

Sustavni pregled kvalitativnih istraživanja empatije učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama

Čović, Glorija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:989292>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**SUSTAVNI PREGLED KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA
EMPATIJE UČITELJA U ODNOSU S UČENICIMA
IZBJEGLICAMA**

Diplomski rad

Glorija Čović

Zagreb, 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**SUSTAVNI PREGLED KVALITATIVNIH ISTRAŽIVANJA EMPATIJE UČITELJA
U ODNOSU S UČENICIMA IZBJEGLICAMA**

Diplomski rad

Glorija Čović

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Širanović

Zagreb, 2024.

Zahvala

Draga mentorice, na početku želim zahvaliti Vama na beskrajnoj podršci, konstruktivnim kritikama i savjetima, motiviranju i vjerovanju u mene na čitavom putu stvaranja ovoga rada. Vaše stručno vodstvo, bivajući pri tome čvrsti oslonac, i radost oko mojega diplomskoga rada puno su mi značili.

Draga obitelji, hvala vama na godinama ohrabivanja, ljubavi i vjere u moje sposobnosti. Vaša podrška bila je neprekidni izvor snage koja mi je omogućila da naposljetku i ostvarim svoje akademske ciljeve. Na tome sam vam zauvijek zahvalna. Pritom posebno hvala tebi, mama, što si uvijek bila uz mene, pružala mi snagu u teškim trenucima i slavila moje uspjehe.

Draga Barbara, Lucija, Ana i Tomislave, hvala vama na tome što ste bili moji oslonci, izvori smijeha i stalna emocionalna potpora kako na ovom akademskom putovanju tako i na životnom. Bez vas, ovo putovanje ne bi bilo isto.

Draga Ana, Marija, Ivana, Roza i Jan, hvala vam na podršci i prijateljstvu kojega smo izgradili tijekom godina zajedničkoga studiranja. Vaša nesebična pomoć, dijeljenje znanja i zajedničko suočavanje s izazovima učinili su ovo iskustvo studiranja nezaboravnim.

Naposljetku hvala svima koji su na bilo kakav način bili komadić stakla kojim su oblikovali mozaik moga akademskoga putovanja.

Sadržaj

1. Uvod.....	7
2. Tko su izbjeglice?	9
3. Obrazovanje učenika izbjeglica - zakonska regulativa	10
4. Učenici izbjeglice u školi: integracija i izazovi	13
5. Empatija: definicije i opasnosti.....	16
6. Pedagogije empatije	18
7. Metoda/postupak.....	28
7.1. Pretraživanje literature i identifikacija istraživanja	28
7.2. Odabir istraživanja	29
7.3. Karakteristike istraživanja.....	31
7.4. Analiza podataka	32
8. Rezultati	32
8.1. Fundamentalna empatija	33
8.2. Duboka empatija	39
8.2.1. Razvijanje pozitivnih emocija i interakcija	39
8.2.2. Razumijevanje sebe, drugih, objašnjenje razumijevanja	42
8.2.3. Cijenjenje svih odnosa	42
8.2.4. Širina i dubina empatije.....	43
8.2.5. Djeluj i preuzmi odgovornost.....	44
8.2.6. Prilagodljiv i integriran koncept sebe i drugih	45
8.2.7. Moralni aspekti.....	47
8.3. Funkcionalna empatija	48
8.4. Strategijska, dekolonizacijska i radikalna empatija	49
9. Rasprava.....	51
10. Zaključak.....	55
11. Popis literature.....	57

Sustavni pregled kvalitativnih istraživanja empatije učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama

Sažetak:

Cilj ovoga diplomskoga rada bio je istražiti ulogu empatije učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama. Sustavnim pregledom kvalitativnih istraživanja nastojalo se, temeljem prikazanog odnosa učitelj-učenik, deduktivnom analizom izlučiti tipove empatije koji prožimaju te odnose. Teorijskim dijelom rada objasnila su se terminološka polazišta vezana za učenike izbjeglice, zatim njihova integracija u obrazovni sustav te izazovi koji ih na tome putu prate. Nadalje se definirao pojam empatije, a potom predstavilo različite tipove pedagogija empatije. U istraživačkom dijelu rada, temeljem odabranih kvalitativnih istraživanja putem kriterija uključivanja/isključivanja, provela se deduktivna analiza kako bi se identificirali različiti tipovi pedagogija empatije i njihova zastupljenost u odnosima učitelj-učenik. Rezultati su pokazali da u praksi prevladava ponajviše fundamentalna i duboka empatija. Fundamentalna empatija utjelovljena je kao primarni korak u izgradnji odnosa kroz prihvaćanje, dijalog, otvorenost, pažljivost učitelja te iskrenu brigu za dobrobit učenika izbjeglica, a duboka kao nadopuna fundamentalnoj kroz njegovanje holističkog razvoja svakog učenika putem personaliziranih pristupa prilagođenih njihovim jedinstvenim potrebama i okolnostima. Uočena je i njezina upotreba i izvan učionice, obuhvaćajući šire razumijevanje zajednice, integraciju i zagovaranje učenika. Funkcionalna empatija potrebna za navigiranje multikulturalnim razredima kao cjelinama prepoznata je u vrlo malo primjera – nešto slično uočeno je i kod strategijske, dekolonizacijske i radikalne empatije kao kritičko-pedagoških alatki čija je primjena primijećena tek u tragovima.

Glavne riječi: empatija, učenici izbjeglice, odnos učitelj-učenik

A systematic review of qualitative studies on teachers' empathy in relation to refugee students

Abstract:

The aim of this thesis was to investigate the role of teachers' empathy in relation to refugee students. Through a systematic review of qualitative studies, types of empathy prevalent in student-teacher relationships were deduced through deductive analysis. The theoretical part of the thesis explained the terminological starting points related to refugee students, their integration into the educational system, and the challenges they face in this process. Additionally, the concept of empathy was defined, followed by an exploration of various types of pedagogies of empathy. In the research section, based on selected qualitative studies and inclusion/exclusion criteria, a deductive analysis was conducted to identify different types of pedagogies of empathy and their prevalence in student-teacher relationships. The results indicated that fundamental and profound empathy predominated in practice. Fundamental empathy was embodied as the primary step in relationship-building through acceptance, dialogue, openness, teacher attentiveness, and genuine concern for the well-being of refugee students. Profound empathy complemented fundamental empathy by nurturing the holistic development of each student through personalized approaches tailored to their unique needs and circumstances. The use of profound empathy was also observed outside the classroom, encompassing a broader community understanding, integration, and advocacy for students. Functional empathy, necessary for navigating multicultural classrooms as cohesive units, was identified in very few instances – similarly noted in the sparse application of strategical, decolonizing, and radical empathy as critical pedagogical tools.

Key words: empathy, refugee students, student-teacher relationship

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva *Sustavni pregled kvalitativnih istraživanja empatije učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama* rezultat isključivo moga istraživačkog rada na literaturi i istraživačkim podacima, uz mentoričino savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

1. Uvod

U svijetu obilježenom eskalirajućim nasiljem i nemirima, milijuni obitelji su pogođeni, što dovodi do destrukcije zajednica i tradicionalnih načina života. Preživljavanje i budućnost onih koji su pogođeni sve više određuje empatija, velikodušnost i prihvaćanje drugih. Među onima koji su primorani na migracije brojna su djeca i adolescenti, koji posjeduju temeljno pravo na obrazovanje koje im je osigurano brojnim međunarodnim i nacionalnim zakonima, no praksa pokazuje da mnogi ostaju izvan formalnog obrazovnog sustava. Kao pojedinci prisiljeni pobjeći iz svojih domova zbog progona, sukoba ili nasilja, učenici izbjeglice često se suočavaju s jedinstvenim izazovima prilikom integracije u nova školska okruženja. Njihova buduća dobrobit uvelike ovisi o prihvaćanju i integraciji u društva koja su znatno različita od zemlje iz koje dolaze. Kako bi integracija učenika¹ izbjeglica bila učinkovita, zahtijeva se holistički pristup koji uključuje jezičnu podršku, pedagogiju usmjerenu na učenika i borbu protiv diskriminacije, a kao ključan faktor koji doprinosi uspješnoj integraciji svakako je odnos između učitelja² i učenika koji, obogaćen empatičnim razumijevanjem, može biti temelj za izgradnju inkluzivnih obrazovnih okruženja koja promiču razvoj i dobrobit svih učenika.

Empatija, korištena kao kritičko-pedagoška alatka, a ne kao površno sentimentalno prepoznavanje patnje drugoga, igra ključnu ulogu u podršci učenika izbjeglica u obrazovnim okruženjima. Naglašava važnost razumijevanja i preuzimanja perspektive drugoga, priznavanje strukturnih nejednakosti te toleriranje ambivalentnosti ističući potrebu da se učitelji moraju znati nositi s diskomfortnim emocijama koje im određeni stavovi i razmišljanja učenika mogu stvoriti te koristiti empatiju na strategijski način kako bi se uključili u kritičko promišljanje.

Ovaj rad bavi se, dakle, ulogom empatije u odnosu s učenicima izbjeglicama. Na samome početku objasnit će se temeljna terminološka određenja vezana za učenike izbjeglice, a potom će biti opisana njihova integracija u odgojno-obrazovni sustav kao i izazovi s kojima se pri tome susreću. Nadalje će se definirati empatija, što podrazumijevaju pedagogije empatije te kako te iste, obuhvaćajući strategijske, dekolonizacijske i radikalne elemente, pružaju put prema obrazovanju koje ne samo da razvija duboko

¹ Svi jezični izričaji u ovome radu odnose se na osobe svih rodova.

² Termin učitelj koristit će se kao generički termin obuhvaćajući njime sve odgojno-obrazovne djelatnike.

razumijevanje i suosjećanje među učenicima i učiteljima, već i aktivno djeluje na dekonstrukciji opresivnih hijerarhija moći. Nastavno, u istraživačkom dijelu rada, deduktivnom analizom će se kroz sustavni pregled kvalitativnih istraživanja nastojati izlučiti različite tipove pedagogija empatije temeljem odnosa učitelja i učenika prikazanih u istraživanjima. Raspravom će se u finalnome dijelu rada sintetizirati teorijski i istraživački dijelovi, a time prethodivši zaključku kao konačnoj stavci ovoga rada.

2. Tko su izbjeglice?

Prema Konvenciji o statusu izbjeglica iz 1951. godine, izbjeglica je osoba “koja se nalazi izvan zemlje svog državljanstva (...) te se uslijed osnovanog straha od proganjanja zbog svoje rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini, ili zbog političkog mišljenja, ne može, ili zbog tog straha, ne želi prihvatiti zaštitu dotične zemlje; ili osoba bez državljanstva koja se zbog gore navedenih okolnosti nalazi izvan zemlje prethodnog uobičajenog boravišta, a koja se ne može ili se zbog straha ne želi u nju vratiti” (Konvencija i protokol o statusu izbjeglica, 1951, str. 14). Nadalje, prema UNHCR-u (2009) „izbjeglice su ljudi koji bježe od sukoba ili proganjanja. Oni su definirani i zaštićeni međunarodnim pravom i ne smiju biti protjerani niti vraćeni u situacije u kojima su im život i sloboda ugroženi.”

Trenutačno je 35,3 milijuna izbjeglica diljem svijeta. Agencija Ujedinjenih naroda za izbjeglice (UNHCR) zadužena je za zaštitu njih 29,4 milijuna. Dodatno, Agencija Ujedinjenih naroda za pomoć i rad (UNRWA), osnovana 1949. godine radi pružanja pomoći raseljenim Palestincima, pruža podršku dodatnih 5,9 milijuna izbjeglica. Važno je istaknuti da prema procjenama oko 41 posto svih izbjeglica u svijetu čine djeca (UNHCR, 2024).

Vrlo često se termin *izbjeglica* koristi kao sinonim za termin *migrant* i obrnuto, no radi se o dva bitno različita pojma. Izbjeglice i migranti značajno se razlikuju te, sukladno tome, podliježu različitim postupcima prema suvremenom međunarodnom pravu, iako često koriste iste oblike putovanja. Migranti, osobito ekonomski migranti³, sami donose odluku o napuštanju svoje domovine kako bi poboljšali životne uvjete za sebe i svoje obitelji. S druge strane, izbjeglice su prisiljene napustiti svoje domove kako bi sačuvale vlastiti život ili očuvale slobodu (UNHCR, 2009). Pojam *migrant* podrazumijeva opsežan koncept koji obuhvaća većinu ljudi koji napuštaju svoju domovinu iz različitih razloga te borave u drugoj zemlji određeno vrijeme (uglavnom najmanje godinu dana, isključujući kratke posjete turista, poslovna putovanja i slično). Razlikuje se od pojma *imigrant*, koji označava osobu koja stječe trajno prebivalište u zemlji koja nije njena izvorna domovina. Osim toga, migranti nemaju potrebne uvjete za stjecanje statusa izbjeglica te im nije osigurano pravo na dobivanje međunarodne zaštite prema UNHCR-u (2009).

³ Ekonomski migrant je osoba koja odlazi iz svoje matične zemlje zbog ekonomskih, a ne izbjegličkih razloga (UNHCR, 2009).

