vezi treba uvažiti i činjenicu da se u društvenim i humanističkim naukama u Srbiji nedovoljno podstiču naučna istraživanja posvećena pitanjima inkluzije, života i običaja, statusa i identiteta Roma.

Kako bi se poboljšao položaj Roma neohodno je omogućavanje ravnopravnog pristupa vaspitno-obrazovnom sistemu, ali i primenjivanje mera kojima će se podržati okončavanje odgovarajućeg nivoa obrazovanja od strane romskih učenika. Nesporno je da se Romi susreću sa diskriminacijom u obrazovnom sistemu, da im neretko nije dostupno kvalitetno obrazovanje i da se neosnovano upisuju u specijalne škole. O navedenom govori podatak da je obuhvaćenost osnovnoškolskim obrazovanjem u opštoj populaciji gotovo potpuna, dok među Romima ona iznosi svega 85%, uz značajan broj učenika koji ne završavaju osnovno obrazovanje. Uočeni su problemi u pogledu nedovoljnog poznavanja jezika na kome se odvija nastava, kao i nedovoljne podrške za učenje romskog jezika i razvoj romskog kulturnog identiteta unutar formalnog obrazovanja. I dalje je zastupljena segregacija, tako da i pored određenih pomaka ima slučajeva formiranja posebnih romskih odeljenja ili čitavih romskih škola naročito unutar ili u blizini romskih naselja. Segregisane škole se potom susreću sa nedostatkom adekvatnog nastavničkog kadra i neodgovarajućim kvalitetom nastavnog programa. Navedene pojave prirodno rezultiraju nedostatkom stručnog kadra unutar same romske populacije koji bi mogao da podrži obrazovno uzdizanje Roma.

Imajući u vidu opisano stanje opšti cilj strategije jeste poboljšanje socijalno-ekonomskog položaja romske nacionalne manjine uz puno ostvarivanje manjinskih prava, eliminisanje diskriminacije i postizanje veće socijalne uključenosti Roma i Romkinja u svim segmentima društvenih odnos. Jedan od posebnih ciljeva jeste uključivanje romske dece i mladih u sistem obrazovanja, kao i uključivanje mladih i odraslih koji se ranije nisu školovali u obrazovni proces. Jedna od mera koje će se sprovoditi u tom cilju jeste pružanje dodatne socijalne, ekonomske i svake druge podrške potrebne za uključivanje u obrazovanje, kao i, prema potrebi, angažovanje pedagoških asistenata koji bi potpomogli inkluziju romske dece u standardne škole. Uz navedeno potrebna je primena niza mera i aktivnosti u

domenu garantovanja prava na stanovanje i socijalne zaštite, kako bi Romi zaista postali ravnopravni članovi zajednice. U vezi sa time i radnici centara za socijalni rad treba da razvijaju kulturalno kompetentne prakse koje će omogućiti dosezanje do onih građana kojima su usluge socijalne zaštite zapravo najpotrebnije.

Unutar Akcionog plana za primenu Strategije za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016. do 2025. godine, kao jedna od mera predviđeno je razvijanje obrazovnih ustanova kao inkluzivne, interkulturalne, nediskriminatorne i bezbedne sredine za romsku i svu drugu decu kroz razvoj inkluzivnog obrazovnog okruženja zasnovanog na uvažavanju različitosti i promovisanju ravnopravnosti, prava deteta i ljudskih prava, dok je među aktivnostima koje bi trebalo implementirati predviđena izrada odgovarajućih uputstava za primenu antidiskriminacionih pravila, te uklanjanje sadržaje iz nastavnih programa koji šire negativne stereotipe o pripadnicima romske zajednice uz obezbeđivanje afirmativnih sadržaja o romskom jeziku, kulturi, istoriji i tradiciji u programima različitih predmeta, kao i elemenata interkulturalnog obrazovanja.

Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji za period od 2020. do 2024. godine, Službeni glasnik RS, broj 44/2020, i pripadajući Akcioni plan predviđaju da je osnovni cilj implemetacije mera unapređenje ukupnog društvenog i ekonomskog položaja osoba sa invaliditetom, uz realizovanje njihove pune ravnopravnosti. Kao osoba sa invaliditetom opredeljuje se lice koje ima trajne fizičke, mentalne, intelektualne ili čulne poteškoće koje otežavaju puno ostvarivanje ličnih potencijala i participaciju u društvenim procesima. Strategija ističe, pozivajući se na podatke iz 2011. godine, da čak 8% populacije u Srbiji predstavljaju osobe sa invaliditetom. Posebno zabrinjava to što i dalje značajan broj osoba sa invaliditetom živi u ustanovama socijalne zaštite, iako je opšti trend forsiranje deinstitucionalizacije. U javnosti su i dalje prisutni različiti sterotipi o ulogama i osobinama osoba sa invaliditetom, dok je i među stručnim radnicima neretko zastupljen rad baziran na medicinskom modelu invaliditeta, iako je takav pristup u savremeno doba prevaziđen. Posebno ranjiva kategorija jesu žene sa invaliditetom koje mogu biti višestruko diskiriminisane, te izložene rodno zasnovanom nasilju.

Vizija kojom je nadahnuta strategija jeste Srbija kao inkluzivno društvo u kome osobe sa invaliditeom na ravnopravnoj osnovi ostvaruju svoja prava i uživaju slobode zagaratovane nacionalnim i međunarodnim pravnim okvirom. Opšti cilj strategije jeste izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom u odnosu na mogućnosti ostalih građana, pri čemu se navedeno ostvaruje putem mera kao što su obezbeđivanje pune pristupačnosti objekata, uključivanja osoba sa invaliditetom u javni život, obezbeđivanje mera podrške za život u zajednici umesto institucionalizacije, obezbeđivanje adekvatne i personalizovane podrške kako bi se osobe sa invaliditeom uključile u inkluzivni system obrazovanja.

Strategija za prevenciju i kontrolu HIV infekcije i AIDS-a u Republici Srbiji, 2018–2025. godine, Službeni glasnik RS, br. 61/2018, odnosi se između ostalog i na ostvarivanje prava osoba inficiranih HIV-om, kao i na iskorenjivanje njihove diskriminacije. U tekstu se konstatuje da Srbija spada u zemlje sa niskom učestalošću HIV infekcije, tako da je prema podacima iz 2017. godine u zemlji bilo oko 3100

zaraženih osoba, s tim što se procenjuje da još toliko osoba nije upućeno u to da je inficirano. Vizija strategije jeste Srbija kao zemlja bez novih infekcija HIV-om i bez diskriminacije osoba koje žive sa HIV-om i ključnih populacija pod rizikom od HIV-a. Jedan od specifičnih ciljeva jeste smanjenje stigme i eliminacija diskriminacije osoba koje žive sa HIV-om u kom cilju se primenjuju mere za unapređenja kapaciteta za suzbijanje diskriminacije. Neophodna je implementacija aktivnosti u vidu sprovođenja obuka za profesionalce u različitim sektorima, pa tako i u sektoru obrazovanja i socijalne zaštite, a kako bi se podigla njihova svest o nužnosti punog ostvarivanja ljudskih prava osoba koje žive sa HIV-om.

Strategija deinstucionalizacije i razvoja usluga socijalne zaštite u zajednici za period 2022–2026. godine, Službeni glasnik RS, br. 12/2022 predviđa razvijanje mreže usluga u zajednici, čime će se omogućiti da građani većinu svojih potreba zadovoljavaju na lokalnom nivou, te sledstveno tome umanjiti broj građana koji koriste usluge domskog smeštaja. Dokument je primarno usmeren ka osobama sa smetanjama u mentalnom funkcionisanju, koje su istovremeno u najvećem riziku od institucionalizacije i socijalnog isključivanja. Strategija podvlači da je nesporno da je tokom poslednjih godina umanjen broj dece i mladih u ustanovama, dok situacija nije tako povoljna kada su u pitanju odrasla lica.

Osnovni problem na koji se strategija fokusira jeste nedostatak usluga koje bi se pružale u zajednici, odnosno nedovoljno ulaganje sredstava na lokalnom nivou u organizovanje, pa potom i održavanje takvih usluga. Naime, ideja od koje se pošlo pri implementiranju prethodne strategije bila je da se ustanove za smeštaj postepeno transformišu u ustanove koje će samo minimalnim delom kapaciteta pružati uslugu smeštaja istovremeno se orijentišući na usluge podrške za porodice i decu sa smetnjama i na uslugu predaha. Istovremeno bi se povećao kako obim usluga, tako i obuhvaćenost korisnika uslugama socijalne zaštite koje se pružaju u zajednici. Međutim, takva ideja je ostvarena u skromnim razmerama, pre svega usled nedoslednosti u finansiraju usluga na nivou lokalnih samouprava. Otuda nova strategija predviđa mere i aktivnosti za unapređenje sistema u kadrovskom i infrastrukturnom smislu.

Vizija strateškog dokumenta podrazumeva društvo u kome svi žive u lokalnoj samoupravi i zadovoljavaju potrebe u prirodnom okruženju, dok je opšti cilj ostvarivanje ljudskih prava na život u zajednici korisnika socijalne zaštite kroz procese deinstucionalizacije i socijalne inkluzije. Jedan od posebnih ciljeva jeste osnaživanje korisnika za process deinstucionalizacije, ali i osnaživanje profesionalaca i drugih aktera za sprovođenje i zagovaranje procesa deinstucionalizacije, zarad čega treba organizovati obuke za razvoj veština i znanja stručnih radnika i saradnika u sistemu socijalne zaštite. Svi stručni radnici treba da prođu makar jedan akreditovan program iz oblasti deinstucionalizacije, dok se kako od stručnih radnika, tako i od opšte javnosti očekuje da na kraju perioda sprovođenja strategije manifestuju veće znanje o pravima osoba sa poteškoćama u intelektualnom funkcionisanju.

Strategija prevencije i zaštite od diskriminacije za period od 2022. do 2030. godine, Službeni glasnik RS, br. 12/2022, počiva na viziji Republike Srbije kao inkluzivnog društva, sa nultom tolerancijom na diskriminaciju, u kome svi građani

i građanke, bez obzira na lična svojstva, imaju jednake mogućnosti da uživaju sva prava i slobode. Međutim, u strategiji se konstatuje da je, i pored ostvarenih uspeha u realizaciji ciljeva iz prethodne strategije, i dalje prisutan rizik od socijalne isključenosti pripadnika marginalizovanih grupa. Za razliku od ranije važeće strategije koja je taksativno izdvajala grupe u posebnom riziku od diskriminacije (nacionalne manjine, žene, LGBT osobe, osobe sa invaliditetom, starije osobe, decu, izbeglice, interno raseljena lica i migrante, verske manjine i osobe diskriminirane zbog zdravstvenog stanja), važeća strategija bavi se analizom rizika diskriminacije u različitim oblastima ostvarivanja ljudskih prava. Izdvojene su sledeće oblasti: javna uprava i pravosuđe; odbrana, unutrašnji poslovi i bezbednost; obrazovanje, stručno osposobljavanje i nauka; rad i zapošljavanje; socijalna zaštita; stanovanje; zdravstvena zaštita i sport, kultura i mediji.