Razlikuje se i pojam *tražitelja azila* koji podrazumijeva osobu koje je zatražila priznavanje statusa izbjeglice i čeka na prihvaćanje ili odbijanje svoga zahtjeva (UNHCR, 2009). Ova definicija ne implicira nikakvu potencijalu odluku, već jednostavno opisuje činjenicu da je osoba podnijela zahtjev. Neki tražitelji azila možda će dobiti priznavanje izbjegličkog statusa, dok drugi možda neće⁴ (UNHCR, 2009).

3. Obrazovanje učenika izbjeglica – zakonska regulativa

Prava i obveze djece izbjeglica su osigurana putem različitih međunarodnih i nacionalnih zakona, a u daljnjem tekstu bit će prikazani ključni dokumenti vezani za obrazovanje učenika izbjeglica.

Konvencija iz 1951. godine i Protokol iz 1967., koji su međunarodni sporazumi, postavljaju standarde za određivanje statusa izbjeglica, opisuju prava izbjeglica i određuju pravne obveze država (UNHCR, 2010, prema Dryden-Peterson, 2015). Članak broj 22 Konvencije iz 1951. godine izričito propisuje pravo na obrazovanje za svako dijete, uključujući one koji su klasificirani kao izbjeglice. Prema Konvenciji, države koje su joj pristupile obvezne su pružiti izbjeglicama isti tretman kao i vlastitim državljanima u vezi s osnovnim obrazovanjem i, koliko je moguće, osigurati da se nastavi obrazovanje iznad osnovne razine (UNHCR, 2010, prema Dryden-Peterson, 2015).

Visoki povjerenik UN-a za izbjeglice (UNHCR) odgovoran je za fizičku, političku i društvenu zaštitu izbjeglica te pružanje humanitarne pomoći poput hrane, skloništa i vode. Dodatno, UNHCR je odgovoran za pružanje obrazovanja, a vođen je UNHCR strategijom za obrazovanje izbjeglica (UNHCR, 2019). Vizija ove strategije je inkluzija djece i mladih izbjeglica u kvalitetno obrazovanje koje doprinosi otpornosti i priprema ih za sudjelovanje u kohezivnim društvima, a misija je stvaranje uvjeta koji omogućuju svim izbjeglicama pristup obrazovanju koje im daje mogućnost učenja, napredovanja i razvoja potencijala (UNHCR, 2019).

Ova strategija naglašava proširenje pristupa osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju, poboljšanje kvalitete obrazovanja putem obuke učitelja, osiguravanje sigurnih okruženja za učenje izbjegličke djece te njihovo integriranje u nacionalne obrazovne sustave kad god je to moguće (UNHCR, 2019). Strategija teži osigurati da izbjeglice budu uključene

⁴ Radi jednostavnosti izričaja u radu će se koristiti termin *izbjeglica* obuhvaćajući one koji su ostvarili pravo na azil kao i one koji su tražitelji azila.

u obrazovne i akcijske planove sektora obrazovanja, pripremiti učenike izbjeglice i domaće zajednice za uspjeh u nacionalnim sustavima i adresirati specifične obrazovne potrebe (UNHCR, 2019).

Osnovni dokument koji zagovara jednakost za sve je Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948) koja postavlja opće standarde za zaštitu i promicanje ljudskih prava. U članku broj 2 naglašava se da sva prava i slobode pripadaju svakome, bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru te nacionalno i društveno podrijetlo. Članak broj 14 iste Deklaracije propisuje pravo svakog pojedinca pred progonom da traži i dobije azil u drugoj državi. Pravo na slobodu vjeroispovijesti, savjesti i mišljenja štice člankom broj 18 spomenute Deklaracije. Nastavno, stavak 2. članka broj 26 Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948) nadzire pitanje kvalitete obrazovanja, naglašavajući da obrazovanje mora biti usmjereno na potpuni razvoj ljudske osobnosti i jačanje poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda. Na europskoj razini, Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda u članku 2. ističe da „pravo na obrazovanje nikome neće biti uskraćeno” (ECHR, 2010).

Nadalje, najbitniji međunarodni sporazum koji priznaje i štiti različita prava djece jest Konvencija o pravima djeteta (1989). Među tim pravima, dio koji se odnosi na prava djeteta na obrazovanje sadržan je u člancima 28. i 29. Ovi članci navode sljedeće:

- svakom djetetu pripada pravo na obrazovanje koje je obvezno i besplatno na osnovnoj razini, dostupno i prilagođeno na srednjoškolskoj razini, te otvoreno za sve na temelju sposobnosti na višoj razini,
- obrazovanje djeteta treba biti usmjereno prema punom razvoju njegove osobnosti, nadarenosti i potencijala te prema promicanju poštivanja ljudskih prava, kulturne raznolikosti, mira, tolerancije i zaštite okoliša,
- države stranke trebaju poduzeti odgovarajuće mjere za osiguranje kvalitete, dostupnosti i jednakosti obrazovanja, kao i za poticanje redovnog pohađanja nastave i smanjenje stope napuštanja škole.

Nastavno, članak 30. Konvencije o pravima djeteta (1989) ističe da „u državama strankama gdje postoje etničke, vjerske ili jezične manjine ili osobe starosjedilačkog podrijetla, pravo djeteta koje pripada takvoj manjini ili ima starosjedilačko podrijetlo ne smije biti ograničeno. Dijete ima pravo sudjelovati u zajednici s ostalim članovima svoje grupe, prakticirati svoju kulturu, ispovijedati svoju vjeru i obavljati vjerske obrede ili

koristiti svoj jezik”. Članak 38. Konvencije o pravima djeteta iz 1989. godine zahtijeva od potpisnica da poduzmu sve nužne korake za postizanje zaštite i skrbi djece koja su pogođena oružanim sukobima.

Na razini Republike Hrvatske važan je prije svega Ustav Republike Hrvatske (2010) koji jamči prava i slobode svim osobama, uključujući izbjeglice, bez obzira na njihovu rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovinu, rođenje, naobrazbu, društveni položaj ili druge osobine. „Republika Hrvatska, kao članica Europske unije, slijedi direktivu Europske unije o privremenoj zaštiti koja osigurava, u slučaju velikog broja izbjeglica s kriznog područja, pravo na rad, stanovanje, zdravstvenu zaštitu te pravo na obrazovanje“ (MZO, 2022). „Obveza je svih dionika i institucija omogućiti tim osobama ravnopravno sudjelovanje u gospodarskom, socijalnom i kulturnom razvoju svoje nove okoline te omogućiti obrazovanje kroz uključivanje u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske“ (MZO, 2022). Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) u članku 58. nalaže kako “pravo na osnovno i srednje obrazovanje dijete tražitelj ostvaruje pod istim uvjetima kao hrvatski državljanin”. Nadalje, nakon što tražitelj azila stekne pravo na srednjoškolsko obrazovanje, omogućit će mu se nastavak obrazovanja i nakon što postane punoljetan (Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, 2018). U posljednjem stavku članka 58., istaknuto je da ukoliko dijete tražitelj azila nema dovoljno znanja hrvatskog jezika, imat će mogućnost pohađanja pripreme nastave ili dopunske nastave hrvatskog jezika, kao i dopunske nastave u pojedinim predmetima, ukoliko se pokaže potreba (Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, 2018).

Iz svega prethodno navedenoga, neovisno o svome statusu, učenici izbjeglice imaju pravo na obrazovanje i ono im ne smije biti uskraćeno. To uključuje pristup kako osnovnom tako i srednjem obrazovanju, a država se obvezuje osigurati im pristup školovanju i uključivanju u obrazovni sustav. Osim toga, učenici izbjeglice ne smiju biti diskriminirani na temelju svog izbjegličkog statusa, jezika, vjere ili bilo kojeg drugog identitetskog markera, a škole bi trebale biti one koje će osigurati inkluzivno okruženje za sve učenike.

4. Učenici izbjeglice u školi: integracija i izazovi

Rastući migracijski tokovi i raznolikost životnih stilova obilježja su suvremenog društva i imaju značajan utjecaj na područje odgoja i obrazovanja. Ako se uzme u obzir recentni priljev velikoga broja izbjeglica, postaje evidentno da je potreba za interkulturalnim obrazovanjem danas važnija nego ikada prije (Buterin, 2011). Bartulović i Kušević (2016, str. 8) objašnjavaju da je temeljni cilj interkulturalnog obrazovanja „omogućavanje kvalitetnoga obrazovanja za sve učenice – ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa.”

Kohli (2011) je istaknuo tri povezana aspekta koji su ključni za djecu izbjeglice nakon njihovog dolaska u novu zemlju: osjećaj sigurnosti, razvoj povezanosti s drugima i s novim okruženjem te postizanje uspjeha, koji u kontekstu škole može obuhvatiti različite oblike akademskih, društvenih, materijalnih i reputacijskih postignuća koje dijete drži važnima za sebe. Da bi se ostvarilo prethodno navedeno,

uspješna obrazovna inkluzija zahtijeva integralni pristup, odnosno istodobno provođenje različitih smislenih podržavajućih strategija i aktivnosti koje uključuju besplatno uključivanje u predškolski odgoj i obrazovanje; održive programe jezične poduke na svim razinama obrazovanja, praćene stalnim stručnim usavršavanjem učitelja i razvojem posebnih materijala i metoda za poučavanje i učenje; dostupno obrazovanje za učenike starije od šesnaest godina; direktan pristup diplomskim studijima na engleskome jeziku za studente izbjeglice sa završenim preddiplomskim studijem; kratak boravak u pripremnim razredima i dodatnu podršku učitelja. (Crul, 2017, prema Bartulović i Širanović, 2020, str. 150).

UNHCR-ovo izvješće o obrazovanju iz 2023. godine koje pruža detaljan pregled stanja obrazovanja izbjeglica na temelju podataka iz više od 70 zemalja prikazuje stanje u praksi koje pokazuje da više od polovice od 14,8 milijuna školske djece izbjeglica u svijetu ostaje izvan formalnog obrazovanja. To znači da je manje od 7,4 milijuna djece izbjeglica uključeno u odgojno-obrazovni sustav. Ovaj podatak ukazuje na značajne izazove s kojima se suočavaju djeca izbjeglice u ostvarivanju svoga prava na obrazovanje i priliku za ispunjenje svojih potencijala (UNHCR, 2023), a prema Spajić-Vrkaš (2004), zadaća

društva je osigurati uvjete da se to pravo ostvari pridavajući pritom pozornost najranjivijima i potencijalno ugroženima.

Učenici izbjeglice se suočavaju s brojnim izazovima po uključivanju u odgojno-obrazovni proces zemlje primateljice. Dryden-Peterson (2016) navodi tri najčešća: jezična barijera, pedagogija usmjerena na učitelja i diskriminacija u školskom okruženju⁵.

Jezična barijera često se u literaturi navodi kao najveća prepreka u procesu integracije učenika izbjeglica. Nedovoljno poznavanje jezika učenicima izbjeglicama stvara poteškoće u razumijevanju nastavnog sadržaja i u sudjelovanju u nastavi. Primjerice, izbjeglice iz Konga u Ugandi, bile su smještene u niže razrede zbog ograničenih vještina engleskoga jezika, budući da im je materinji jezik bio francuski. Starija djeca često su ponavljala niže razine unatoč razumijevanju sadržaja (Dryden-Peterson, 2015). Istraživanje provedeno na uzorku sirijskih učenika izbjeglica u Kanadi (Stewart i sur., 2019) pokazalo je da su se suočavali sa značajnim akademskim izazovima, jer su istovremeno morali učiti engleski jezik i savladati nastavni sadržaj kako bi nadoknadili sve propušteno. Osim toga, učenici izbjeglice često su žrtve socijalne izolacije. U prethodno spomenutome istraživanju, iako su učenici izrazili želju za prijateljstvom s Kanadanima, nedostatan poznavanje engleskoga jezika dovelo ih je do ometanja procesa integracije u zajednicu te osjećaja izolacije i bespomoćnosti (Stewart i sur., 2019).

Pedagogija usmjerena na učitelja ograničava uključivanje učenika u kreativno promišljanje, ograničava postavljanje potencijalnih pitanja, odnosno ostavlja malo prostora za participaciju djece izbjeglica. Dryden-Peterson (2015) raspravlja o prevalenciji učiteljski usmjerenih pedagoških pristupa u obrazovnim okruženjima za izbjeglice, koji se karakteriziraju obiljem predavanja i faktografskih pitanja. Tijekom 53 promatranja nastave u školama koje su namijenjene populaciji izbjeglica u Keniji, djeca su postavila pitanja samo u njih 17. Štoviše, samo u šest razreda svako dijete je postavilo više od jednog pitanja tijekom cijelog trajanja sata (Dryden-Peterson, 2015). Autorica ističe da je ovaj način nastave uobičajen unatoč globalnim politikama koje zagovaraju participativne metode poučavanja te da takva pedagogija ostavlja malo prostora za sudjelovanje učenika i često proizlazi iz ograničenih resursa, poput pretrpanih učionica i

⁵ Navedena kategorizacija prema Dryden-Peterson rezultat je vrlo bogatih empirijskih pokazatelja koje opisuje u publikaciji iz 2015. godine.

nedostatnog obrazovanja učitelja. U istraživanju koje je provela Salem (2021) uočeni su nedostaci u obrazovnoj politici Jordana kojom se zahtijeva da sirijski učenici pohađaju školu šest dana tjedno u popodnevnoj smjeni, umjesto pet dana kao što je pravilo za ostale jordanske učenike koji su osim toga jutarnja smjena. Učenici su izjavili da im ovakva politika intenzivnog učenja i “utrke” za stizanjem jordanskog kurikuluma ne daje prostor potreban za učenje, razvijanje kreativnosti i smanjuje slobodno vrijeme provedeno kod kuće, a koje su ranije provodili sa svojim obiteljima (Salem, 2021).

Diskriminacija u školskom okruženju javlja se kao glavna prepreka prilagodbi djece izbjeglica, posebno nasilje temeljeno na rasi i religiji prema Guovom istraživanju (2019). Rezultati su pokazali da su incidenti etničko-vjerske diskriminacije, poput “naredbi” od strane vršnjaka da se vrate u svoju državu, gotovo dio svakodnevice. Takva diskriminacija izazvala je tugu, bol i ljutnju među djecom izbjeglicama, utječući na njihovo mentalno zdravlje i socijalnu adaptaciju. Istraživanje je pokazalo da upravo stresori nakon migracije poput negativnih odnosa s vršnjacima i diskriminacije imaju dublji utjecaj na psiho-emocionalno zdravlje, negoli trauma prije samoga dolaska (Guo i sur., 2019). Dryden-Peterson (2016) ističe da ponekad i sami termin *izbjeglica* može nositi negativne konotacije, a Salemino (2021) istraživanje podupire ovu tezu navodeći primjer učenika koji je izjavio da ga drugi ne vide izvan etikete izbjeglice. Izjavio je da je i u školi i u susjedstvu njegovo ime *izbjeglica* te da mu se taj termin uopće ne sviđa (Salem, 2021). Rješavanje diskriminacije u školskom okruženju, ali i u društvu, ključno je za stvaranje inkluzivnog okruženja u kojem djeca izbjeglice mogu učiti, napredovati i prevladati izazove s kojima se suočavaju. Zagovaranje njihovih prava, osviještenost i empatija igraju ključne uloge u stvaranju podržavajućih prostora za učenike izbjeglice, a ovo potvrđuju i istraživanja među kojima je i studija koju su Sidhu i Taylor (2012) proveli. Škole u njihovoj studiji stavile su posebnu važnost na izgradnju osobnog odnosa s djecom smatrajući ga jednako važnim kao što je i akademska podrška. Jedan od učitelja izjavio je da ulaganje vremena u neformalne interakcije s djecom može rezultirati boljim akademskim ishodima držeći da takav pristup ne samo da pomaže učenicima akademski, već također pomaže u njihovoj integraciji u školu i pruža podršku njima i njihovim obiteljima (Sidhu i Taylor, 2012).

O tome što je uopće empatija te kako ona može biti izuzetno vrijedan pedagoški alat u razvijanju kulturno responzivne pedagogije bit će riječi u poglavljima koja slijede.

5. Empatija: definicije i opasnosti

Unatoč tome što je koncept empatije korišten tijekom dugog niza godina, a ponajprije od strane obrazovnih teoretičara, često je suočen s dvoznačnošću i nema jedinstvenu interpretaciju (Zembylas, 2012). Hollan i Throop (2008, prema Zembylas, 2015) tvrde da je definicija empatije još uvijek predmet rasprave, djelomično zbog nejasnosti u razlikovanju od srodnih pojmova poput simpatije. Proučavanje povijesnog razvoja definicije empatije otkriva značajne varijacije u uporabi i razumijevanju prethodno navedenih pojmova (Zembylas, 2015). Izraz empatija prvotno je korišten kao prijevod njemačkog izraza *Einfühlung*, koji doslovno preveden znači suosjećanje. Ovaj prijevod pretpostavlja određenu razinu zajedničkog osjećaja ili emocionalnog usklađivanja između sugovornika (Throop, 2008, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020). Prije uvođenja riječi *empatija* u engleski jezik, termin *simpatija* odnosno suosjećanje bio je upotrebljavan za otprilike isti koncept razumijevanja osjećaja drugih ljudi. Međutim, Halpern (2001, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020) tvrdi da empatija nikada nije temeljena isključivo na dijeljenim osjećajima, kao što je suosjećanje (Throop, 2010, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020), već da je empatija fuzija afektivnoga i kognitivnoga. Empatično razumijevanje prema Hoffmanu (1984, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020) razlikuje se od “običnog” razumijevanja jer uključuje i percipiranje svijeta kroz perspektivu druge osobe (kognitivna dimenzija) te zamišljanje razloga i načina na koje druga osoba može doživljavati svoje osjećaje (afektivna dimenzija). Sličnu definiciju empatije nudi i Halpern (2001, prema Zembylas, 2015, str. 180; Zembylas i sur., 2020, str. 2) koji objašnjava da je „empatija imaginativno razumijevanje drugih – kako kognitivno tako i afektivno – koje uključuje raspoznavajuće aspekte iskustava osobe koji bi inače mogli proći nezapaženo”. Drugim riječima, empatija je proces koji se odvija tijekom vremena i oblikuje se naporom osobnih emocija kako bi se bolje razumjelo emocionalna stanja i perspektive drugih (Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020). Ovaj proces zahtijeva dijalog, maštu i afektivno usklađivanje; stoga, emocionalni angažman s drugom osobom kroz razgovor i pripovijedanje pomaže razumjeti kako i zašto druga osoba djeluje ili osjeća kao što čini (Halpern, 2001, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020).

Niz je potencijalnih rizika povezanih s empatijom. Primjerice, postoji stajalište da je empatija pretežno ukorijenjena i cvjeta unutar određenih plemenskih, etničkih ili

nacionalnih skupina, nalazeći svoj najlakši i najprirodniji izraz unutar tih granica (Aschheim, 2016, prema Zembylas i sur., 2020) – to implicira empatiziranje s nekime tko, primjerice, pripada istoj nacionalnoj skupini kao i mi dok ta ista empatija izostaje za nekoga van te skupine čak i ako su obje osobe u istome nepovoljnome položaju. Nadalje, vjerovanje da pojedinci mogu osjećati empatiju i stoga biti motivirani za sudjelovanje u akcijama koje opipljivo pokazuju njihovu empatiju (na primjer, doniranje za pomoć onima koji pate; pridruživanje prosvjedu u podršku žrtvama sukoba ili agresije) kada su suočeni s boli drugih postavlja se u kontrast s konceptom poznatim kao *krhkost empatije* (Dean, 2004, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020). Dean elaborira ovu krhkost, navodeći da, kada se pojedinac suoči s teško zamislivim pričama o patnji, nagon za empatiziranjem s onima koji pate oslabljen je kako subjektivnim tako i kontekstualnim faktorima. Do toga često dolazi jer ljudi ponekad kao odgovor na takvu intenzivnu patnju posežu za psihološkim obrambenim mehanizmom što rezultira emocionalnom distancom kao načinom obrane od preplavljenosti tuđom boli. Kao rezultat, pojedinci se mogu okrenuti metodama izbjegavanja, potiskivanja, negiranja, odvajanja, banalizacije, sentimentalnosti i konačno normalizacije boli i iskustava žrtava (Aschheim, 2016, prema Zembylas i sur., 2020).

U području obrazovanja, Boler (1999, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020) je identificirala opasnosti povezane s empatijom, sugerirajući da etički okvir temeljen na empatiji kao identifikaciji s drugima možda nije tako sveobuhvatan i usmjeren prema drugima kako to neki tvrde. Ideja da se briga za nekoga drugoga može postići jednostavno pokušavajući razumjeti njegovu perspektivu ili povezujući njegova iskustva s vlastitima ne samo da pojednostavljuje složenu prirodu empatije, već i postavlja prilično ograničeni etički temelj baziran na egoističnim motivacijama umjesto na drugome (Hoffman, 2011 i Oliver, 2016, prema Zembylas i sur., 2020). Opasnost od takve *pasivne empatije*, kako je naziva Boler (1999, prema Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020), leži u tome što se s drugima empatizira iz sigurne udaljenosti, ne poduzimajući nikakve konkretne korake kako bi se ublažilo tuđe patnje osim pružanja tek osnovnog priznanja. Pasivna empatija prijete ostati na površinskoj i sentimentalnoj razini, a da pritom ne dolazi do konkretnih i mjerljivih promjena ili dobrobiti za druge ili sebe. Na tome tragu Kaplan (2005) objašnjava kako je medijsko izvještavanje 2003. o ratu u Iraku izazvalo oblik *isprazne empatije* kod gledatelja, a radi se o empatiji bez konteksta ili pozadinskog znanja, tvrdivši

da su se mediji usredotočili na pojedinačne priče i fragmente nasilja, umjesto na veće probleme i posljedice rata, poput ljudskih prava, etike i globalne politike stvorivši sentimentalni i površan, odnosno isprazni oblik empatije.

6. Pedagogije empatije

Tri ključna aspekta empatije, kako su ih opisali Halpern i Weinstein (2004, prema Zembylas i Papamichael, 2017), ističu njezinu važnost u interkulturnom odgoju i obrazovanju. Prvo, obuhvaća nastojanje da se shvati individualna perspektiva druge osobe, što služi kao snažna motivacija za suosjećanje s njezinim okolnostima i priznavanje njezinih jednakih prava. Drugo, empatija zahtijeva iskren trud da se upozna *drugi* i njegovo gledište. Treće, empatija uključuje emocionalnu i kognitivnu otvorenost, zajedno s prihvaćanjem *ambivalencije*, odnosno promatranja različitosti kao obogaćujućeg elementa u uspostavi kontinuiranog i funkcionalnog odnosa. Upravo zbog navedenih točaka, razvijanje empatije prema iskustvima i narativima *drugoga* ostaje jedan od najizazovnijih ciljeva u interkulturnom i antirasističkom odgoju i obrazovanju (Zembylas i Papamichael, 2017).

Pedagogije empatije, dakle, odnose se na pedagoške prakse koje pružaju prilike učiteljima, ali i učenicima da razvijaju sposobnost empatičnog razumijevanja i djelovanja. Ono što je bitno naglasiti jest da bi učitelji prije svega trebali razumjeti uvjete (strukturalne nejednakosti, siromaštvo, globalizaciju itd.) koji dovode do patnje da bi mogli adekvatno djelovati. Pedagogije empatije, stoga, podrazumijevaju vlastiti napor u uključivanju i empatiziranju sa stvarnostima i okolnostima kulturno različitih pojedinaca kako kognitivno tako i emocionalno te ponašajno (Valerie Ouedraogo, 2021, prema Stueber, 2006). U okviru rasprave o pedagogijama empatije predstaviti će se različiti tipovi empatije u odnosu učitelja i učenika izbjeglica.

Najčešća dihotomija pedagogija empatije koja se provlači kroz veliki broj literature upravo je *kognitivna* i *afektivna* (ponegdje *emocionalna*) *empatija*. Na prvi pogled, ovakva podjela implicira da se u empatiji zapravo susreću dvije temeljne ljudske sposobnosti – *sposobnost razmišljanja*, u ovome kontekstu sposobnost mentalnog preuzimanja perspektive drugoga te *sposobnost osjećanja*, odnosno emocionalne solidarnosti s onim koji pati (Khanjani i sur., 2015; Smith, 2006). Spomenuta dihotomija prvenstveno se odnosi na definiranje razlika među pojedinim tipovima pedagogija

empatije, a čija će podjela biti iscrpno objašnjena u nastavku – preciznije, neki od tipova stavljaju naglasak na kognitivnu, a neki na afektivnu dimenziju empatije.

Kognitivna empatija podrazumijeva sposobnost razumijevanja mentalnog stanja druge osobe i onoga što bi ona mogla misliti u određenoj situaciji. Uključuje prepoznavanje i razumijevanje osjećaja i misli drugoga bez nužnosti vlastitoga dijeljenja ili doživljavanja tih emocija. Ova vrsta empatije ključna je za učinkovitu komunikaciju i socijalnu interakciju jer omogućuje anticipiranje i odgovaranje na emocionalne potrebe i ponašanja drugih (Cuff i sur., 2016). Kognitivna empatija je na neki način mentalna vježba preuzimanja perspektive te je dio šireg spektra empatije, koji uključuje i afektivnu empatiju – stvarno dijeljenje tuđeg emocionalnog iskustva.