Promena koju treba postići implementacijom strategije jeste izgradnja inkluzivnog društva koje ne toleriše, već uočava i uvažava različitosti, i u kojem svaka osoba može da ostvari svoje pune potencijale, da se oseća prihvaćeno, te da učestvuje potpuno ravnopravno u svim oblastima društvenog života. Osnov za izgradnju takvog društva jeste ukidanje stereotipa, štetnih obrazaca i predrasuda, promovisanje kulture ljudskih prava i punog uvažavanja svake osobe bez obira na bilo koje lično svojstvo kojim se ona odlikuje.

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu, učeniku i odraslom, Službeni glasnik RS, br. 80/2018, uređuje bliže uslove za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu, učeniku i odraslom, kao i sastav i način rada interresorne komisije koja daje mišljenje o potrebi za dodatnom podrškom. Dodatna podrška obuhvata prava, usluge i resurse koji učeniku obezbeđuju prevazilaženje fizičkih, komunikacijskih i socijalnih prepreka unutar obrazovnih ustanova i zajednice. Mere dodatne podrške se, između ostalog, odnose na obezbeđivanje dodatnih sredstava i usluga radi zadovoljavanja obrazovnih, zdravstvenih i socijalnih potreba učenika sa smetnjama u razvoju, ali se mogu odnositi i na obezbeđivanje mera podrške radi prevazilaženja jezičke barijere za učenika kome jezik na kome se izvodi nastava nije maternji, te na primenu drugih mera za kojima se ukaže potreba u konkretnom slučaju.

Pravilnik o bližim uslovima i standardima za pružanje usluga socijalne zaštite, Službeni glasnik RS, br. 42/2013, 89/2018 i 73/2019, predviđa minimalne standarde koji se odnose na pružanje svih usluga socijalne zaštite. Minimalni standardi obuhvataju minimalne strukturalne standard, koji se odnose na infrastrukturu, kadrove i organizaciju, i minimalne funkcionalne standard, koji se odnose na nepohodna svojstva i strukturu stručnih postupaka. Postoje zajednički minimalni standardi koji se odnose na sve usluge i sve grupe korisnika i posebni minimalni standardi koji se mogu odnositi na konkretnu uslugu i grupu korisnika imajuću u vidu specifičnosti kako usluge, tako i grupe korisnika. Zajednički minimalni strukturalni standardi tiču se pitanja kao što su javnost rada, higijena prostora i radno vreme pružaoca usluge, dok se zajednički minimalni funkcionalni standardi odnose na prijem korisnika, vršenje procene, razvijanje kompetencija osoblja i drugog.

Kada je u pitanju pružanje usluge dnevnog boravka, ove usluge su dostupne:

deci i mladima sa telesnim invaliditetom, odnosno intelektualnim teškoćama, koji imaju potrebu za dnevnom negom i nadzorom, i podrškom u održanju i razvijanju potencijala, na način koji ne ometa njihovo školovanje; deci i mladima koji su u sukobu sa zakonom, roditeljima, školom ili zajednicom, na način koji ne ometa njihovo školovanje ili odlazak na posao i drugim kategorijama korisnika (čl. 68). Što se tiče svrhe usluge dnevnog boravaka ona se ogleda u unapređenju kvaliteta života korisnika u sopstvenoj socijalnoj sredini kroz održanje i razvijanje socijalnih i drugih funkcija i veština, kako bi se u što većoj meri osposobili za samostalan život. Korisnici putem dnevnog boravka zadovoljavaju razvojne potrebe, stiču i razvijaju životne veštine, ličnu i društvenu odgovornost radi razvoja samostalnosti i drugih funkcija (čl. 69). Korisnicima može biti, između ostalog, dostupna i usluga svratišta, koja je namenjena deci, mladim, odraslim i starim licima koji žive ili rade na ulici i dobrovoljno zatraže ili pristanu na tu uslugu. Svrha usluge svratište jeste pružanje privremenih ili povremenih intervencija i zadovoljavanje trenutnih potreba korisnika, kao i posredovanje u obezbeđivanju dostupnosti drugih usluga u zajednici (čl. 78).

Pravilnik o stručnim poslovima u socijalnoj zaštiti, Službenom glasniku RS, br. 1/2012 predviđa da su osnovni stručni poslovi u socijalnoj zaštiti informisanje, procena, planiranje, posredovanje i zastupanje u ostvarivanju prava i korišćenju usluga, savetodavno usmeravanje, aktivacija, socio-edukativne aktivnosti, sprovođenje mera zaštite korisnika i praćenje efekata preduzetih usluga i mera u neposrednom radu sa korisnikom, pri čemu, u zavisnosti od karakteristika i potreba korisničke grupe, te poslove obavljaju stručni radnici. Stručni radnik po obrazovanju može biti: socijalni radnik, psiholog, pedagog, andragog, defektolog i specijalni pedagog, koji ima licencu za obavljanje osnovnih poslova u socijalnoj zaštiti. Specijalizovani poslovi socijalne zaštite obuhvataju: individualno i grupno savetovanje i porodičnu terapiju, medijaciju, sprovođenje akreditovanih programa intenzivnih usluga podrške porodici, akreditovanih socio-edukativnih programa i akreditovanih programa tretmana (čl. 6), dok ove poslove mogu sprovoditi stručni radnici koji su stekli znanja, veštine i licencu za obavljanje konkretnog specijalizovanog posla.

Pravilnik o zabranjenim postupanjima zaposlenih u socijalnoj zaštiti, Službeni glasnik RS, br. 8/2012 naglašava da je zabranjeno fizičko, emocionalno i svako drugo zlostavljanje i zanemarivanje korisnika usluga socijalne zaštite. Istaknuto je da se emocionalnim zlostavljanjem naročito smatra diskriminacija u postupanju po osnovu državljanstva, etničke pripadnosti, kulturnih i jezičkih razlika, verskih, rodnih, socio-ekonomskih razlika, te različitosti s obzirom na invaliditet i seksualnu orijentaciju ili neku drugu ličnu osobenost. U slučaju zlostavljanja i zanemarivanja prema korisniku-maloletnom licu se mora postupati u skladu sa Protokolom o zaštiti deteta od zlostavljanja i zanemarivanja.

Omladinski rad

Zakon o mladima, Službeni glasnik RS, br. 50/2011, normira načelo jednakosti i zabrane diskriminacije, konstatujući da su svi mladi jednaki, te da je zabranjeno svako pravljenje razlike ili nejednako postupanje prema mladima, posredno ili

neposredno, po bilo kom osnovu, a naročito po osnovu rase, pola, nacionalne pripadnosti, verskog ubeđenja, jezika, društvenog porekla, imovnog stanja, članstva u političkim, sindikalnim i drugim organizacijama, psihičkog ili fizičkog invaliditeta, zdravstvenog stanja, fizičkog izgleda, seksualne orijentacije, rodnog identiteta i drugog stvarnog, odnosno pretpostavljenog ličnog svojstva. Zakon predviđa da omladinska politika obuhvata mere i aktivnosti državnih organa, ustanova, udruženja i drugih subjekata usmerene na poboljšanje i unapređivanje položaja mladih, dok omladinski sektor podrazumeva sve oblasti u kojima se obavljaju omladinske aktivnosti, a koje su definisane opštim ciljevima Nacionalne strategije za mlade. Omladinom to jest mladim licima se smatraju svi oni koji imaju više od 15 a manje od 30 godina. Omladinski rad predstavlja onaj deo omladinskih aktivnosti koje se organizuju sa mladima i za mlade zasnivajući se na neformalnom obrazovanju. Omladinske aktivnosti se odvijaju u okviru slobodnog vremena mladih i radi unapređivanja uslova za lični i društveni razvoj mladih u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima i uz njihovo dobrovoljno učešće. Neformalno obrazovanje mladih predstavlja skup organizovanih i mladima prilagođenih obrazovnih aktivnosti koje nisu predviđene sistemom formalnog obrazovanja. Aktivnosti neformalnog obrazovanja baziraju se na potrebama i interesovanjima mladih, te na principima dobrovoljnog i aktivnog učešća mladih u procesu učenja i promociji demokratskih vrednosti, tako da mladi steknu kompetencije neophodne za razvoj ličnih potencijala, za aktivno učešće u društvu i bolju zapošljivost.

Osnovna načela u radu sa mladima jesu: načelo podrške mladima, načelo jednakosti i zabrane diskriminacije, načelo jednakih šansi, načelo jačanja svesti o značaju mladih i njihovoj društvenoj ulozi, načelo aktivnog učešća mladih i načelo odgovornosti i solidarnosti mladih.

Kada je reč o koncipiranju i implementiranju politika u domenu omladinskog sektora, Vlada, na predlog nadležnog ministarstva, obrazuje Savet za mlade kao savetodavno telo koje podstiče i usklađuje aktivnosti u vezi sa razvojem, ostvarivanjem i sprovođenjem omladinske politike i predlaže mere za njeno unapređivanje. Savet za mlade čine predstavnici organa državne uprave u čijem su delokrugu oblasti od interesa za mlade, te predstavnici pokrajinskog organa uprave nadležnog za pitanja mladih, udruženja i saveza, kancelarija za mlade, kao i zajednički predstavnik nacionalnih saveta nacionalnih manjina i ugledni stručnjaci. Najmanje jednu trećinu članova Saveta za mlade čine predstavnici mladih iz reda udruženja i saveza.

Mogu se osnovati i pokrajinski savet za mlade, savet za mlade jedinice lokalne samouprave, kancelarija za mlade i agencija za mlade, a sve u duhu što intenzivnijeg mobilisanja mladih da participiraju u političkom životu, kako u pogledu pitanja koja se neposredno odnose na njih, tako i u pogledu pitanja od opšteg društvenog interesa.