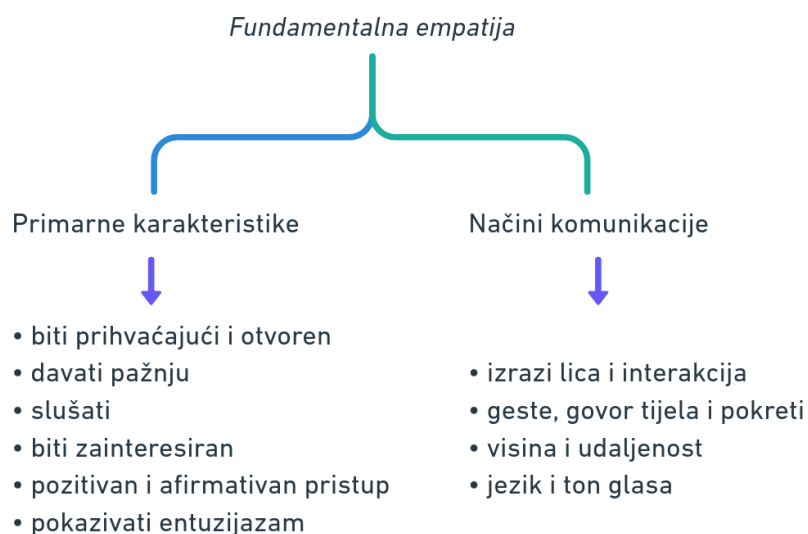
Afektivna empatija odnosi se na doživljaj emocija koji je izazvan percipiranjem emocionalnog stanja druge osobe uključujući dijeljenje emocija ili posredno doživljavanje emocija drugoga što znači da bi empatična emocija promatrača trebala biti kongruentna s emocijom promatrane osobe (Maxwell, 2008). Međutim, postavlja se pitanje je li empatija ograničena na emocionalne kontekste ili se pak kognitivna empatija sama po sebi može smatrati empatijom (Cuff i sur., 2016)? Unatoč sličnostima afektivne empatije kognitivnoj, poput preuzimanja perspektive, nedostatak emocionalne uključenosti bi proturječio općeprihvaćenom shvaćanju empatije kao emocionalnog doživljaja što znači da je afektivna dimenzija razumijevanja empatije neizostavna. Posljedično, Cuff i sur. (2016) predložili su korištenje termina *empatično razumijevanje*, kako bi obuhvatili obje vrste empatije. Ilhavenil i Aravindan (2023) promatrali su nastavu dvoje učitelja (u trajanju od osam mjeseci) koji rade u multikulturalnim učionicama u kojoj su učitelji koristili strategiju preuzimanja uloga tijekom igre uloga pri čemu je jedna grupa učenika bila u nepovoljnome položaju, a druga grupa učenika je timskim radom trebala pokušati doći do rješenja i pomoći im; koristili su također strategiju dijeljenja priča, društvenih aktivnosti poput zajedničkoga čišćenja okoliša, gledanja filmova i raspravu kako bi kod svojih učenika razvili kognitivnu i afektivnu empatiju. Rezultati su pokazali da su spomenute strategije ograničene dajući prednost kognitivnoj empatiji, a time zasjenjujući afektivnu empatiju. Osim toga, istaknuta je potreba za obrazovanjem učitelja o tehnikama empatije – posebice u radu s učenicima multikulturalne pozadine – jer nijedan učitelj nije imao potrebna znanja za razvijanje spomenutih empatija što je rezultiralo implementacijom nedostatnih strategija (Ilhavenil i Aravindan, 2023).

Temeljem bogatih empirijskih nalaza, proizašla je klasifikacija empatije prema Bridget Cooper koju opisuje u svojoj knjizi iz 2011. godine pod nazivom “*Empatija u obrazovanju*“. Cooper (2011) je predložila novu klasifikaciju empatije koja obuhvaća tri ključna tipa: fundamentalnu, duboku i funkcionalnu empatiju. U nastavku će se podrobnije objasniti svaki od navedenih tipova.

Fundamentalna empatija smatra se primarnim korakom u iniciranju empatičnoga odnosa. Ova vrsta socijalne interakcije obično se koristi kako bi se pojedinci međusobno povezali i razgovarali u svakodnevnim situacijama (Cooper, 2011). Podijeljena je na dvije glavne komponente: primarne karakteristike i načine komunikacije. Svaka komponenta sadrži potkategorije koje su prikazane ispod (Slika 1).

Slika 1

Obilježja fundamentalne empatije



Napomena: slika je originalno napravljena za potrebe ovoga rada, a obilježja preuzeta iz *Empathy in education* od Bridget Cooper, 2011, Continuum.

Jedna od učiteljica u Cooperičinom istraživanju ukratko je sumirala primarne karakteristike fundamentalne empatije izjavivši da je za učenike važno „dopustiti im da budu svoji s vama i da se osjećaju ugodno s vama, bez osuđivanja njihovih postupaka. Ako se djetetu daju vrijeme i strpljenje u situaciji jedan na jedan, ono će se otvoriti pa ono što ja obično radim je da manje govorim, a više slušam“ (Cooper, 2011, str. 51).

Druga učiteljica se nadovezala i objasnila da „voli misliti da većinu vremena govori pozitivne stvari i voljela bi misliti da uopće nije derogativna jer oni (učenici) to vjerojatno doživljavaju često tijekom školovanja“ (Cooper, 2011, str. 52). Treća učiteljica je objasnila kako pozitivni odnosi čine da se učenici osjećaju sigurno u odnosu sa svojim učiteljem pa su spremni riskirati s novim i nepoznatim idejama – „Ako se osjećaju sigurno s nekim, pokušat će pročitati riječ koju ne znaju ili će se potruditi“ (Cooper, 2011, str. 54), a jedna od učiteljica se složila kazavši da smanjenje naglaska na pogrešku pomaže podržati preuzimanje toga istoga rizika (Cooper, 2011). Kada se govori o drugoj komponenti – načinima komunikacije – empatični stavovi učitelja opisani gore trebali bi biti jasno komunicirani, u suprotnome bi njihov učinak bio minimalan. Što to praktično znači, lijepo je opisala jedna od učiteljica istaknuvši da „kada ste empatični fizički, tako da koristite svoje ruke, lice, cijelo tijelo, naginjete se naprijed i pokazujete da ste zabrinuti, onda i emocionalno počinjete osjećati povezanost s učenicima dok dijelite s njima ili oni s vama“ (Cooper, 2011, str. 57). Vrlo je bitno naglasiti važnost fizičke blizine jer fizička distanca često može biti znak emocionalne distanciranosti što priječi put ka razvoju fundamentalne empatije. Učitelj koji koristi sve aspekte fundamentalne empatije osoba je koja pristupa svakom učeniku s otvorenosću i prihvaćanjem. On ili ona je netko tko je istinski zainteresiran za dobrobit i razvoj svojih učenika te pokazuje to kroz pažljivo slušanje i pozitivan stav. Ovakav učitelj je entuzijastičan i afirmativan te potiče učenike da se osjećaju vrijednima i cijenjenima.

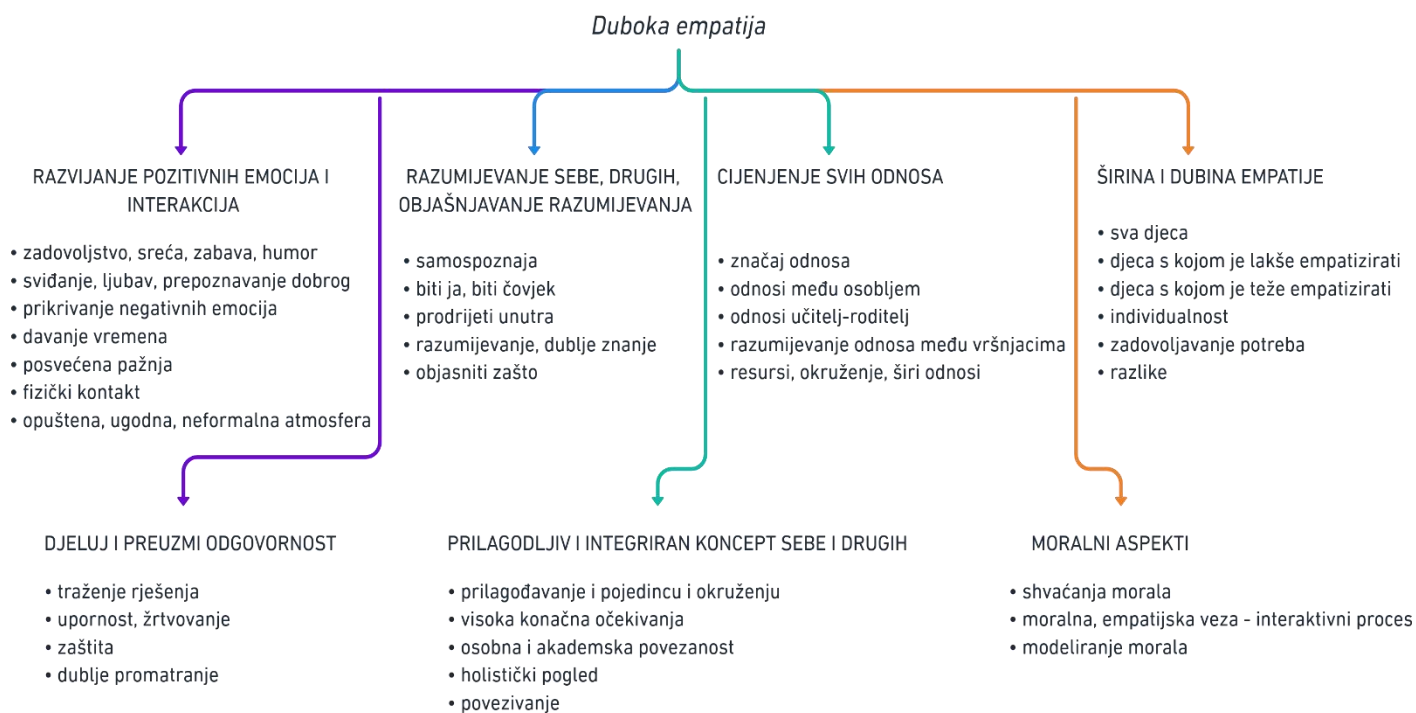
Fundamentalna empatija obuhvaća osnovne karakteristike i metode komunikacije bitne za pokretanje empatičnoga odnosa. Neometanom interakcijom ona se može razviti u *duboku empatiju*, potičući cjelovito razumijevanje drugih unutar njihovih društvenih, povijesnih i odnosnih konteksta (Cooper, 2004).

Duboka empatija ključna je za razvoj dubokih i dugotrajnih odnosa u učionici među učenicima i učiteljima. Podrazumijeva dobro razvijen mentalni model koji uključuje razumijevanje prošlosti i budućnosti učenika. Taj model se stalno prilagođava na temelju iskustava učenika te zapažanja učitelja što pomaže ispravnom interpretiranju njihovih osjećaja i razumijevanja (Cooper, 2011). Ova vrsta empatije potiče snažne emocionalne veze i pozitivne emocije u učionici čineći interakcije ugodnima i intelektualno poticajnima. Učitelji koji pokazuju duboku empatiju često uključuju fizički kontakt te koriste humor za poboljšanje učenja i motivacije (Cooper, 2011). Uz prethodno

spomenute aspekte fundamentalne empatije, duboka empatija nudi sveobuhvatan i detaljan prikaz empatičnih odnosa u poučavanju i učenju. Iako su ti elementi kategorizirani zasebno (Slika 2), djeluju kao kohezivna cjelina.

Slika 2

Obilježja duboke empatije



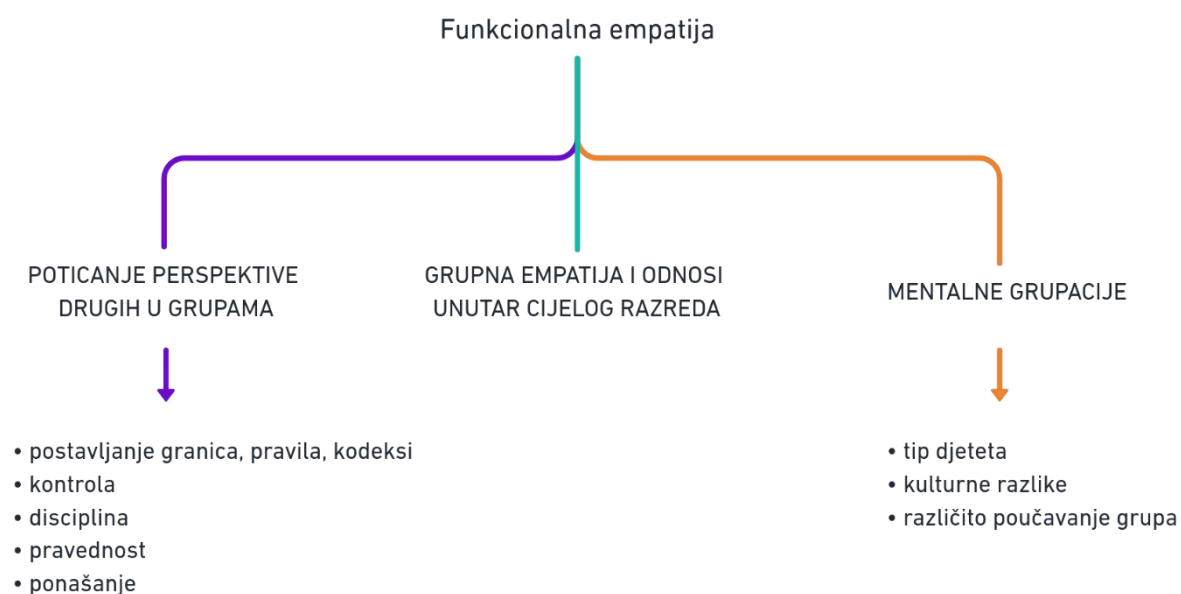
Napomena: slika je originalno napravljena za potrebe ovoga rada, a obilježja preuzeta iz *Empathy in education* od Bridget Cooper, 2011, Continuum.