Nacionalna strategija za mlade za period od 2015. do 2025. godine, Službeni glasnik RS, br. 22/2015, kao jedan od ključnih principa na kojima se bazira sprovođenje omladinskih politika radi unapređenja društvenog položaja mladih i stvaranja uslova za ostvarivanje prava i interesa ove populacije u svim oblastima,

predviđa princip poštovanja ljudskih i manjinskih prava, ravnopravnosti i zabrane diskriminacije. Strategijom je opredeljeno da termin „mladi“ označava sva lica uzrasta od 15 do 30 godina, te se ističe da su svi mladi jednaki i da uživaju jednak položaj i jednaku pravnu zaštitu bez obzira na lična svojstva. Analiza stanja na bazi koje je izrađena strategija ukazuje na potrebu jačanja kapaciteta ministarstva nadležnog za omladinu i sport, kao i na nužnost izgradnje lokalne infrastrukture za podršku omladini, na transparentnije donošenje odluka uz pravovremeno informisanje mladih kao i na neophodnost većeg obuhvata mladih strateškim aktivnostima, što se posebno odnosi na mlade pripadnike osetljivih društvenih grupa. Među strateškim ciljevima koje definiše strategija ističu se: izgradnja kapaciteta za sticanje kvalifikacija i kompetencija mladih, aktivno učešće mladih muškaraca i žena u društvu, podrška društvenom uključivanju mladih u riziku od socijalne isključenosti i učešće mladih u kreiranju kulturnih sadržaja.

Kada je reč o obrazovanju mladih ističe se da je pored sticanja kvalifikacije, osnovni cilj obrazovanja sticanje kvalitetnih znanja, veština i stavova za lično ostvarenje i razvoj, inkluziju i zaposlenje, te za sticanje i razvijanje ključnih kompetencija. Pored formalnog obrazovanja za mlade je izuzetno značajno i umnožavanje kapaciteta za neformalno obrazovanje. Osim što je poželjeno povećanje broja neformalnih programa obrazovanja, potrebno je i da se formalno priznaju kompetencije stečene kroz omladinski rad. Iskustvo ukazuje da su upravo kompetencije stečene neformalnim obrazovanjem one koje pozitivno utiču na pronalaženje zaposlenja, kao i da na stepen razvijenosti kompetencija značajno utiče dužina učešća i frekvencija učestvovanja u neformalnim programima obrazovanja. U strategiji se uočava da aktivnosti treba usmeriti ka jačanju kompetencija pripadnika marginalizovanih grupa, poput Roma, ali da treba podržati i razvoj kompetencija nadarenih mladih, što se i čini putem podrške koju pruža Fond za mlade talente.

Značajno je i podsticanje volonterizma, kako u društvu kao celini, tako posebno među mladima. U duhu podsticanja volonterizma strategija sugerše primenu aktivnosti kao što su: podrška uključivanju mladih volontera u kratkoročne i dugoročne volonterske programe; podsticanje obrazovnih, kulturnih i sportskih ustanova da prepoznaju, podrže i vrednuju volontiranje mladi i uspostavljanje sistema za prepoznavanje i priznavanje veština stečenih volontiranjem.

Socijalna uključenost mladih takođe treba da bude podstaknuta, posebno imajući u vidu da su mladi kategorija pod izraženim rizikom od siromaštva. Na uživanje usluga socijalne zaštite od strane mladih veoma utiče činjenica da oni nisu jasno izdvojeni kao posebna društvena grupa, imajući u vidu da socijalni propisi kao mlade prepoznaju lica starosti između 18 i 26 godina, dok se shodno kategorijama sa popisa stanovništva kao mladi podrazumevaju svi koji imaju manje od 29 godina. Osim toga, unutar populacije mladih postoji značajan broj mladih iz osetljivih grupa, poput LGBTI osoba i Roma, tako da pri zadovoljavanju njihovih potreba istovremeno treba imati u vidu i njihov uzrast i marginalizovanost. Kada je reč o socijalnoj zaštiti izuzetno je bitno da se poveća broj lokalnih socijalnih usluga za decu i mlade, s obzirom da su uglavnom razvijene samo usluge dnevnog boravka za decu i mlade sa smetnjama u razvoju.

Strategija za prevenciju i zaštitu dece od nasilja za period od 2020. do 2023.

godine, Službeni glasnik RS, br. 80/2020 počiva na postulatu da su sprečavanje i suzbijanje nasilja nad decom i zaštita dece od nasilja među ključnim prioritetima nacionalne politike Srbije. Dalje se navodi da u Srbiji živi 1.263.128 dece što predstavlja 21% ukupne populacije zemlje, kao i da su različiti vidovi zlostavljanja i zanemarivanja dece nažalost široko zastupljeni. Tako se nasilje prema deci manifestuje kako u porodici, tako i u obrazovno-vaspitnim ustanovama, zajednici, socijalnim ustanovama i digitalnoj sferi. Strategija definiše 11 ključnih prioriteta na kojima bi trebalo da se bazira politika postupanja prema deci, pri čemu deca ne smeju biti izložena bilo kakvom vidu diskriminacije u odnosu na poreklo, porodični status, jezik, pol ili bilo koje lično svojstvo. Neki od pomenutih prioriteta odnose se na podršku porodici radi razvoja roditeljskih kompetencija, razvoj usluga prevencije, direktne podrške i zaštite dece iz osetljivih grupa (poput dece sa smetnjama u razvoju, dece sa invaliditetom i dece u sukobu sa zakonom) i podsticanje deinstitucionalizacije uz istovremeno agilnije vršenje nadzora nad ustanovama za smeštaj dece. Jedan od posebnih ciljeva strategije jeste promena stavova prema nasilju nad decom u kom smislu se preduzimaju mere i aktivnosti za jačanje kompetencija onih lica koja rade sa decom, ali i mere i aktivnosti radi senzibilisanja javnog mnjenja radi boljeg razumevanja fenomena nasilja prema deci.

Aktuelni pravni okvir o uvažavanju različitosti u Italiji

Eleonora Di Liberto, Giulia Messina

Analiza političkog okvira za socijalno uključivanje u Italiji u oblastima socijalne zaštite, obrazovanja i omladinskog rada koja se odnosi na ustav, zakone i strategije.

I – Italijanski ustav

Ustav Republike Italije sadrži 4 člana o obrazovanju, socijalnoj zaštiti i omladinskom radu.

1.1. Obrazovanje

Prema Ustavu Italije obrazovanje je obezbeđeno svima, bez diskriminacije. Član 34. Ustava simboliše otvorenost obrazovanja za svakoga. U njemu se navodi: "Škole su otvorene za sve. Niži nivoi obrazovanja, koji traje najmanje osam godine, jeste obavezan i besplatan. Učenici koji su sposobni i koji to zalužuju imaju prava da pohađaju najviše nivoe studiranja, bez obzira na finasijske mogućnosti. Republika osigurava ostvarenje ovog prava kroz školarine, porodične dodatke i druge olakšice, o kojima se odlučuje kroz sprovođenje konkursa".

U Italiji je obrazovanje pre svega obaveza, jer se veruje da je kultura osnovna vrednost za intelektualni razvoj pojedinaca i društva. U članu 34. govori se o pravu na obrazovanje, u kontinuitetu sa članom 33. Polazi se od principa izuzetnog društvenog značaja, u skladu sa odredbama Evropske konvencije o ljudskim pravima: činjenice da je škola besplatna i otvorena za sve. Zabranjena je diskriminacija na osnovu materijalne situacije ili sposobnosti za učenje. Pravo na učenje priznaje se i učencima sa invaliditetom za koje su obezbeđeni personalizovani obrazovni planovi uz pomoć nastavnika. Takođe, za učenike migrante, pored kurseva za učenje italijanskog jezika, obezbeđeno je i specifično kulturno posredovanje. Obrazovni sistem u Italiji je organizovan prema principu supsidijarnosti i autonomije škola (član 33.). Država ima isključivu nadležnost za opšta pitanja obrazovanja, za minimalne standarde koji se garantuju u celoj zemlji i za osnovne principe koje regioni treba da poštuju u okviru svojih nadležnosti. Regioni imaju isključivu nadležnost za stručno obrazovanje i obuku. Škole su autonomne po pitanju didaktičkih, organizacionih i istraživačko-razvojnih aktivnosti.

1.2. Socijalna zaštita

O socijalnoj zaštiti (Previdenza sociale) se u Ustavu Italije, u članu 3. napominje sledeće: "Dužnost je Republike da otkloni sve prepreke koje sputavaju slobodu i ravnopravnost građana kako bi se osigurao puni razvoj ljudske ličnosti". Član

3 moguće je raščlaniti na dva dela: u prvom delu prepoznaje se jednakost u formalnom smislu ("Svi građani imaju jednako društveno dostojanstvo i jednaki su pred zakonom, bez razlike na osnovu pola, rase, jezika, veroispovesti, političkih stavova, ličnih i društvenih prilika"). Drugi deo člana odnosi se na jednakost u praktičnom/konkretnom značenju ("Dužnost je države da ukloni sve ekonomske i socijalne i da obezbedi jednakost svih građana i obezbedi potpuni razvoj ličnosti").

Formalna jednakost znači da su svi ljudi isti: svi su jednaki pred zakonom i moraju da odgovaraju bez uživanja posebnog tretmana koji se odnosi na određeno društveno poreklo, kulturu ili rod. U tom smislu država ima obavezu da otkloni sve prepreke samorealizaciji građana. Pitanje konkretne realizacije jednakosti u društvu može se sumirati na sledeći način: svaki pojedinac ima mogućnost da živi život bez ikakvih prepreka koje se odnose na društveno poreklo ili druge vrste ograničenja. To znači da, uz pravu posvećenost i malo sreće, čak i skromna osoba može postati bogata.

1.3. Omladinski rad

U Italijanskom ustavu ne spominje se eksplicitno omladinski rad. Međutim, u članu 31. Ustava napominje se: "(Država) štiti materinstvo, decu i mlade i promovise institucije koje su u službi ovog cilja". Zakonodavni okvir, na osnovu člana 31, predviđa niz mera za stvaranje struktura i tela čiji je cilj promovisanje politike podrške deci i mladima, na primer u oblasti kulture, sporta i obrazovanja. Zaštita mladih se obezbeđuje i na radnom mestu, uz različitu podršku za zapošljavanje predviđenu podzakonskim aktima (često se obezbeđuju neki oblici olakšica iz socijalne zaštite). S druge strane, prema članu 117. pitanja koja se odnose na mlade regulisana su na više nivoa. Stoga se zakonodavstvo koje se tiče mladih sprovodi kako na nivou nacionalne države, tako i na nivou regiona i autonomnih pokrajina. Određivanje osnovnih principa u oblasti je u nadležnosti države. Dakle, postoje osnovne oblasti poput socijalne zaštite ili zaštite materinstva, dece i mladih, koje su nadležnost vlade Italije.