Primjena duboke empatije stvara čvrste i stabilne emocionalne veze omogućujući učiteljima da otkriju neke skrivene čimbenike koji mogu poboljšati ili ograničiti učenje i razvoj, uključujući utjecaje iz kućnog okruženja. U prilog ovoj tezi ide i izjava jednog od učitelja iz Cooperičina istraživanja koji je rekao da „misli da je važno biti empatičan, ne toliko da bismo razumjeli što djeca uče unutar učionice, već pokušavajući razumjeti zašto neka od te djece reagiraju na načine na koje to čine i vidjeti to u svjetlu nekih iskustava koja imaju, a koja mi ne vidimo. [...] jer se stvari događaju iza nekih od tih čipkastih zavjesa, [...] a za koje ne znamo“ (Cooper, 2004, str. 16).

Funkcionalna empatija javlja se kako bi učitelji zadovoljili potrebe učenika u velikim razredima stvarajući mentalne grupacije učenika i odgovarajući na te potrebe na općenitoj razini. Te grupacije mogu biti temeljene na karakteru učenika, razinama postignuća, socijalnim i emocionalnim faktorima, socijalnoj klasi, etničkoj pripadnosti i spolu, pomažući učiteljima da planiraju ispunjavanje različitih potreba. Iako se funkcionalna empatija u velikoj mjeri poklapa s karakteristikama prethodno opisanih empatija, ovdje se mentalna i emocionalna interakcija usmjeravaju prema cijelome razredu (Cooper, 2004). Učitelji iz prethodno spomenutoga istraživanja (Cooper, 2011) vjeruju da se empatičan odnos može uspostaviti s cijelim razredima ili grupama unutar razreda, čime se potiče kohezija, sigurnost i zajedničko razumijevanje, a faktori poput školskih struktura, pravila i postavljanja granica podržavaju ovaj proces (Slika 3).

Slika 3

Obilježja funkcionalne empatije



Napomena: slika je originalno napravljena za potrebe ovoga rada, a obilježja preuzeta iz *Empathy in education* od Bridget Cooper, 2011, Continuum.

Kako bi se prethodno definirano stavilo u kontekst, uzet će se, primjerice, učitelj koji će iskoristiti šalu o nogometu u određenom kontekstu koja može stvoriti vezu s 25 od 30 učenika, ali za preostalih pet to može biti alijenirajuće iskustvo. Iz primjera je razvidno da je kod ovoga učitelja izostala funkcionalna empatija jer da se njome služio i komunicirao s pojedincima imajući na umu njihove osjećaje prema, u ovome slučaju,

nogometu, izbjegao bi takvu šalu (Cooper, 2004). Dakle, ova vrsta empatije je nižeg reda i koristi se funkcionalno, za upravljanje razrednom dinamikom. Empatični učitelji iz Cooperičina istraživanja shvatili su da često moraju koristiti ovaj pristup jer pomaže razredu da međusobno dijeli i povezuje se. Jedan od učitelja je to opisao kao “imanje sposobnosti doticanja više od jednog učenika istovremeno” (Cooper, 2004, str. 17). Ipak, sudionici istraživanja prepoznali su potrebu dopune funkcionalne empatije dubokom empatijom, posebice u radu s malim grupama ili pojedincima kako bi osigurali da se sva djeca u njihovim razredima osjećaju vrijedno i cijenjeno (Cooper, 2004, 2011).

Međutim, postavlja se pitanje što kada se učitelji suoče s teškoćama u iskazivanju empatije prema određenim perspektivama i razmišljanjima svojih učenika. Kako u ovakvim situacijama razvijati empatiju kada se istovremeno osjeća diskomfor prema *problematičnom znanju* kojeg učenici sa sobom nose (Zembylas, 2012, 2013a, prema Zembylas i Papamichael, 2017)? Kako empatizirati s problematičnim znanjem kada je to znanje uznemirujuće za učitelja ili druge? Kao odgovor na ova pitanja, Zembylas (2012, prema Zembylas i Papamichael, 2017) predlaže vrlo bitan tip *pedagogije empatije*, kojega naziva *strategijskom empatijom*.

“*Strategijska empatija* podrazumijeva empatiziranje na kritičke i strategijske načine (Lindquist, 2004, prema Zembylas, 2012, str. 114); to jest, odnosi se na voljnost učitelja da učini sam sebe strategijski skeptičnim (ponekad djelujući protiv vlastitih emocija) kako bi empatizirao s *problematičnim znanjem* koje učenici nose sa sobom, čak i kada je to znanje uznemirujuće za druge učenike ili za učitelja.” Strategijska empatija, utilizirana kao vrijedan pedagoški instrument, može otvoriti afektivne prostore koji bi na koncu mogli poljuljati emocionalne korijene problematičnog znanja kojeg učenici nose sa sobom (Zembylas, 2012). Da bi se prethodno definirano stavilo u kontekst, uzet će se za primjer Lindquist (2004) koja opisuje incident u svojoj nastavi na preddiplomskom studiju (u proljeće 2003. godine, pri samom početku rata u Iraku), gdje su se studenti osjećali nelagodno raspravljajući o događajima u Iraku. Autorica se u tome istraživanju priupitala kako etički, produktivno i empatično sudjelovati u raspravi o ratu s obzirom na njezin položaj moći (Lindquist, 2004)? Za nju je emocionalno bilo vrlo zahtjevno ne reagirati na njihove nekritičke stavove, ali je odlučila kroz strategijsku empatiju navigirati njihovo konzervativno i nekritičko pozicioniranje kako bi se probila kroz otpor studenata u kritici njihovih emocionalno ukorijenjenih stavova, prepoznajući važnost razumijevanja

emocionalne snage koja stoji iza njihovih gledišta. Trudila se empatizirati sa stajalištima koja bi možda neki smatrali čak uvredljivima ili apsolutno neprihvatljivima (Zembylas, 2012). Istraživanje o interkulturnom obrazovanju učitelja na Cipru, s fokusom na primjenu pedagogija diskomforta i strategijske empatije, kroz analizu radionica za učitelje, istaknulo je važnost prepoznavanja i adresiranja učiteljskog diskomforta te upotrebu strategijske empatije kao alata za suočavanje s njim (Zembylas i Papamichael, 2017). Cilj je bio suočiti se s emocionalnim izazovima učitelja i istražiti strategije za transformacijska iskustva poučavanja u multikulturnim školama. Rad je pružio dubinsku analizu dva ključna trenutka iz serije radionica za učitelje kako bi ilustrirao potencijal i ograničenja tih pedagogija. Prvo, naglašava važnost adresiranja diskomforta učitelja i njegove pedagoške implikacije, ističući emocionalne izazove s kojima se učitelji suočavaju u multikulturnim obrazovnim okruženjima. Drugo, istražuje se upotreba strategijske empatije u kombinaciji s pedagogijom diskomforta kako bi se uključilo učitelje u kritičku analizu i transformacijska iskustva učenja (Zembylas i Papamichael, 2017). Posljedično, istraživačica Elena Papamichael je koristila strategijsku empatiju kao pedagošku alatku kako bi se nosila s nelagodom koju su doživljavali njezini sudionici pri izazivanju njihovih ukorijenjenih stavova, što ilustrira da suočavanje s tim ukorijenjenim uvjerenjima uključuje kompleksna i emocionalno izazovna iskustva.

Dok pedagogija diskomforta samostalno možda nije dovoljna za promjenu uvjerenja učitelja, kombinacija sa strategijskom empatijom može olakšati produktivno suočavanje s izazovnim emocijama te potaknuti kritičko razmišljanje o interkulturnom obrazovanju (Zembylas i Papamichael, 2017).

Kako Zembylas (2012, str. 122) zaključuje, “strategijska empatija je, drugim riječima, relacijski konstrukt koji je i emocionalan i strateški. Reći da se učitelj koristi strategijskom empatijom znači da potiče empatični angažman navigirajući kroz problematično znanje, čak i kada postoje teško premostive prepreke zamišljanju emocionalnog iskustva učenika.”

Ovakva empatična povezanost s drugima važan je sastojak u procesu društvene transformacije koja propituje opresivne hijerarhije moći o čemu više u paragrafu o *dekolonizacijskoj empatiji* (Hemmings, 2008, prema Zembylas, 2018).

Dekolonizacijska empatija važna je u propitkivanju kako liberalnih tako i kritičkih rasprava o empatiji u pedagogiji pružajući otpor esencijalizirajućim sklonostima te

omogućujući kritički pogled na dinamiku moći i suučesništvo pojedinaca u kolonijalizmu (Zembylas, 2018). Gorski (2008) objašnjava dekolonizaciju u kontekstu interkulturalnog obrazovanja i izazove povezane s dobrim namjerama koje nisu dovoljne za postizanje pravednosti u obrazovanju. Za njega dekolonizacija uključuje prepoznavanje i razumijevanje dubokog utjecaja kolonijalizma na obrazovne sustave i prakse te zahtijeva kritičko preispitivanje i analizu postojećih obrazovnih pristupa s ciljem identificiranja i uklanjanja kolonijalnih predrasuda. Zembylas (2018) u ovome kontekstu empatiju vidi kao paradigmu nastojanja da se potakne emocionalna transformacija pojedinca. Međutim, „stručnjaci u području obrazovanja još uvijek nisu uspjeli objasniti kako – kroz koje konkretne pedagoške prakse – društvena transformacija može biti rezultat empatičnih iskustava kultiviranih kroz kritičku pedagogiju” (Zembylas, 2018, str. 405). Kritička pedagogija kao dekolonizacijska pedagogija empatije ne temelji se na idejama podrazumijevajuće brige, zabrinutosti ili suosjećanja prema drugima. Umjesto toga, potiče metode preuzimanja empatične perspektive i emocionalne prakse koje potiču pojedince poput učitelja, učenika i roditelja da osvijeste vlastito suučesništvo u perpetuiranju kolonijalizma (Zembylas, 2018).

Kada se govori o dekolonizacijskoj empatiji u obrazovanju Gaztambide-Fernandez (2012, prema Zembylas, 2018, str. 416) naglašava da su „učitelji pozvani da igraju središnju ulogu u stvaranju uvjeta za drugačiju vrstu susreta, susreta koji se suprotstavlja tekućoj kolonizaciji i koji teži liječenju društvenih, kulturnih i duhovnih pustošenja kolonijalne povijesti.” Dekolonizacija empatije u učionici uključuje poučavanje učenika o uzrocima patnje, poput strukturalnih nejednakosti i globalizacije, te poticanje stvaranja značajnih veza s drugima putem afektivne solidarnosti. Razumijevanje samo po sebi nije dovoljno; ključno je da učenici prakticiraju empatiju od rane dobi, kroz aktivnosti koje se bave utjecajima opresije i kolonizacije (Zembylas, 2018). Istraživanje provedeno među djecom u dobi od 10 i 11 godina, pomoću aktivnosti pod nazivom “*Plavooki, smeđooki*”, imalo je za cilj izazvati uvjerenja i prakse koje održavaju društvene nepravde (Zembylas i McGlynn, 2012). Istraživanje je ukazalo na transformacijski potencijal dekolonizacijske pedagogije poticanjem samorefleksije i kritičkog promišljanja o društvenim nejednakostima, omogućivši učenicima razumijevanje vlastitih predrasuda i dublje suočavanje s društvenim nepravdama. Međutim, učenici su u ovoj aktivnosti suosjećali *pasivnom empatijom* koja nosi opasnost zanemarivanja aktivne odgovornosti prema drugima ili

propuštanja poduzimanja akcija radi ublažavanja nepravde. Stoga, ako učitelji žele poticati *aktivnu empatiju*, „njihovi naponi moraju stvoriti prostore koji olakšavaju načine na koje učenici mogu prepoznati, adresirati i djelovati na društvene nepravde” (Zembylas i McGlynn, 2012, str. 56).

Radikalna empatija opisuje duboku povezanost s drugima, koja nadilazi konvencionalnu empatiju. Uključuje svjesno djelovanje kako bi se razumjelo tuđe doživljaje i stvarnosti bez osobnih pristranosti ili pretpostavki o drugome (Sellars i Imig, 2021). Koss-Chioino (2006, prema Sellars i Imig, 2021, str. 5) daje definiciju radikalne empatije držeći da ona „potiče duboku i imedijatnu povezanost s drugom osobom, čak i ako je ta druga osoba stranac te tvrdi da ovakva empatija može rezultirati poboljšanjem kvalitete odnosa na općenit način, proširujući se ne samo na *druge* u lokalnoj sferi pojedinca, već i na sve ostale *druge* koji se nalaze izvan trenutne društvene sfere pojedinca.”