II - Pravni okvir u Italiji (zakoni i strategije)

2.1. Obrazovanje

Obrazovni sistem u Italiji je organizovan po principu supsidijarnosti i autonomije škola. Država ima isključivu nadležnost za opšta pitanja obrazovanja, za minimalne standarde koji se garantuju u celoj zemlji i za osnovne principe koje regioni treba da poštuju u okviru svojih nadležnosti. Regioni imaju nadležnost za stručno obrazovanje i obuku. Škole su autonomne u didaktičkoj, organizacionoj i istraživačko-razvojnoj delatnosti. Obrazovanje je obavezno 10 godina, od 6 do 16 godina, i obuhvata prvi ciklus obrazovanja koji traje 8 godina (5 godina osnovne škole i 3 godine niže srednje škole) i prve dve godine drugog ciklusa obrazovanja (DM 139/2007). Međutim, svi učenici imaju formalno pravo da nastave školovanje putem opšteg ili stručnog obrazovanja do 18/19 godina, uključujući i učenike sa invaliditetom.

Mogućnosti obrazovanja su obezbeđene za učenike sa invaliditetom u svim fazama obrazovanja, čak i nakon osnovne škole. Svako dete do treće godine ima pravo da ide u jaslice: ovi objekti su direktno zavisni od lokalnog saveta koji donosi odgovarajuće propise za njihovo funkcionisanje, a deca sa invaliditetom imaju prioritet prilikom upisa. Zakon 104/92 predviđa prisustvo nastavnika za podršku u svim školama. Broj sati koje nastavnik za podršku provede sa detetom zasniva se na funkcionalnom dinamičkom profilu i stoga odgovara potrebama deteta.

Nastavnik je zadužen za celo odeljenje i saraduje sa drugim nastavnicima na poboljšanju inkluzije deteta sa invaliditetom, koje je takođe deo odeljenja i sa kojim svi nastavnici treba da se povežu. Lokalna zajednica ima mogućnost da obezbedi asistenta/edukatora za inkluziju i komunikaciju i pomoćnika za ličnu higijenu u školi i za popodnevu pomoć u kući. Većina asistenata ima fakultetsku diplomu. Dok je nastavnik specijalizovan za podršku deci sa invaliditetom odgovoran za ceo razred, angažovanje asistenta je mera podrške koja se dodeljuje samo učeniku sa invaliditetom. Utvrđeno je da u odeljenjima koja imaju dete sa invaliditetom ne može biti više od 20 učenika kada se radi o prvom ciklusu obrazovanja. Opština učenicima sa invaliditetom obezbeđuje prevoz do škole i do kuće. Poseban didaktički materijal je obezbeđen uglavnom od strane lokalne zajednici, a delimično i od strane školske uprave. Kada su u pitanju univerziteti, prema Zakonu 104/92 studenti sa invaliditetom mogu se sa profesorima dogovarati oko silabusa ili načina polaganja ispitnih obaveza. Prema Aktu 17/99 svaki univerzitet mora da ima profesora koji je zadužen za prijem učenika sa invaliditetom kada će im biti dodeljen "tutor" (studenti osnovnih studija). Univerzitet će voditi računa da ukloni bilo kakve smetnje u prostoru i obezbedi asistente za podršku mobilnosti studenata sa invaliditetom.

Potrebno je dostaviti dokument kojim se potvrđuje stepen invaliditeta prilikom upisa deteta; u njemu je naznačena funkcionalna dijagnoza prema kojoj će se utvrditi funkcionalni potencijal deteta, i na osnovu kog je moguće proveriti vrstu invaliditeta i njegovu težinu. Funkcionalnu dijagnozu daje tim lekara lokalne jedinice javnog zdravlja.

Prema Predsedničkom dekretu od 19.5.2006. godine Medicinska/Zdravstvena komisija zadužena za izdavanje sertifikata o invaliditetu mora da se pridržava Međunarodnih indikatora OMS - ICF.

Počevši 2017. godine (Dekret 66/2017 - čl. 16) obrazovne institucije u saradnji sa regionalnim školskim upravama, lokalnim vlastima i lokalnim zdravstvenim savetima mogu obezbediti mogućnost učenja od kuće kako bi i oni učenici koji ne mogu da prisustvuju nastavi usled težih oblika invaliditeta ostvarili pravo na obrazovanje u trajanju od najmanje 30 dana nastave. Ovaj vid nastave se može ostvariti i kroz projekte koji promovišu upotrebu novih tehnologija u učenju.

Što se tiče fenomena nedavnih migracija, bilo je važno odgovoriti na nove potrebe u obrazovanju. Prema zakonu 47 iz 2017. godine, obrazovne ustanove svih vrsta i nivoa i obrazovne institucije akreditovane od strane regiona i autonomnih pokrajina Trento i Bolcano sprovode mere kako bi se omogućilo obavezno obrazovanje i obuke za strane maloletne osobe bez pratnje. Osim toga radilo se na pripremi projekata

koji podrazumevaju, gde je to moguće, angažovanje ili koordinaciju kulturnih medijatora, kao i sporazume koji imaju za cilj promovisanje specifičnih programa stručnog obrazovanja/programa prakse. Škole moraju da se pridržavaju "Smernica za pravo na obrazovanje maloletnika koji se nalaze odvojeno od primarne/matične porodice". Prema ovim smernicama: "Da bi se garantovalo pravo na školovanje ovim učenicima, potrebno je omogućiti upis i pohađanje nastave u bilo koje doba godine, čak i nakon isteka roka i to podnošenjem prijave za upis direktno u izabranoj školi, bez potrebe da se prijava podnosi putem onlajn platforme za registraciju". Svako ima pravo na školovanje, što je zagarantovano italijanskim Ustavom i sprovodi se putem različitih zakona i strategija: u Ministarskom cirkularu 2 od 8. januara 2010. o integraciji učenika koji nemaju italijansko državljanstvo stoji da je na školama odgovornost za integraciju i inkluziju kroz mrežu škola, raznovrsnu obrazovna ponuda, kvalitetne projekte za škole u riziku za privlačenje domaćih učenika, jačanje vannastavnih aktivnosti kako bi se olakšala društvena inkluzija novo-pridošlih učenika. Po pitanju inkluzije izbeglica i osoba sa posebnim potrebama donet je "protokol o prijemu" (Protocollo di accoglienza) koji bi trebalo da služi kao vodič za nastavnike, školsko osoblje i roditelje, a u cilju prihvatanja i inkluzije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Država želi da promoviše reforme i investicije kako bi smanjila strukturne nedostatke italijanskog obrazovnog sistema. To uključuje predškolske ustanove, usluge brige o deci, povećanje osnovnih veština, borbu protiv ranog napuštanja škole i obrazovnog siromaštva, aktivno usmeravanje u tranziciji iz škola na univerzitete, produženje punog radnog vremena menze i jačanje sportske infrastrukture u školi, stipendije za univerzitete, smeštaj studenata i povećanje broja istraživača.

2.2. Socijalna zaštita

Italijanski parlament je 1992. godine usvojio Predlog zakona o osobama sa invaliditetom (L.104/92), koji predstavlja osnovni okvir za sva pitanja od značaja za invaliditet: garantuje osobama sa invaliditetom i njihovim porodicama uživanje određenih prava; pruža pomoć; navodi se puna integracija i usvajanje mera prevencije i funkcionalni oporavak; obezbeđuje socijalnu, ekonomsku i pravnu zaštitu, stvarajući pretpostavke i uslove za punu afirmaciju građanskih prava i učešće u društvenom životu (porodica, škola, posao, slobodno vreme) osoba sa invaliditetom. U njemu se navodi princip inkluzije kada su u pitanju javne službe ili finansiranje – kao pravo osoba sa invaliditetom. Sadrži dispozicije o:

- ◆ intervencijama u oblasti prevencije i rane dijagnoze;
- ◆ brizi i rehabilitaciji;
- ◆ uslugama socijalne integracije;
- ◆ uključivanju na tržište rada;
- ◆ podršci od strane lokalnih vlasti;
- ◆ dnevnim i rehabilitacionim centrima;
- ◆ adaptaciji javnih i privatnih objekata i mobilijara kako vi se uklonile sve prepreke (arhitektonske i senzorne) mobilnosti osoba sa invaliditetom;
- ◆ prevozu: Lokalne vlasti su dužne da obezbede besplatan prevoz za osobe sa invaliditetom – lokalni odbori moraju da obezbede dnevni prevoz osoba sa invaliditetom do škola i obrazovnih i zdravstvenih centara i centara za sport i

slobodno vreme tokom dana (prema svom budžetu);

- ◆ radnim dozvolama za negovatelje da pomognu svojim rođacima sa invaliditetom;
- ◆ obrazovanju i školi.

Zaposlenje i ekonomska autonomija su veoma važni faktori za društvenu integraciju osoba sa invaliditetom. Italijanski zakon je imao značajan razvoj u toj oblasti, zapravo Zakon o pravu na rad osoba sa invaliditetom 68/99 (Norme per il diritto al lavoro dei disabili) promovise zapošljavanje i radnu integraciju osoba sa invaliditetom kroz usluge podrške i ciljano zapošljavanje. Princip ciljanog zapošljavanja predviđa da se pri smeštaju osoba sa invaliditetom poštuju radne sposobnosti radnika bez nepotrebnog kažnjavanja od strane poslodavca. Drugim rečima, preduzeće mora da isplati osobi sa invaliditetom za obavljen posao, koji je istovremeno primeren njegovim kapacitetima i prilagođen njegovim potrebama (po potrebi kroz pomagala). O raspoređivanju radnih mesta za osobe invaliditetom odlučuje lekarska komisija Pokrajinske sanitarne službe.

Ova komisija ima sledeće zadatke: da formuliše funkcionalnu dijagnozu radi utvrđivanja celokupne sposobnosti osoba sa invaliditetom, odnosno da precizira stepen i vrstu invaliditeta; da da smernice koje će mu olakšati smeštaj na poslu. Komisija će precizirati položaj osoba sa invaliditetom u njegovom okruženju, stavove, porodične odnose, uzimajući u obzir školsku spremu i prethodno radno iskustvo kako bi se sačinio detaljan raspored radnog potencijala osobe sa invaliditetom. Sistem ciljanog zapošljavanja je fokusiran na osobe koje su u starosnoj grupi radno sposobnog stanovništva sa fizičkim, psihičkim, senzornim, intelektualnim i relacionim invaliditetom, zatim na osobe sa civilnim invaliditetom, osobe koje su rođene gluve ili izgubile sluh pre učenja govora, ratni invalidi.

U zavisnosti od ukupnog broja zaposlenih, poslodavci u privatnom i javnom sektoru su obavezni da zaposle određeni procenat radnika sa invaliditetom:

- ◆ Poslodavci koji zapošljavaju više od 50 zaposlenih moraju da imaju 7% kvotu zapošljavanja za osobe sa invaliditetom.
- ◆ Makar dve osobe sa invaliditetom moraju biti zaposlene u firmama koje imaju između 36 i 50 zaposlenih.
- ◆ Firme koje zapošljavaju između 15 i 35 zaposlenih moraju imati makar jednog radnika sa invaliditetom.

Zakon 68/99 predviđa niz podsticaja za preduzeća koja poštuju ovaj zakon: oslobađanje preduzeća od poreza na socijalno osiguranje do 100% i do osam godina srazmerno invalidnosti radnika; delimično refundiranje troškova za adaptaciju radnog okruženja potrebama osobe sa invaliditetom; finansiranje aktivnosti u cilju podrške u radu osobi sa invaliditetom. Zakonom 68/99 utvrđeno je kreiranje lista za zapošljavanje.

Predsednik Republike Italije je 10. oktobra 2002. godine proglasio Uredbu br. 333 za sprovođenje zakona iz 1999. godine, koji sadrži specifikaciju vezanu za osobe koja imaju pravo da budu uvršteni u posebne liste, obavezu na rezervisane delove,

izuzetke od takvih obaveza i suspenziju od njih, i načine uključivanja ljudi. U aktu je istaknuto načelo takozvane nominativne pretpostavke, što znači da poslodavci u javnim i privatnim firmama imaju mogućnost da sa spiskovima osoba sa invaliditetom odaberu one osobe za koje smatraju da imaju veću sposobnost da izvrše određeni posao. Italijansko zakonodavstvo posebnu pažnju posvećuje zadružnim preduzećima koja su, u skladu sa čl. 1 Zakona od 8. novembra 1991. br. 381, podeljena u dve kategorije:

- kategorija A – rukovodstvo socijalno-sanitarnih i prosvetnih službi;
- kategorija B - cilj im je da osobama sa invaliditetom omoguće prilike da se zaposle.

Većina zadruga tipa B je osnovana da bi se obezbedilo privremeno zaposlenje za osobe sa invaliditetom i da se potom osigura njihov angažman u standardnom preduzeću. Međutim, iako je glavni cilj ovakvih zadruga da pronađu posao za osobe sa invaliditetom, one ih takođe mogu zaposliti za stalno u okviru sopstvene zadruge ili naći posao u drugim zadrugama kada radnici ne mogu da nađu drugi posao.

Drugi važan zakon u oblasti inkluzije je Zakon 180/78, reforma psihijatrijskog sistema u Italiji: sadrži direktive za zatvaranje svih psihijatrijskih bolnica i njihove postepene zamene čitavim nizom usluga u zajednici. Ovaj zakon je revolucionarna mera u pogledu mentalnog zdravlja i podrazumeva da su svi zdravstveni tretmani dobrovoljni (osim u nekoliko slučajeva). Nakon ovog zakona, svi azili su zatvoreni, a koncept mentalne rehabilitacije je revidiran: nema više ograničenja ili zatvaranja (restraints) i promovise inkluziju i integraciju osoba sa problemima mentalnog zdravlja u društvo. Dato je dostojanstvo pacijentima sa mentalnim bolestima uklanjanjem barijera i etiketiranja vezanog za mentalno zdravlje i zaštitu osoba sa problemima mentalnog zdravlja.

Što se tiče pružanja socijalnih usluga, generalno postoji trend decentralizacije, prvo kroz Zakon 381/91 koji je prepoznao i definisao ulogu socijalnih zadruga, neprofitnih organizacija koje u dogovoru sa lokalnim vlastima pružaju usluge socijalne zaštite i čiji rad ima korist za lokalnu zajednicu i njene građane, posebno ako su ovi građani u nepovoljnom položaju. Naročito se u ovom pogledu ističe Zakon 328/00, koji ima za cilj da usavrši „Integrirani sistem intervencija i socijalnih usluga“; predstavlja proces reforme socijalne zaštite koja se fokusira na „lokalno blagostanje“ i integrirani sistem socijalnih usluga koji uvodi korišćenje lokalnih socijalnih planova, zasnovanih na principima supsidijarnosti, saradnje i integracije usluga, i individualizovanim projektima koji porodice mogu da zatraže i dobiju od opština, a u cilju pune integracije „unutar porodičnog i društvenog života“.

Zabrana diskriminacije u govoru, postupcima i radu osigurana je Zakonom br. 205/93, u kome su sankcionisane i zabranjene fraze, gestovi, radnje i slogani koji za cilj imaju izazivanje mržnje, podsticanje nasilja i diskriminacije na rasnoj, etničkoj, verskoj ili nacionalnoj osnovi. Zakonodavne uredbe 215 i 216 - 2003 uvedene su u nacionalno zakonodavstvo u skladu sa evropskim direktivama iz 2000. godine prema kojima - države razvijaju i implementiraju nove mogućnosti koje se odnose na jednak tretman različitih rasa, religija, invaliditeta i seksualnih orijentacija, kao i evropske ciljeve u pogledu promocije rodne ravnopravnosti i ekonomske nezavisnosti, naknade za ravnopravan rad i učesća u odlučivanju. Zakonodavna

uredba 215/2003 se tako primenjuje na diskriminaciju na osnovu rase i etničkog porekla u svim oblastima pomenutim u Direktivi 2000/43/EC, dok se Uredba 216/2003 u oblasti zapošljavanja odnosi na diskriminaciju na osnovu verske i religijske pripadnosti, seksualne orijentacije, invaliditeta i starosti.

Jednakost se uvažava u svim oblastima, stoga je 2006. godine donet Zakon 76 kojim se uređuje pitanje istopolnih brakova u Italiji i bračnih prava homoseksualnih osoba.

Pitanje rodne ravnopravnosti u Italiji ne reguliše država, ali je u Planu oporavka (1. misija) predloženo da se donese strategija za 2021-2026, kako bi se podstaklo učešće žena na tržištu rada, direktno ili indirektno, i da se otklonile nepravde koje ometaju jednake mogućnosti od ranog uzrasta. Treba da promovise ravnopravnost, iako se ne navode posebne rodno senzitivne mere. Između ostalog, misija predviđa usvajanje novih mehanizama za zapošljavanje i reviziju onih za rukovodeće pozicije, kako bi se neutralisala diskriminacija i istakle zasluge u oblastima u kojima su žene često u nepovoljnijem položaju. Mere posvećene agilnom radu i povezivanju osmišljene su da podstaknu bolju ravnotežu između profesionalnog i privatnog života, u korist onih osoba (češće žena) koje su prinuđene da biraju između posla i porodice. Sa tehničke i tehnološke tačke gledišta, izdvajanja za ovakav širi pristup su dizajnirana da podrže preduzetništvo, a naročito žensko preduzetništvo. U 4. misiji Plana oporavka istaknuta je obaveza povećanja zapošljavanja i izgleda za inkluziju u odnosu na marginalne situacije: kroz jačanje centara za zapošljavanje, otvaranje ženskih preduzeća, univerzalne državne službe za mlade između 18 i 28 godina i takozvani „dualni sistem“ koji, u skladu sa predloženim u misiji 4, treba da poveže obuku i tržište rada koristeći pristup učenju na radnom mestu.

2.3 Omladinski rad

Na nacionalnom nivou još nije usvojen zakon o mladima, a od 20 italijanskih regiona, 16 ima svoje zakonodavstvo u oblasti omladinske politike. Međutim, Italija ima Nacionalnu strategiju za mlade: svake godine nacionalna vlada utvrđuje prioritete omladinske politike, nakon konsultacija sa regionima i drugim nadležnim lokalnim vlastima. Odeljenje za omladinsku politiku i univerzalnu javnu službu (DPGSCU) upravlja Godišnjim fondom za omladinsku politiku, koji ima za cilj promovisanje prava mladih i podršku godišnjoj strategiji, kroz pozive za podnošenje predloga omladinskih organizacija i organizacija civilnog društva. Od 2006. godine Fond za omladinsku politiku finansira inicijative za promociju:

- ◆ **Neformalnog i informalnog učenja;**
- ◆ **Pristupa mladih osoba tržištu rada,** uključujući otvaranje start-up-ova i preduzetništva mladih;
- ◆ **Socijalne inkluzije** uključujući i specijalne mere usmerene ka deprivilegovanim grupama mladih;
- ◆ **Participaciju** i prava mladih;
- ◆ **Kulturnih aktivnosti** i razvoj talenata;
- ◆ **Prevenције i borbu protiv bolesti zavisnosti;**

◆ Volonterizma i pristup evropskim programima i projektima.

*Boldovani su nacionalni prioriteti u oblasti omladinske politike.

...

U analizi je naglašeno da je u italijanskom Ustavu zagantovana formalna jednakost svih građana i dužnost je vlade da ukloni prepreke u samoostvarenju građana, kao i da obezbedi obrazovanje za sve, bez ikakve diskriminacije. U oblasti socijalne zaštite i obrazovanja mere za inkluziju osoba sa invaliditetom su strukturisanije i detaljnije, i predstavljaju sveobuhvatan okvir mera i prava kako onih na koje se zakon odnosi tako i pružaoca usluga. Činjenica je da su zakoni koji se odnose na inkluziju osoba sa invaliditetom davno usvojeni (zakon o uključivanju osoba sa invaliditetom na tržište rada usvojen je 1968. godine, o inkluziji osoba sa invaliditetom je iz 1992. godine), te ako su ovi zakoni bili napredni u godinama kada su nastajali, sada ih zaista treba revidirati, pre svega u pogledu definicije invaliditeta, kako fizičkog, psihičkog, tako i senzornog oštećenja. Što se tiče mera koje se odnose na zabranu diskriminacije, one deluju fragmentarno i previše uopšteno u smislu konkretne primene: na primer, zakonske uredbe 215 i 216 - 2003 pominju obavezu poslodavca da obezbedi „pristojan smeštaj“, ali ovaj termin ne definišu niti se opisuju bilo kakve smernice poslodavcima o tome kako da poštuju ovu dužnost. Ovo, zajedno sa nedostatkom sredstava koja bi bila namenjena za podsticanje nediskriminacije, otežava primenu zakonskih odredbi.

Međutim, oblast obrazovanja je sveobuhvatnije regulisana italijanskim zakonodavstvom i protokolima sa specifičnim merama kako za inkluziju učenika sa invaliditetom i stranih učenika, tako i konkretnim merama za obezbeđivanje obrazovanja za sve.

Oblast omladinskog rada nije obuhvaćena nacionalnim zakonima, a omladinske politike su regulisane regionalnim zakonima, ali samo u 80% regiona. Nacionalna strategija za mlade zajedno sa nacionalnim programom plaćenog pripravničkog staža (Garanzia Giovani) i određenim poreskim olakšicama za one koji za stalno zapošljavaju mlade od 35 godina su glavni elementi omladinske politike na nacionalnom nivou. Čini se da u Italiji tek treba definisati strategiju Revolucije različitosti.