Kada se govori o radikalnoj empatiji u obrazovanju, učitelji bi trebali sudjelovati u kritičkim reflektivnim praksama kako bi razvili radikalnu empatiju, što zahtijeva sistematičan pristup razumijevanju i dijeljenju stvarnosti učenika izbjeglica. Jordan i Schwartz (2018) daju primjer razgovora u učionici, gdje latinoamerički učenik dijeli svoje iskustvo rasne profilacije u trgovini. Distanzirani profesor može zahvaliti učeniku i nastaviti, ali empatičan se zaustavlja, otvoreno razmišljajući o tome kako ga priča pogađa jer radikalna empatija uključuje prihvaćanje ranjivosti i međusobnog utjecaja (Jordan i Schwartz, 2018). Učitelji bi trebali ostati otvoreni za učenje od učenika i priznati to učenje. Sellars i Imig (2021) objašnjavaju da u slučaju učenika izbjeglica i tražitelja azila, njihovih skrbnika i šire zajednice, učitelji imaju odgovornost promišljati i odgovoriti na činjenicu da ti učenici ne dijele ovaj “modalni prostor” i nisu uvijek u mogućnosti susresti stvari koje doživljavaju na isti način kao i ostali. Da bi se izbjegla svakodnevna empatija i promicala inkluzivnost za te učenike, učitelji “trebaju razviti radikalnu empatiju, gdje se stvarnost sistemskih, institucionalnih i pojedinačnih komponenti školovanja ne smatra unaprijed danom, ne uzima ju se zdravo za gotovo ili pretpostavljenom” (Sellars i Imig, 2021, str. 6).

Pedagogije empatije u obrazovanju ne samo da zahtijevaju razumijevanje različitih aspekata kulture i identiteta, već i sposobnost učitelja da se nosi s vlastitim emocionalnim reakcijama i da prilagodi svoje pedagoške pristupe kako bi odgovarali raznolikosti ueničke populacije. Kroz različite pristupe empatiji, poput fundamentalne, duboke,

funkcionalne i strategijske empatije, učitelji mogu stvarati inkluzivno okruženje koje potiče emocionalnu povezanost, razumijevanje i prihvaćanje.

Dekolonizacijska i radikalna empatija dodatno naglašavaju važnost preispitivanja moći u procesu obrazovanja te potiču kritičko razmišljanje o povijesnim i strukturalnim nepravdama. Kroz aktivnosti koje potiču afektivnu solidarnost i osvještavanje društvenih problema, dekolonizacijska empatija omogućuje učenicima da postanu svjesni agenti promjene koji doprinose izgradnji pravednijeg društva.

Razumijevanje i primjena pedagogija empatije u interkulturnom odgoju i obrazovanju ključni su za stvaranje inkluzivnih, podržavajućih i emancipacijskih obrazovnih praksi koje potiču razumijevanje, suosjećanje i akciju u borbi protiv društvenih nepravdi.

Pedagogije empatije uključuju razumijevanje i priznavanje strukturalnih nepravdi i različitih iskustava koje pojedinci nose sa sobom, kao i suočavanje s izazovima u razvijanju empatije prema problematičnom znanju koje učenici donose. Obrazovanje koje uključuje elemente strategijske, dekolonizacijske i radikalne empatije doprinosi stvaranju pravednijeg društva, promičući emocionalnu povezanost i razumijevanje među učenicima različitih pozadina i iskustava.

7. Metoda/postupak

Iako čitav teorijski dio neumorno ističe i prepoznaje važnost empatije u obrazovnim okruženjima, ograničen je broj empirijskih istraživanja koja bi prikazala stanje u praksi, načine na koje empatija oblikuje odnose između učitelja i učenika izbjeglica te njezin utjecaj na obrazovna iskustva tih istih učenika. Upravo me ova praznina u literaturi, a posebice na području Republike Hrvatske gdje su nalazi o ovoj temi nepostojeći, potaknula na daljnje bavljenje ovim problemom. Zbog svega navedenoga, cilj ovoga istraživanja bio je putem sustavnog pregleda literature prepoznati različite tipove empatije na temelju odnosa učitelj-učenik te deduktivnom analizom utvrditi u koji tip empatije je pojedini odnos umotan.

7.1. Pretraživanje literature i identifikacija istraživanja

Ovo istraživanje slijedilo je preporučene smjernice za izvještavanje u sustavnim pregledima i meta-analizama⁶ u provođenju sustavnog pregleda literature kroz uspostavljanje kriterija uključivanja/isključivanja za određivanje relevantnih studija, provođenje strategije

⁶ eng. Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses – PRISMA (Page i sur., 2021)

pretraživanja, odabir istraživanja kroz pretraživanje i provjeru podataka za prikupljanje, opisivanje uključenih istraživanja te analiziranje podataka. Kriterij uključivanja temeljio se na korištenim ključnim riječima koje će biti navedene u nastavku, na dostupnosti cjelovitog teksta te na sudionicima identificiranih studija koji su trebali biti učitelji s iskustvom rada s učenicima izbjeglicama kao i sami učenici izbjeglice. Kriterijem isključivanja odbačena su istraživanja koja nisu uključivala empirijske nalaze, istraživanja koja su bila van fokusa teme (npr. nalazi o odnosu učitelja i učenika s naglaskom na monokulturne učionice) te istraživanja koja nisu bila tematski relevantna (npr. nalazi o procjenjivanju empatičnosti predškolske djece). Elektroničke baze podataka – SCOPUS i Web of Science – pretražene su na temelju sljedećih ključnih riječi:

“refugee student*” AND education AND “teach*” OR “student-teacher relation*” AND emotion**

Literatura koja je pretražena do početka lipnja 2024. godine nije bila ograničena godinama publikacija kao ni jezikom na kojem je objavljena. Po identifikaciji svih potencijalnih istraživanja, liste iz obje navedene baze podataka preuzete su u *Endnote* format nakon čega su ubačene u program *Covidence* – elektronički sustav koji je osmišljen kako bi se olakšao proces selekcije istraživanja u sustavnim pregledima literature. Program funkcionira na način da se sinkroniziraju podaci iz svih učitanih izvora te se duplicirana istraživanja automatski eliminiraju. Nakon primarnoga koraka pretraživanja baza podataka temeljem ključnih riječi relevantnih za temu i eliminiranja duplikata, uslijedilo je čitanje sažetaka, a potom i čitanje cjelovitih radova nakon čega je dobiven konačni broj istraživanja uključenih u analizu.

7.2. Odabir istraživanja

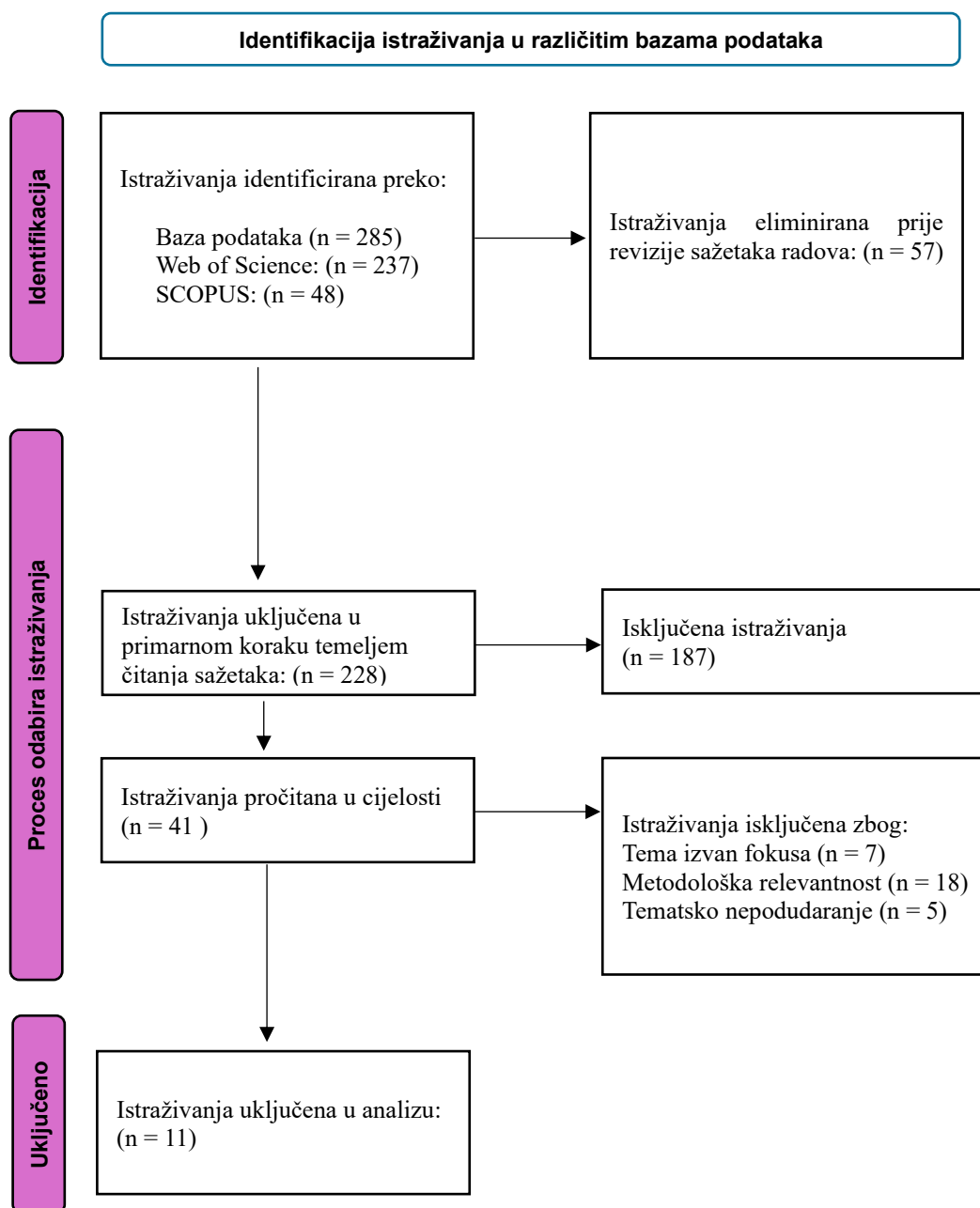
Pretraga elektroničkih baza podataka putem ključnih riječi rezultirala je identifikacijom 285 istraživanja. Od ukupnog broja istraživanja, 237 ih je dobiveno iz elektroničke baze Web of Science, a 48 iz SCOPUS-a. Valja naglasiti da je temeljem ključnih riječi baza SCOPUS izvukla 690 istraživanja, a budući da sam htjela suziti pretragu, unutar dobivenih 690 rezultata obavila sam dodatno pretraživanje na način da sam u lijevom kutku baze u tražilicu upisala *student-teacher relationship*⁷ što me dovelo do konačnog broja od 48 istraživanja. Dobiveni rezultati

⁷ Iako je u navođenju ključnih riječi korišten termin *student-teacher relation** kako bi se obuhvatilo sve riječi koje sadržavaju korijen *relation*, u dodatnoj pretrazi je korištena ova cjelovita ključna riječ jer ju je dodatna pretraga prepoznala kao sintagmu, a ne kao odvojene riječi, što je ponekad bio slučaj u prvotnoj pretrazi koja je izbacila 690 istraživanja.

potom su preuzeti kako bi ih se moglo učitati u prethodno spomenuti elektronički sustav za prepoznavanje duplikata, a koji je prepoznao njih 57 nakon čega su eliminirani. To je donijelo ukupan broj od 228 istraživanja. Potom su čitani sažeci tih istraživanja temeljem kojih je uklonjeno 187 istraživanja temeljem kriterija isključivanja čime se dobio broj od 41 istraživanja koja su pročitana u cijelosti. Po završetku čitanja cjelovitih radova, odabrano je 11 istraživanja uključenih u analizu. Cjeloviti proces je prikazan na Slici 4.

Slika 4

PRISMA 2020 dijagram tijeka za sustavne preglede koji uključuju pretrage baza podataka.



7.3. Karakteristike istraživanja

Tablica 1

Karakteristike odabranih istraživanja za sustavni pregled literature

Autor(i)	Država	Uzorak	Mjesto rada	Metodologija
Barret, N. i Berger, E. (2021)	Australija	6 učitelja	Osnovna škola	Polustrukturirani intervju
Başaran, S. (2020)	Turska	21 učitelj	Osnovna škola	Polustrukturirani intervju
Cohen, E. (2023)	Jordan	40 učenika izbjeglica i 22 učitelja	Forseh Tanieh (FT) centri za ubrzano učenje; ženski FT centri za učenje	Intervju; polustrukturirani intervju
Desmée, L. i Cebotari, V. (2023)	Belgija	8 učitelja i 7 koordinatora programa	Srednja škole; prihvatni centri	Polustrukturirani intervju
Due, C. i Riggs, D. W. (2016)	Australija	63 učenika osnovne škole i 14 obrazovnih stručnjaka (učitelji, ravnatelji i pomoćno osoblje)	Osnovna škola	Miješana metodologija – upitnik, intervju i foto-elicitacija ⁸
Falk, D., Shephard, D., Mendenhall, M. (2022)	Uganda i Južni Sudan	42 učitelja	Osnovna škola	Polustrukturirani intervju
Hos, R. (2016).	SAD	1 učiteljica	Srednja škola	Promatranje sudjelovanjem; intervju
Karsli-Calamak, E. i Kilinc, S. (2019)	Turska	14 učitelja	Osnovna škola	Polustrukturirani intervju u fokus grupama
Kaukko, M., Wilkinson, J., Kohli, R. K. (2021)	Australija i Finska	45 učenika te 18 učitelja i ravnatelja	Osnovna škola	Intervju; opservacija
Moldenhawer, B. (2022)	Danska	10 učitelja	Osnovna škola	Intervju; promatranje sudjelovanjem
Shephard, D., Falk, D., Mendenhall, M. (2023)	Uganda i Južni Sudan	75 učenika	Osnovna škola; ubrzani obrazovni program	Intervjui; fokus grupe; opservacije; informalni razgovori

⁸ Foto-elicitacija metoda je koja koristi fotografije za generiranje verbalne diskusije. Ova tehnika uključuje korištenje jedne ili više vizualnih slika u intervjuu, nakon čega se sudionike pita da komentiraju korištene vizualne slike. Ova metoda otkriva različite slojeve značenja jer potiče duboke emocije, sjećanja i ideje. Foto-elicitacija može dovesti do zajedničkog razumijevanja između sudionika i istraživača, a koristi se kao alat za prikupljanje podataka i oblik analize podataka (Glaw i sur., 2017).