Aktuelni pravni okvir o uvažavanju različitosti u Sloveniji

Tea Radojković, Anja Palčič

Ustav

Član 14. (Jednakost pred zakonom) – U Sloveniji se svima jamče jednaka ljudska prava i osnovne slobode bez obzira na nacionalno poreklo, rasu, pol, jezik, veru, političko ili drugo uverenje, materijalni položaj, rođenje, obrazovanje, društveni status, invaliditet, ili bilo koja druga lična okolnost. Svi su jednaki pred zakonom.

Član 52. (Prava lica sa invaliditetom) - Licima sa invaliditetom se garantuje zaštita i radno osposobljavanje u skladu sa zakonom. Deca sa fizičkim ili mentalnim smetnjama u razvoju i druga lica sa teškim invaliditetom imaju pravo na obrazovanje i osposobljavanje za aktivan život u društvu. Obrazovanje i obuka finansiraju se iz javnih sredstava.

Član 57. (Obrazovanje i školovanje) – Garantuje se sloboda obrazovanja. Osnovno obrazovanje je obavezno i finansira se iz javnih sredstava. Država će stvoriti mogućnosti građanima da steknu odgovarajuće obrazovanje.

Član 64. (Posebna prava autohtone italijanske i mađarske nacionalne zajednice u Sloveniji) – Autohtonoj italijanskoj i mađarskoj nacionalnoj zajednici i njihovim pripadnicima garantuje se pravo na slobodnu upotrebu svojih nacionalnih simbola i, radi očuvanja nacionalnog identiteta, pravo da osnivaju organizacije i razvijaju privrednu, kulturnu, naučnu i istraživačku delatnost, kao i delatnost u oblasti javnih glasila i izdavaštva. U skladu sa zakonima, ove dve nacionalne zajednice i njihovi pripadnici imaju pravo na obrazovanje i školovanje na svom jeziku, kao i pravo da uspostavljaju i razvijaju takvo obrazovanje i školovanje. Geografska područja u kojima su dvojezične škole obavezne utvrđuju se zakonom. Ovim nacionalnim zajednicama i njihovim pripadnicima garantovaće se pravo na negovanje odnosa sa svojim nacijama i svojim državama. Država će pružiti materijalnu i moralnu podršku za ostvarivanje ovih prava. Da bi ostvarili svoja prava, pripadnici ovih zajednica osnivaju svoje samoupravne zajednice na geografskim područjima na kojima žive. Na predlog ovih samoupravnih nacionalnih zajednica država ih može ovlastiti za obavljanje određenih funkcija iz nacionalne nadležnosti i obezbediti sredstva za obavljanje tih funkcija. Dve nacionalne zajednice neposredno su zastupljene u predstavničkim telima lokalne samouprave i u Narodnoj skupštini. Položaj italijanske i mađarske nacionalne zajednice i način na koji njihova prava ostvaruju na geografskim područjima na kojima žive, obaveze samoupravnih mesnih zajednica za ostvarivanje ovih prava i prava koja pripadnici ovih nacionalne zajednice obavljaju i van ovih oblasti, regulisane su zakonom. Prava obe nacionalne zajednice i njihovih pripadnika garantuju se bez obzira na broj pripadnika ovih zajednica. Zakoni, propisi i drugi opšti akti koji se odnose isključivo na ostvarivanje

ustavom predviđenih prava i isključivo položaja nacionalnih zajednica, ne mogu se donositi bez saglasnosti predstavnika ovih nacionalnih zajednica.

Član 65. (Status i posebna prava romske zajednice u Sloveniji) – Status i posebna prava romske zajednice koja živi u Sloveniji uređuju se zakonom.

Obrazovanje

U **Osnovnom školskom aktu**, član 2a (Sigurno i podsticajno okruženje za učenje) ističe se da će vrtići, škole i druge ustanove za obrazovanje dece sa posebnim potrebama, u skladu sa ciljevima iz prethodnog člana, garantovati bezbedno i podsticajno okruženje za učenje u kome je zabranjeno fizičko kažnjavanje dece i bilo koje vrste nasilja nad i među decom, kao i diskriminacija na osnovu pola, seksualne orijentacije, socijalnog i kulturnog porekla, vere, rase, etničkog i nacionalnog porekla, fizičkog i psihičkog razvoja.

U **Zakonu o smeštaju dece sa posebnim potrebama**, član 3 ((Primena propisa o obrazovanju) naznačeno je da se obrazovanje dece sa posebnim potrebama odvija u skladu sa ovim zakonom i propisima koji uređuju oblast predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Osnovnoškolsko obrazovanje, stručno i tehničko obrazovanje i opšte srednje obrazovanje (u daljem tekstu: propisi iz oblasti obrazovanja). U članu 9 (Sprovođenje dodatne stručne pomoći) ističe se da: (1) Dodatna stručna pomoć se pruža individualno ili grupno, unutar ili van učionice, u obrazovno-vaspitanjnoj ustanovi ili ustanovi socijalne zaštite; (2) Ako nije moguće pružiti dodatnu stručnu pomoć u skladu sa prethodnim stavom, dodatna stručna pomoć se detetu može ponuditi i kod kuće. Dodatna stručna pomoć se, po pravilu, pruža na nedeljnom nivou. Ako je stručno obrazložena, dodatna stručna pomoć može se ponuditi i skraćeno i periodično pod uslovima koje odredi ministar nadležan za poslove obrazovanja (u daljem tekstu: ministar); (3) Ukupan broj sati dodatne stručne pomoći ne može biti veći od pet sati sedmično, od čega se pruža najmanje jedan sat usluga savetovanja. Za slepu i slabovidu decu ili decu sa višestrukim smetnjama iz člana 2. ovog zakona može se odrediti veći broj časova za prevazilaženje nedostataka, ali ne više od tri sata više nedeljno, po pravilu tokom prvog obrazovnog perioda; (4) Obim i način pružanja dodatne stručne pomoći utvrđuje se odlukom o usmeravanju posebnih obrazovnih potreba u skladu sa pravilnikom koji donosi ministar, a način pružanja dodatne pomoći bliže se utvrđuje individualizovanim programom obrazovanja (u daljem tekstu: individualizovani program); (5) Deca predškolskog uzrasta ostvaruju pravo na savetodavnu uslugu kao dodatnu stručnu pomoć pre pokretanja postupka za smeštaj, a najviše do dva sata mesečno na predlog lekara. U članu 10. (Materijalni uslovi i fizička pomoć) izdvajaju se: (1) prostorije i uređaji za decu sa posebnim potrebama koja su smeštena u programe za predškolsku decu i programe obrazovanja sa prilagođenom realizacijom i dodatnom stručnom pomoći, ili u prilagođenim programima i posebnom programu za decu sa umerenim, teškim i dubokim intelektualnim smetnjama, moraju biti prilagođeni u skladu sa uputstvima za prilagođeno sprovođenje programa i u skladu sa prilagođenim programima koje donosi ili utvrđuje nadležno stručno veće; (2) Uređaje neophodne za uključivanje dece sa posebnim potrebama u program obrazovanja obezbeđuje osnivač javne ustanove ako nisu obezbeđeni

na osnovu drugih propisa i ako dete iz objektivnih razloga nije u mogućnosti da ih koristi kod kuće i u obrazovnoj ustanovi. Deca sa motoričkim smetnjama imaju pravo na posebna pomagala u skladu sa propisima kojima se uređuje zdravstveno osiguranje; uređaji koji su namenjeni za upotrebu u dečijem domaćinstvu nisu obavezni da se svakodnevno donose u obrazovnu ustanovu (lopte, valjci, taburei, stalci); (3) Stalni ili privremeni pratilac za pružanje fizičke pomoći u toku školovanja može se dodeliti deci koja imaju teška i duboka motorička oštećenja i deci oštećenog vida koja su smeštena u programe obrazovanja sa prilagođenom realizacijom i dodatnom stručnom pomoći.; (4) Deci sa dugotrajnom bolešću, deci oštećenog vida, deci sa poremećajima iz autističkog spektra i deci sa emocionalnim i bihevioralnim poremećajima može se, izuzetno, odobriti privremeni pratilac na osnovu kriterijuma koje utvrđuje ministar.

Integracija dece migranata u slovenački obrazovni sistem

U **Strategiji** (2007) se navodi da, prema zakonu o obrazovanju, deca stranih državljana koji borave u Republici Sloveniji imaju pravo na integraciju u osnovnu ili srednju školu pod istim uslovima kao i deca slovenačkih državljana. Državljeni drugih država članica EU, slovenački državljani bez slovenačkog državljanstva i izbeglice mogu se školovati pod istim uslovima kao i slovenački državljani, dok su ta prava ostalih stranih državljana zasnovana na principu reciprociteta (na osnovu međunarodnih ugovora ministar nadležan za obrazovanje izdvaja broj slobodnih mesta za takve srednjoškolce). **Zakon o vrtićima** se ne odnosi posebno na decu stranih državljana, ali izričito navodi da se predškolsko vaspitanje i obrazovanje zasniva na principu jednakih mogućnosti i dece i roditelja uz uvažavanje različitosti među decom i njihovog prava na izbor i prava da budu drugačiji.

Pored fokusa na novo-pridošlu decu migranata, Smernice (2012) dalje preciziraju da: „Smernice zagovaraju inkluzivni pristup integraciji dece migranata, učenika osnovnih škola i viših srednjih škola ili dece migranata druge i treće generacije čiji su se roditelji doselili iz inostranstva u trenutku njihove integracije u obrazovni sistem, i daju podsticaj stvaranju uslova za uspešno učenje za sve učenike bez obzira na razlike u njihovim psiho-fizičkim sposobnostima, jeziku, socio-ekonomskom statusu njihove porodice, ako postoji, i tako dalje“.

Ministarstvo prosvete, nauke i sporta finansira nastavu podrške slovenačkom jeziku u osnovnim školama sa decom migrantima koja pohađaju školu u Sloveniji, odnosno prvu i drugu godinu njihove inkluzije.

2008. godine u **Pravilnik o ocenjivanju znanja i ocenjivanju i napredovanju učenika u osnovnim školama** je uneta odredba koja garantuje mogućnost prilagođenog ocenjivanja učenika migranata. U skladu sa Pravilnikom, način i vreme ocenjivanja, broj bodova i sl, mogu se prilagoditi učenicima migrantima koji su strani državljani ili lica bez državljanstva sa prebivalištem u Republici Sloveniji, odnosno u dogovoru sa roditeljima. Znanje učenika migranta može se oceniti na osnovu napredovanja učenika u postizanju obrazovnih ciljeva i standarda znanja utvrđenih predmetnim nastavnim planom i programom. Nastavničko veće

odlučuje o prilagođavanju. Prilagođeno ocenjivanje primenjuje se samo za prve dve školske godine. Učenici migranti koji su na kraju prve školske godine pohađali osnovnu školu u Republici Sloveniji, mogu napredovati čak i ako nisu postigli prolaznu ocenu iz pojedinih predmeta. Na preporuku razrednog nastavnika o napredovanju odlučuje veće nastavnika.