7.4. Analiza podataka

Kao što je već naglašeno, deduktivnom analizom odabranih istraživanja nastojalo se iz odnosa učitelja i učenika izbjeglica izlučiti različite tipove empatije koji prožimaju te iste odnose, a koji će biti prikazani u nastavku. Analitički proces započeo je detaljnim čitanjem članaka kako bi se identificirali dijelovi iz kojih se moglo izlučiti različite tipove empatije. Tragovi koji su govorili o određenom tipu empatije uključivali su specifične izraze i kontekste koji su ukazivali na tipove empatije teorijski prethodno opisane. Primjerice, izrazi poput “želim da je fizički blizu mene“ ili “puno je važnije staviti naglasak na osobni odnos, a potom akademski uspjeh“ ukazali su mi da se radi o dubokoj empatiji s obzirom na to da su fizički kontakt s učenicima i povezivanje s njima na osobnoj i akademskoj razini kroz teoriju okarakterizirani kao duboka empatija. Dakle, kako bi se nalazi što bolje organizirali, kodiranjem sam dodjeljivala ključne riječi i/li sintagme određenim dijelovima teksta koji su upućivali na ovaj ili onaj tip empatije – u prethodnom slučaju bi ti kodovi bili *fizička blizina te osobna i akademska povezanost*. Ovo je uključivalo stvaranje kodova i za podteme unutar većih tema kako bi analiza bila preciznija – ovaj dio je bio znatno jednostavniji jer sam podteme već adresirala u teorijskome dijelu (Slika 1, Slika 2 i Slika 3). Na primjer, jedna od podtema unutar duboke empatije uključivala je *cijenjenje svih odnosa*. Kodovi koje sam ovdje zabilježila proizašli su iz odnosa uočenih kroz korištena istraživanja pa sam tako za ovu podtemu imala sljedeće kodove: *odnosi učitelj-roditelj, odnosi među vršnjacima te resursi, okruženje i širi odnosi*. Po istome principu su kodirani i ostali tipovi empatije kao i njihove podteme.

8. Rezultati

Rezultati su postavljeni na način da je svaki tip empatije prikazan pojedinačno izuzev strategijske, dekolonizacijske i radikalne empatije koje su predstavljene u istome potpoglavlju zbog vrlo malo nalaza o istima te teorijske sličnosti među njima. Valja naglasiti i da je duboka empatija raščlanjena na dodatna potpoglavlja zbog svoje kompleksnosti, ali i radi lakšeg razumijevanja nalaza. Fundamentalna i funkcionalna empatija nisu podlijegale spomenutome raščlanjivanju upravo zbog svoje jednostavnosti, a i manjkom nalaza u slučaju potonje.

8.1. Fundamentalna empatija

Fundamentalna empatija kao empatija koja se primarno odnosi na uspostavljanje prvog kontakta s učenicima izbjeglicama kroz razgovor i međusobno povezivanje, uz duboku empatiju, najčešći je tip koji se provlači kroz analizirana istraživanja – od jedanaest obrađenih nalaza, u njih šest prepoznate su različite prakse implementiranja ove vrste empatije.

Bivajući prihvaćajući i otvoreni, davajući pažnju, slušajući, bivajući zainteresirani, zauzimajući pozitivan i afirmativan pristup te pokazujući entuzijazam, učitelji iz ovih istraživanja pokazali su fundamentalnu empatiju, a time postavljajući dobre i sigurne temelje potencijalnom kasnijem razvitku duboke empatije. Mnogi od ovih učitelja spomenuli su i ljubav kao karakteristiku fundamentalne empatije u odnosu s učenicima izbjeglicama, a koja nije prepoznata u Cooperičinoj (2011) klasifikaciji fundamentalne empatije (Slika 1). Kako su to neki od učitelja opisali, prikazano je u nastavku:

„Mislim da je najvažnija stvar ovdje ne samo to da oni uče, već da im se pruža podrška i da osjećaju ljubav” (Cohen, 2023, str. 19).

„Osobno sam jako bliska s učenicima. Ako osjetim da učenik prolazi kroz teško razdoblje, pozvat ću ga sa strane i pitati što nije u redu. Možda će mi reći, a možda neće. Ako ne kaže, ostavit ću ga na miru i neću ga pritiskati. Kada bude spreman za razgovor, čak i ako je to usred nastave, može tražiti da razgovara sa mnom i izaći ćemo van i razgovarati o tome” (Cohen, 2023, str. 19).

Razvidno je da učitelji ovdje svojim pristupom stvaraju podržavajuće i njegujuće okruženje koje daje prednost emocionalnim potrebama učenika uz njihov akademski rast. Ovakav pristup pomaže u izgradnji snažnih, povjerljivih odnosa s učenicima, potičući okruženje u kojem se osjećaju cijenjeno i podržano i dopuštajući im da budu svoji u odnosu s učiteljima koji ih neće prosuđivati i kritizirati njihova djela (Cooper, 2011).

„Sviđa mi se moja učiteljica! To je velika stvar koja mi se sviđa u školi. Velika stvar. Uvijek mi daje naljepnice. A onda dobijemo... kada završimo naš rad, dobijemo igračku. Osjećam se uzbuđeno kad pomislim da bih mogao dobiti igračku za svoj rad od nje“ (Due i Riggs, 2016, str. 194).

Važno je naglasiti da učenik iz intervjua ima ograničeno znanje engleskoga jezika zbog čega je razvidno da učiteljica pokazuje svjesnost o učenikovoј jedinstvenoj situaciji – razumije to ograničeno znanje jezika i koristi neverbalne nagrade, naljepnice i igračke, kako bi izgradila pozitivan odnos i motivirala ga te ulaže trud da se poveže s njim na način koji nadilazi jezičnu barijeru.

Intervjuist: „*Možeš li mi reći nešto o ovoj fotografiji?*“

Učenik: „*To je gospođa Julie!!! Drago mi je vidjeti ju u dvorištu.*“

Intervjuist: „*Sjajno! Možeš li mi reći zašto ju voliš vidjeti?*“

Učenik: „*Da. Osjećam se sigurno kad je vidim. Ljubazna je prema meni*“ (Due i Riggs, 2016, str. 194).

Iz ovoga kratkoga dijaloga može se deducirati kako prisutnost učiteljice stvara osjećaj sigurnosti i sreće, što ukazuje na to da ona razumije i zna odgovoriti na emocionalne potrebe učenika – za sigurnošću u ovome slučaju. Osjećaj sigurnosti i sreće učenika u prisutnosti učiteljice implicira njezinu usklađenost s emocionalnim stanjima svojih učenika i reagiranje na njihove potrebe, u ovome slučaju za sigurnošću – ova učiteljica, bivajući prisutna u dvorištu i gradeći odnose s učenicima, pokazuje proaktivan napor da stvori sigurno i podržavajuće okruženje za učenike izbjeglice. Cooper (2011) je u svome istraživanju prepoznala da će se učenici koji se osjećaju sigurno uz svoga učitelja vjerojatnije uhvatiti u koštac s problemom ili preprekom na koju naiđu, negoli oni učenici koji se tako ne osjećaju.

Učitelji su također fundamentalnu empatiju iskazali kroz sveobuhvatan pristup razvoju svakoga učenika, podizanju svijesti o društvenim i kulturnim pitanjima, poticanju hobija kao i potencijalnih profesionalnih vještina:

„*[Moj cilj je] podići svijest i razumijevanje – stvoriti učenike koji znaju kako se nositi s ljudima i imati samopouzdanje. Nismo ovdje samo da bismo poučavali, nudimo učenje, vođenje i osvještavanje u isto vrijeme. Želimo generaciju koja je svjesna, koja zna gdje se nalazi i kamo ide u budućnosti, koja razmišlja ispravno, koja bi znala što učiniti u teškoj situaciji*“ (Cohen, 2023, str. 20).

Neki su učitelji obrazovni pristup usmjerili na učenike fokusirajući se na potrebe, sposobnosti, interese i stilove učenja učenika. Naglašavali su aktivno učenje, gdje su

učenici aktivno uključivani u vlastiti proces učenja omogućujući im tako da se njihov glas čuje i da se osjećaju poštovano.

„Dajte informacije učeniku na lijep i lagan način, možda kroz pjesmu, kroz igru, kroz kratki video, kako bi ih se pridobilo i kako bi im se više sviđjelo obrazovanje” (Cohen, 2023, str. 21).

„Poučavamo kroz situacije, igre i aktivnosti. Vodimo dijalog s učenicama, pitamo za njihova mišljenja i na kraju one same dođu do informacija” (Cohen, 2023, str. 21).

Učitelji su se trudili upoznati svakog učenika pojedinačno, što podrazumijeva aktivno slušanje i razumijevanje njihovih potreba i načina učenja te iskazivanje interesa za individualne potrebe učenika, kao što su specifične metode koje koriste pri učenju. Ovo demonstrira istinski interes za dobrobit i napredak učenika. Osim toga, kroz zadavanje važnih zadataka učenicima, učitelj podržava njihov osjećaj prihvaćenosti i važnosti u učionici, što reflektira pozitivan i afirmativan pristup, ali i poboljšava učenikovo samopouzdanje i gradi pozitivnu sliku o sebi samome (Cooper, 2011). Korištenjem pjesama, crtića i igara za poučavanje evidentan je entuzijazam učitelja u stvaranju zabavnog i angažiranog okruženja za učenje.

„Koristim nekoliko metoda i tehnika. Poučavam abecedu kroz pjesme i crtiće. Prihvaćam da svaki učenik uči na različite načine. Upoznajem sve svoje učenike pojedinačno. Znam, na primjer, kako Osman ili Mustafa uče. Nikada ih ne diskriminiram u učionici. Pokušavam podržati njihovu prihvaćenost dodjeljivanjem važnih zadataka” (Başaran, 2021, str. 339).

„Prije svega, dijete se treba osjećati ugodno, razgovarati i opustiti u učionici. Na primjer, imam drugačiji raspored sjedenja u učionici. Mijenjam ga svaki tjedan. Mislim da svaki učenik ima pravo biti u prvoj klupi i blizu svog učitelja” (Başaran, 2021, str. 342).

Iz prethodno opisanih praksi zaključuje se da se učitelji fokusiraju na stvaranje dobrodošlog i sigurnog okruženja za djecu izbjeglice poticanjem odnosa povjerenja i zadovoljavanja individualnih potreba učenika, no pored ovoga, učitelji su naglasili i važnost promicanja raznolikosti i međukulturne razmjene prepoznavajući kulturne i jezične razlike kao resurse:

„Cilj nije da naši učenici dožive kulturni šok jer ne mogu pronaći svoje mjesto ovdje. Cilj je integrirati ih, pokazati im da je njihova kultura i dalje važna, da nisu promijenili tko su, nego im donijeti nešto novo kako bi se mogli integrirati u ovu novu zemlju” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 27).

„Kada je razred raznolikiji, primjećujemo više napretka. To osjećaju i učenici često nam govoreći: “Želim promijeniti razred, želim upoznati druge učenike” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 11).

Za mnoge učenike izbjeglice, škola je glavno mjesto gdje mogu govoriti i vježbati jezik, a pripremna nastava često reflektira homogenost razreda u smislu da ju pohađaju isključivo učenici izbjeglice što je ponekad glavna prepreka za učenje jezika. Kada je ta homogenost postala problem, neki učenici su tražili premještanje u druge razrede ili škole, što je prikazano u prethodnom primjeru, a zbog čega su učitelji često poticali interakcije s učenicima iz redovnih razreda kako bi unaprijedili jezičnu vještinu i u konačnici obrazovne rezultate.

Iako se dosljedno inzistira na važnosti uvažavanja i reagiranja na individualne potrebe učenika izbjeglica, ponekad bi te potrebe bile prepoznate, no reagiranje na njih bi izostalo što je, iako u rijetkim situacijama, poprimilo obrise pasivne empatije koja ostaje na površnoj razini i ne rezultira mjerljivim pozitivnim promjenama u korist drugoga (Zembylas, 2015; Zembylas i sur., 2020). U primjeru koji slijedi, učiteljica je prepoznala neprimjerenost tečaja francuskoga jezika za sve učenike izbjeglice zajedno neovisno o dobi i različitim potrebama, no nikakve konkretne mjere po tome pitanju nisu bile poduzete:

„Postoji nešto apsurdno u predlaganju jednog tečaja francuskoga jezika za djecu s različitim obrazovnim pozadinama i uzrastima, jednostavno zato što oni ne zadovoljavaju iste kriterije potreba i motivacije za učenjem” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 11).