Ustav Republike Slovenije propisuje jednaka prava i mogućnosti u obrazovanju za sve bez obzira na njihovu rasu, pol, nacionalnost, socijalno ili kulturno poreklo, veroispovest, politička i druga uverenja, obrazovanje, društveni status, invaliditet ili bilo koje drugo lično okolnosti. Bela knjiga (1996) navodi „jednake mogućnosti i nediskriminaciju“ prema principima sistema javnog obrazovanja. Osnovni principi, osnova javnog sistema obrazovanja, Bele knjige (2011) uključuju pravičnost i pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti u okviru ovog principa. Štaviše, usvojeno je nekoliko relevantnih propisa o obrazovanju, zdravstvenoj zaštiti, otklanjanju barijera i prepreka u okruženju, socijalnoj i finansijskoj pomoći, zapošljavanju i socijalnoj inkluziji. Nacionalni i razvojni programi uključuju rešenja relevantna za jednake mogućnosti. Zakon o zaštiti od diskriminacije daje dodatnu odredbu za jednake mogućnosti. Za obrazovni proces dece sa posebnim obrazovnim potrebama iscrpljeno je precizirana dimenzija jednakih mogućnosti.

Pružanje obrazovanja za decu i mlade sa posebnim obrazovnim potrebama je javna usluga; u posebnim okolnostima, može biti u privatnim okruženjima bez koncesije ili privatnog instituta, i u vidu školovanja kod kuće. Svi sektorski zakoni omogućavaju obrazovanje učenika sa posebnim potrebama. Zakon upotpunjuje:

- ◆ Zakon o integrisanom ranom tretmanu dece predškolskog uzrasta sa posebnim potrebama;
- ◆ Zakon o smeštaju dece sa posebnim potrebama;
- ◆ Zakon o intervenciji za decu i omladinu sa emocionalnim poremećajima i poremećajima u ponašanju u obrazovanju.

Ti dokumenti predstavljaju važan korak ka realizaciji inkluzivne paradigme. Utvrđuju uslove kontinuirane podrške deci sa posebnim obrazovnim potrebama.

Zakon o posebnim pravima pripadnika italijanske i mađarske nacionalne zajednice u obrazovanju precizira relevantna posebna prava. Pripadnici romske zajednice imaju posebna prava propisana Zakonom o romskoj zajednici u Republici Sloveniji. Zajedničko zakonodavstvo u obrazovanju takođe propisuje prava učenika u nepovoljnom položaju ili ugroženih učenika. Propisi se posvećuju talentovanim učenicima, studentima migrantima kojima nije maternji jezik slovenački i učenicima sa teškoćama u učenju.

Pregled obrazovnih politika

Program Čuvanje dece predškolskog uzrasta (2008, izmenjen 2012) obezbeđuje posebne grantove za roditelje čija deca nisu dobila mesto u javnim vrtićima. Grant iznosi 20% cene programa u vrtiću u koji bi bili upisani.

Da bi studentski rad bio manje privlačan poslodavcima, Zakon o povremenom radu studenata (2014) je ugrađen u Zakon o bilansu javnih finansija. Uveo je minimalnu satnicu i doprinose za socijalno osiguranje za studentski rad, dok je omogućio da studentski ugovori ostanu najjeftiniji oblik zapošljavanja za poslodavce.

U 2012. godini doneta je nova Uredba o metodologiji finansiranja obrazovnih programa za više srednje škole. Prema ovoj uredbi, sve srednje škole kao i svi domovi za učenike viših razreda prešli su na formulu finansiranja po učeniku i blok finansiranja grantova.

Mere podrške za učenike u radnom detinjstvu i školskom obrazovanju

Svi vrtići i škole imaju interna savetovališta. Školski savetnici su psiholozi, socijalni pedagozi, stručnjaci za obrazovanje i socijalni radnici. Osnovna svrha savetovališta je da učestvuje u kompleksnom rešavanju vaspitno-psiholoških i socijalnih teškoća dece u vrtiću ili školi kroz asistenciju i saradnju sa svim učesnicima obrazovnog procesa, roditeljima i po potrebi sa relevantnim spoljnim institucijama. Nudi pomoć pojedincima i grupama u vrtićima ili školama kako bi se obezbedio optimalan razvoj sve dece, bez obzira na njihove lične prilike ili društveno-ekonomsku ili kulturnu situaciju.

Definicija ciljnih/grupe/a

Pravila određuju grupe dece, učenika i studenata koji imaju pravo na pomoć ili posebne mere s obzirom na njihove lične, socio-ekonomske ili kulturne prilike:

- ◆ Pripadnici italijanske i mađarske nacionalne zajednice imaju pravo na obrazovanje na maternjem jeziku i na obrazovanje u etnički mešovitim sredinama. Prava su detaljno precizirana Zakonom o ostvarivanju posebnih prava pripadnika italijanske i mađarske etničke zajednice u oblasti obrazovanja.
- ◆ Pripadnici romske zajednice navedeni su kao posebna grupa sa posebnim pravima definisanim Ustavom Republike Slovenije. Ostvarivanje posebnih prava je propisano Zakonom o romskoj zajednici, a u obrazovanju Zakonom o vrtićima i Zakonom o osnovnoj školi.
- ◆ Migranti (strani državljani): prava dece stranih državljana su bliže uređena Zakonom o vrtićima, Zakonom o osnovnoj školi, Zakonom o Gimnazijama i Zakonom o stručnom obrazovanju; Zakon o azilu precizira pravo na obrazovanje izbeglica i tražilaca azila;
- ◆ Talentovani đaci ili studenti: kako je propisano Zakonom o osnovnoj školi, Zakonom o Gimnazijama i Zakonom o stručnom obrazovanju, pružanje nastave talentovanoj deci ili učenicima može se prilagoditi njihovim potrebama; Zakon o osnovnoj školi precizira da se kao talentovani učenici definišu učenici koji pokazuju visok i natprosečan nivo veština mišljenja ili postižu izuzetne rezultate u posebnim oblastima učenja, umetnosti ili sportu.
- ◆ Učenici sa problemima u učenju: odredbe Zakona o osnovnoj školi preciziraju pravo ove dece na prilagođenu nastavu; bez prilagođenih metoda i oblika rada na času, ovi učenici se bore da postignu standarde znanja.

U skladu sa Zakonom o vrtićima i Zakonom o osnovnoj školi, deca na bolničkom lečenju mogu imati predškolsko i osnovno školsko obrazovanje organizovano u bolnici;

U okviru ciljeva obrazovanja utvrđenih Zakonom o organizaciji i finansiranju obrazovanja, deca iz nepovoljnijih društvenih i ekonomskih sredina mogu dobiti podršku i pomoć od vrtića ili škola.

Nacionalne reforme

U decembru 2017. godine Vlada Republike Slovenije usvojila je Slovenačku strategiju razvoja 2030. To je novi dugoročni nacionalni razvojni okvir. Njegov primarni cilj je da obezbedi kvalitet života za sve („Slovenija, zemlja sa visokim kvalitetom života za sve“). Budući razvoj Slovenije počiva na pet strateških smernica i dvanaest povezanih ciljeva. Strategija počiva i na Agendi za održivi razvoj 2030 Ujedinjenih nacija, tako da je Slovenija pridala značaj održivoj i inkluzivnoj budućnosti u kojoj društvo u celini može cvetati.

Vlada je krajem 2019. godine usvojila Nacionalnu strategiju razvoja čitalačke pismenosti za period 2019–2030. Njeni strateški ciljevi su: uspostavljanje efikasnog društvenog okvira za razvoj čitalačke pismenosti, razvijanje čitalačke pismenosti pojedinaca koji imaju različite uloge, potrebe i zahteve u različitim fazama života, čime se omogućava kontinuirani razvoj društva i privrede, povećati pristup knjigama i drugom materijalu za čitanje i posvetiti veću pažnju specifičnim starosnim/ciljnim grupama u okviru obrazovnog sistema.

Vlada Republike Slovenije je u novembru 2020. odobrila Program za decu 2020–2025. Program nastoji da unapredi dobrobit dece, stvori jednake mogućnosti i prava za svu decu, obezbedi bolju zaštitu i bezbednost, kao i podstakne inkluziju i učešće dece.

Socijalna zaštita

U **Zakonu o socijalnom osiguranju** ističe se da: delatnost socijalne pomoći obuhvata sprečavanje i rešavanje socijalnih problema pojedinih lica, porodica i grupa stanovništva (član 1); država brine o sprečavanju socijalne deprivacije posebnosistemskim merama u oblasti poreske politike, zapošljavanja i rada, politike stipendiranja, stambene politike, porodične politike, zdravstvene zaštite, brige o deci i obrazovanja i u drugim oblastima uticaja o socijalnom položaju stanovništva, kao i o razvoju demografski ugroženih područja (član 9); Pomoć porodici po ovom zakonu je pomoć za kuću, pomoć u kući i socijalne usluge; stručno savetovanje i pomoć u ponovnom uspostavljanju odnosa među članovima porodice, u brizi o deci i vaspitanju porodice da sprovodi svoju ulogu u svakodnevnom životu; socijalno zbrinjavanje lica koja imaju pravo usled invaliditeta, starosti i drugih slučajeva u kojima socijalna zaštita u kući može da zameni institucionalno zbrinjavanje; Socijalna usluga obuhvata pomoć u kućnim i drugim poslovima u slučaju porođaja, bolesti, invaliditeta, starosti, u slučaju nezgode i drugim slučajevima kada je takva pomoć neophodna za uključivanje lica u svakodnevni život (član 15).

U **Pravilniku o sufinansiranju programa socijalne pomoći**, član 2 (oblasti programa socijalne zaštite) ističe se da su programi socijalne zaštite namenjeni sprečavanju i rešavanju socijalnih teškoća pojedinih osetljivih grupa u sledećim oblastima: 1. prevencija nasilja, programi pomoći žrtvama nasilja i programi za rad sa počiniocima nasilja, 2. bolesti zavisnosti (nedozvoljene droge, alkoholizam, poremećaji u ishrani, kockanje i drugi oblici zavisnosti), 3. mentalno zdravlje, 4. beskućništvo, smanjenje rizika siromaštva, suočavanje sa posledicama siromaštva, 5. deca i adolescenti koji su lišeni pristojnog porodičnog života i adolescenti sa teškoćama u odrastanju, 6. starije osobe u riziku od socijalne isključenosti ili im je potrebna podrška i pomoć u svakodnevnom životu, uključujući pomoć i programe podrške osobama sa demencijom i njihovim srodnicima, 7. Boravak za podršku osobama sa invaliditetom i mreža drugih programa za organizovanje i unapređenje samostalnog života osoba sa invaliditetom, 8. psihosocijalna pomoć deci, adolescentima, odraslima i porodicama, 9. socijalna inkluzija Roma, 10. specijalizovana podrška žrtvama kriminala (ukoliko nije obezbeđena drugim programima socijalne zaštite), 11. druge oblasti usmerene na rešavanje socijalnih problema (promovisanje razvoja volontiranja, pomoć podnosiocima zahteva za međunarodnu zaštitu, izbeglice, ekonomski migranti i članovi njihovih porodica, bivši zatvorenici, iseljeni, podrška umirućim osobama i njihovim rođacima i ožalošćenima, žrtvama zlostavljanja i trgovine ljudima, žrtvama saobraćajnih nesreća i dr.).

U **Pravilniku o standardima i normativima usluga socijalne pomoći**, član 1, navedeno je da se ovim pravilnikom utvrđuju standardi i normativi za sledeće usluge socijalne zaštite (u daljem tekstu: usluge): 1. socijalna pomoć; 2. personalna asistencija; 3. podrška žrtvama kriminala; 4. pomoć porodici u kući i oko kuće; 5. institucionalno zbrinjavanje; 6. upravljanje, zaštita i zapošljavanje pod posebnim uslovima.

Nacionalne reforme

Strateški dokument za razvoj sistema socijalne zaštite u zemlji je **Rezolucija o nacionalnom programu socijalne pomoći 2022-2030**, koju je Narodna skupština usvojila 23. marta 2022. godine. Ključni ciljevi Rezolucije su smanjenje rizika od siromaštva i povećanje socijalne inkluzije, poboljšanje pristupa i dostupnosti usluga i programa, jačanje oblika socijalne zaštite u zajednici i stvaranje okruženja/uslova podrške za poboljšanje kvaliteta usluga i programa. U definisanju akcija, Rezolucija sledi Akcioni plan Evropskog stuba socijalnih prava za period do 2030. godine.

Usvajanje izmene **Zakona o stanovanju 2021. godine**, kojom su poboljšani uslovi za bržu izgradnju javnih stanova za izdavanje, dodatno će doprineti smanjenju broja ljudi u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti. Izmenom Zakona o stanovanju se uspostavlja pravni osnov za uvođenje realnog nivoa neprofitne zakupnine, koji će omogućiti adekvatno održavanje javnih stanova za izdavanje i postepeno proširenje zaliha javnih stanova za izdavanje. Paralelno sa povećanjem neprofitnih zakupnina, prilagođava se i sistem subvencionisanja zakupnina kako bi se zaštitili socijalno ugroženi u slučaju povećanja neprofitnih zakupnina. Subvencija se povećava na maksimalno 85 odsto neprofitne zakupnine, čime

se obezbeđuje da povećanje zakupnine ne utiče na socijalno najugroženije. Izmenjenim Zakonom omogućeno je i veće zaduživanje stambenih fondova, do 50% vrednosti namenske imovine fonda, kao i pravo preče kupovine Stambenog fonda pri prodaji građevinskog opštinskog zemljišta namenjenog za višeporodično stanovanje. U okviru Stambenog fonda uspostavljena je i javna služba izdavanja u zakup, sa ciljem aktiviranja postojećeg, a nenaseljenog stambenog fonda.

Omladinski rad

Zakonom o personalnoj asistenciji uređuje se pravo na personalnu asistenciju i način njenog ostvarivanja, kako bi se omogućilo licu sa dugotrajnim fizičkim, mentalnim, intelektualnim ili čulnim oštećenjem, koje se u vezi sa različitim preprekama može ograničiti da u potpunosti i efektivno učestvuje u društvu (u daljem tekstu: korisnik) u svim oblastima života, u jednakim mogućnostima, većoj samostalnosti, aktivnosti i ravnopravnom uključivanju u društvo, u skladu sa odredbama **Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom** (član 1). Dalje, država je dužna da: planira razvoj personalne asistencije i razvija delatnost, koordinira je sa drugim oblastima socijalne sigurnosti i donese odgovarajuće zakonske osnove; da obezbedi uslove i mogućnosti za jednaku dostupnost, efikasnost i racionalnu organizaciju usluga personalne asistencije na teritoriji Republike Slovenije; obezbedi uslove za obrazovanje i obuku; obezbedi finansiranje postupka za ostvarivanje prava na personalnu asistenciju i pružanje personalne asistencije (član 4).

Zakon o javnom interesu u sektoru mladih i Zakon o omladinskom savetu su akti koji štite mlade ljude i mlade radnike. Ovaj zakon se zasniva na principima demokratije, pluralnosti, integriteta, međugeneracijske solidarnosti, jednakosti, nediskriminacije i pravde, multikulturalnosti, interkulturalnog dijaloga, volontiranja, promocije zdravih stilova života, poštovanja života i životne sredine i učešća nevladinih organizacija u javnim poslovima.

Zakonom o zaštiti od diskriminacije utvrđuje se zaštita svih lica (u daljem tekstu: lica) od diskriminacije bez obzira na njihov pol, nacionalnost, rasno ili etničko poreklo, jezik, veru ili uverenje, invaliditet, godine starosti, seksualnu orijentaciju, rodni identitet, društveni status, imovinsko stanje, obrazovanje, ili bilo koju drugu ličnu okolnost (u daljem tekstu: lična okolnost) u različitim oblastima društvenog života, pri ostvarivanju ljudskih prava i osnovnih sloboda, ostvarivanju prava i obaveza i u drugim pravnim odnosima u političkim, privrednim, političkim, ekonomskim i drugim pravnim odnosima u društvenim, kulturnim, građanskim ili drugim oblastima. Ovim zakonom utvrđuje se Zastupnik načela ravnopravnosti (u daljem tekstu: advokat), kao samostalan državni organ u oblasti zaštite od diskriminacije, uključujući poslove i ovlašćenja advokata. Zaštita od diskriminacije primenjuje se i na pravna lica utvrđena pravnim poretkom Republike Slovenije. Ovim zakonom definiše se i zabranjuje diskriminacija, imenuju organi i određuju mere za unapređenje jednakog tretmana, utvrđuje se status i nadležnosti advokata, postupak prilikom utvrđivanja postojanja diskriminacije i posebnosti pravne zaštite lica koja su predmet diskriminacije.

Do danas u Sloveniji nije usvojena posebna nacionalna strategija ili program za socijalno uključivanje mladih. **Nacionalni program za mlade u Sloveniji** (2013) identifikovao je ključne politike i smernice, uključujući potrebu da se posebna pažnja posveti faktorima rizika od siromaštva i socijalne isključenosti među mladima. Ostale smernice se odnose na unapređenje socijalne inkluzije mladih sa smanjenim mogućnostima, princip jednakih mogućnosti za muškarce i žene i prevenciju diskriminacije, sa posebnom pažnjom na žrtve socijalne isključenosti (npr. Romi, osobe sa invaliditetom).

Narodna skupština Republike Slovenije usvojila je u novembru 2015. godine **Rezoluciju o Nacionalnom programu jednakih mogućnosti za žene i muškarce 2015-2020.**

Ministarstvo za rad, porodicu, socijalna pitanja i jednake mogućnosti predložilo je dva zakona u kojima se ističu mere za olakšavanje socijalnog uključivanja mladih u 2016. godini. **Izmena i dopuna Zakona o socijalnom osiguranju** koja je doneta 20. decembra 2016. godine i Pravilnik o sufinansiranju programa socijalne pomoći koji je stupio na snagu 12. novembra 2016. godine. Dana 19. aprila 2018. godine usvojena je još jedna izmena i dopuna Zakona o socijalnom osiguranju.

Nacionalne reforme

Epidemijska kriza je pokazala značaj obezbeđivanja fleksibilnijih načina organizovanja rada. Plan oporavka i otpornosti takođe predviđa važne mere u ovoj oblasti, kao što je uspostavljanje direktne podrške radnicima i poslodavcima da koriste fleksibilnije radne planove 2022. Projekat Podrška fleksibilnijim aranžmanima rada ima za cilj da omogući veću otpornost i uključivanje na tržište rada, da promoviše bolje usklađivanje posla i privatnog života, jačaju digitalne kompetencije zaposlenih (sa fokusom na starije radnike) i podižu standarde bezbednosti i zdravlja na radu u ovoj oblasti. Projekat Uvođenje fleksibilnijeg načina rada prilagođenog potrebama osoba sa invaliditetom u invalidskim preduzećima i centrima za zapošljavanje realizovaće se u cilju održavanja i otvaranja novih radnih mesta prilagođenih osobama sa invaliditetom.

Aktivacija nezaposlenih i mere za pomoć najugroženijim grupama da uđu na tržište rada ostaju ključni fokus Slovenije. U tom svetlu, Vlada je u januaru 2021. godine usvojila Smernice aktivne politike zapošljavanja 2021–2025, koje predstavljaju strateški dokument u ovoj oblasti i predstavljaju okvir za sprovođenje mera aktivne politike zapošljavanja u narednom petogodišnjem periodu. Osnovni ciljevi dokumenta su smanjenje broja dugotrajno nezaposlenih, ubrzanje aktivacije nezaposlenih, posebno starijih od 50 godina, niskoobrazovanih i primalaca socijalne pomoći, ubrzanje tranzicije nezaposlenih mladih do 29 godina na tržište rada – Garancija za mlade, i za rešavanje strukturnih neravnoteža na tržištu rada, kako bi se obezbedile veštine potrebne za zadovoljenje potreba tržišta rada.

Slovenija u svojoj politici tržišta rada posvećuje posebnu pažnju mladima. Na primer, Plan oporavka i otpornosti predviđa projekat Brži ulazak mladih na tržište rada (2022–2024), koji ima za cilj da ubrza aktivaciju mladih do 25 godina kroz subvencije za stalno zaposlenje (najmanje 4.000 radnih mesta). Projekat se bavi

ključnim izazovima sa kojima se mladi ljudi suočavaju u tranziciji na tržište rada. Pružajući radno iskustvo, obaveznu obuku tokom subvencionisanog zapošljavanja i promovisanjem stalnog zaposlenja, takođe, jača dugoročnu otpornost mladih radnika na ekonomske fluktuacije u uslovima krize. Ova mera će podstaći mlade da se uključe u dopunsko penzijsko osiguranje.





**diversity
revolution**
FROM VALUE TO PRACTICE