Nadalje, učitelji, iako pažljivi prema emocionalnim potrebama djece izbjeglica, priznajući njihovu raznoliku paletu emocija i iskustava te poduzimajući napore kako bi se spriječilo njihovo stigmatiziranje i profiliranje, nerijetko i sami naiđu na prepreke u adekvatnom odgovaranju na potrebe učenika izbjeglica. Posljedično, u takvim situacijama najčešće posežu za psihološkom podrškom surađujući sa psihomedicinskim

centrima kako bi se adresiralo emocionalne potrebe, potaknula otpornost i olakšala integracija djece izbjeglica u školsku zajednicu – problem nastaje kada psihomedicinski centri ne mogu pružiti pomoć svima jer su njihovi kapaciteti često popunjeni. Učitelji su to objasnili ovako:

„Kada se učenici suoče s emocionalnim teškoćama, razgovaraju s učiteljima kojima vjeruju. Što se tiče službe za psihološku pomoć, znamo da postoji, ali učenici tamo zapravo rijetko idu” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 15).

„Kao učitelj, lako se osjetite preplavljenim pred djecom s ograničenom vještinom čitanja, pisanja i razumijevanja jezika” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 12).

„Kompleksno je raditi istovremeno kao učitelj i psiholog. To može biti opasno i nešto što uopće ne želite riskirati” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 15).

Dakle, zbog prenapučenosti psihomedicinskih centara, učitelji ponekad preuzimaju ulogu psihologa što često zna biti vrlo izazovno jer “mi nismo obučeni kao psiholozi, mi smo učitelji. Mislim da je važno da zadržimo svoju ulogu isključivo kao učitelji” (Desmée i Cebotari, 2023, str. 15).

Vežano za *načine komunikacije* kao bitnih elemenata fundamentalne empatije, učitelji su istaknuli važnost govora tijela nastojeći se tako angažirati kao cjelovita osoba:

„Volim osobni izazov u učenju, kako koristiti sebe, svoj govor tijela, svoj osmijeh i svoju toplinu. Pretpostavljam da zato volim raditi s ovom djecom“ (Moldenhawer, 2023, str. 171).

S obzirom da se prethodno predstavio odnos učitelja i učenika izbjeglica kroz leću fundamentalne empatije, a iz perspektive učitelja, u nastavku će biti predstavljeno isto, ali kroz perspektivu učenika izbjeglica – odnos koji je iz potonje perspektive prikazan samo u dva istraživanja:

„Ono što me čini sretnom je to što nas naši učitelji dobro poučavaju. Svaki dan pokrivaju četiri predmeta“ (Shephard i sur., 2023, str. 16).

„Bit ću sretan kada učitelj poučava, a ja nešto razumijem, to me čini sretnim“ (Shephard i sur., 2023, str. 16).

„Ono što ne volim je kada nema učitelja u razredu. Sve što želim je da učitelji budu prisutni u nastavi“ (Shephard i sur., 2023, str. 16).

U prethodnim primjerima, učenici su naglasili važnost *ispunjenja uloge* koju učitelji igraju u obrazovnim iskustvima i dobrobiti učenika u Južnom Sudanu i Ugandi, pritom misleći na odgovorno izvršavanje nastavnih dužnosti učitelja te ističući da učinkovito poučavanje i redovita prisutnost učitelja pozitivno utječu na njihovu sreću i učenje – jednostavnije rečeno, ukazali su na važnost bivanja zainteresiranim za posao koji rade kao nekakav temelj fundamentalne empatije. Iako *ispunjenje uloge* nije trenutna sastavnica fundamentalne empatije (Slika 1), smatram da je izuzetno važna za učenike izbjeglice iz prethodno spomenutih zemalja jer su i sami učenici objasnili da cijene kada učitelji dobro prenose lekcije, pomažu im razumjeti nastavni sadržaj i redovito dolaze na nastavu (što nerijetko nije slučaj) jer neki od njih pokrivaju i više od jednoga predmeta – u navedenim državama ovo je česta praksa. Osim toga, istaknuli su da neki učitelji idu van okvira svojih dužnosti nudeći dodatne lekcije izvan redovne nastave, što učenici doista cijene.

Nadalje, opetovano su isticali važnost odnosa s učiteljima koji se temelji na *učiteljskoj brizi* koja im pomaže da se nose sa stresom, osjećaju dobro i uspješno funkcioniraju kao učenici oslanjajući se tako na učitelje za savjete, ohrabrenje i podršku, posebno u suočavanju sa stresom i traumama. Pored emocionalne podrške, učitelji su im često znali pribavljati školski pribor i osnovne potrepštine poput hrane, stvarajući osjećaj sigurnosti i pripadnosti. Kako su to učenici opisali, prikazano je u nastavku:

„Oni ne kažnjavaju ljude i znaju u kakvom ste stanju kada im objasnite. Oni znaju situaciju“ (Shephard i sur., 2023, str. 19).

„Većina naših učitelja nas poznaje po imenima i navikli smo na njih; ako nemaš olovku, možeš reći učitelju da nemaš olovku i oni ti mogu pomoći, većinom su mi besplatno davali bilježnice. Povezanost između nas i učitelja je dobra“ (Shephard i sur., 2023, str. 19).

„[Učitelj nas] uvijek ohrabruje i podijelio je s nama svoju životnu priču da je započeo svoje studije kada je već bio star, ali sada je učitelj. [...] Tako nas dosta ohrabruje [...] kako bismo sutra mogli biti poput njega“ (Shephard i sur., 2023, str. 18).

Kao važna stavka fundamentalne empatije istaknulo se i *poštovanje* u odnosu između učenika i učitelja, ističući njegov utjecaj na opću dinamiku. Poštovanje, kada je međusobno, potiče pozitivne odnose i poboljšava iskustva učenja. Učenici su naglasili da poštovanje prema učiteljima ne samo da doprinosi njihovom samopouzdanju kao dobrih učenika, već također olakšava usvajanje znanja jer učitelji mogu izvući najbolje iz tih mladih ljudi tako što će ih tretirati s poštovanjem i pravičnošću (Cooper, 2011).

„*Ako poštujete učitelja, dobit ćete znanje. Ako ne, nećete*“ (Shephard i sur., 2023, str. 20).

„*Ako imaju nešto na umu, pokažu mi, onda ih poštujem*“ (Shephard i sur., 2023, str. 20).

„*Učitelji nas poštuju, a onda i mi također poštujemo njih*“ (Shephard i sur., 2023, str. 21).

Učenici su također istaknuli važnost mogućnosti *traženja pomoći* unutar odnosa učenika i učitelja. Ovaj aspekt kojega su učenici izbjeglice izdvojili ključan je jer ilustrira učitelja kao osobu koja predstavlja siguran prostor za njih, nekoga tko je stvorio siguran prostor unutar kojega učenici osjećaju slobodu tražiti pomoć bilo da je riječi o nastavi ili se radi o nečemu što izlazi iz okvira akademskih potreba poput osobnih problema, zdravstvenih briga, savjeta o socijalnim pitanjima i osnovnih potreba.

„*Kada imaš problem i obratiš se učitelju, učitelj je sposoban popraviti situaciju*“ (Shephard i sur., 2023, str. 23).

„*Kada primijetim da sam negdje pogriješio, nakon što je učitelj ocijenio, idem ga pitati da mi pomogne s time, onda razumijem*“ (Shephard i sur., 2023, str. 22).

„*Ako nešto ne ide dobro, dignem ruku i pitam što je to, ona će mi prevesti pa ću znati*“ (Shephard i sur., 2023, str. 22).

8.2. Duboka empatija

S obzirom na kompleksnost duboke empatije, čije je grananje prethodno prikazano na Slici 2, i ovdje će ona biti prikazana kroz zasebne elemente imajući pritom na umu da unatoč odvojenoj analizi, jasnijeg razumijevanja radi, ti elementi djeluju međusobno prožeti.

8.2.1. Razvijanje pozitivnih emocija i interakcija

Ovaj element duboke empatije je u istraživanjima iskazan kroz važnost individualnog pristupa učenicima što je uključivalo posvećenu pažnju, davanje vremena, strpljenje,

fizički kontakt, bliskost te prepoznavanje i poticanje učenikovih interesa. Svi ovi elementi zajedno, doprinijeli su razvoju pozitivnih emocija i uspješne interakcije:

„Moram se pobrinuti da stvarno upoznam svoje učenike pojedinačno. To je zaista važno jer svi imaju individualne potrebe, a posebno kod trauma, ponekad jednostavno ne znaš što se događa s njima u učionici” (Due i Riggs, 2016, str. 196).

„Moja učiteljica je bila jako ljubazna, pa je rekla: „Kad god trebaš pomoć, digni ruku.“ A ja sam pitala: „Zašto?“ Ona je rekla: „Digni ruku i reci “pomoć“. „Svaki dan sam dizala ruku i govorila “pomoć“; samo sam provjeravala hoće li doći ili ne“ (Kaukko i sur., 2021, str. 8).

Ovdje se naglašava potreba za *posvećenom pažnjom* učenicima izbjeglicama s ciljem prepoznavanja i adekvatnog odgovaranja na njihove specifične potrebe. Posvećena pažnja, koja nadilazi davanje pažnje spomenute u fundamentalnoj empatiji, u ovome kontekstu ne odnosi se na puko uvažavanje učenikova bivanja u razredu zadovoljavajući tako njegove minimalne potrebe, već se – kako je Cooper (2011) naglasila – očituje kroz davanje apsolutne pažnje djelima, riječima, govorom tijela, odnosno cijelim bićem, jer u suprotnome ona gubi vrijednost. Jedna od učiteljica iz Cooperičina istraživanja pitala se je li možda razlog zbog kojeg mladi toliko vole računala i tehnologiju upravo taj što tada imaju nedijeljenu pažnju, odnosno odnos jedan na jedan (Cooper, 2011).

„Bio je to spor i postupan proces, nije se dogodio preko noći... gotovo kao da ste postali ključna osoba u školi za njih. Osobno smatram da je odnos velika stvar i ako ne prepoznate da ono kroz što ta djeca prolaze je toliko različito od bilo koga drugoga i ako im ne pružite potrebnu podršku, nema šanse da će išta naučiti u učionici. Učenje dolazi nakon dobrobiti, tako da ako se osjećaju sigurno, zaštićeno i ako osjećaju da ih netko razumije, na kraju će i naučiti“ (Barret i Berger, 2021, str. 8).

U izvatku je prikazana važnost prilagodbe za novopridošlu djecu, odnosno važnost davanja dovoljno vremena djeci da se prilagode, a koja često prolaze kroz emocionalno složena stanja zbog promjene okruženja. Proces prilagodbe je ključan za njihovu integraciju i uspjeh u novoj školi, a upravo je vrijeme bilo simbol brige, čineći da se učenici osjećaju cijenjeno, potičući uravnoteženije odnose i poboljšavajući razumijevanje (Cooper, 2011).

Učiteljica: „*Phan, ova domaća zadaća je vrlo jednostavna i sigurna sam da je možeš lako napraviti. Zašto nisi uradio svoju domaću zadaću?*”

Učenik: „*Zaboravio sam.*”

Učiteljica: „*Ako se ne možeš sjetiti, mogu te nazvati da te podsjetim na domaću zadaću u 19 sati.*”

Učenik: „*U redu, to je odlično. Hvala Vam*” (Hos, 2016, str. 488).

U ovome primjeru učiteljčina strpljivost temeljila se na njezinom razumijevanju pozadina učenika i prepoznavanju izazova koji su proizašli iz njihovih iskustava. Kroz strpljenje, davanje vremena, posvećenu pažnju i upornost kao elemente duboke empatije te prilagođavajući strategije potrebama svojih učenika modelirajući tako akademska očekivanja koja ima od njih, učionica je postala sigurno okruženje za učenike izbjeglice.

„*Na primjer, otkrili smo da ona jako dobro crta. Također smo istražili da i njena majka dobro crta. No, kako se to dogodilo? Tijekom satova likovnog, [kažem:] „Hajde sjedni pokraj mene; hajdemo to raditi zajedno.“ Motivirajući je; istražujući stvari koje je čine sretnom*“ (Karsli-Calamak i Kilinc, 2019, str. 14).

Učiteljica je preuredila prostor učionice kako bi učenicu držala blizu sebe i pružila joj blisku podršku. Koristila je dostupne resurse ili restrukturirala uvjete kako bi stvorila prilike za učenike. Osim rasporeda sjedenja, naglasila je važnost istraživanja jedinstvenih sposobnosti svakoga učenika pobudivši tako među njima osjećaj zadovoljstva i sreće.

„*Sjela sam je blizu sebe... Želim da bude [fizički] blizu mene. Tako mogu raditi s njom jedan na jedan, pratiti [njezino učenje], pratiti njezine užine...*” (Karsli-Calamak i Kilinc, 2019, str. 14).

U posljednjem primjeru razvidna je fizička bliskost između učiteljice i učenice koja bi prema Cooper (2011) trebala biti korištena za pružanje utjehe, dijeljenje trenutaka radosti i tuge te jačanje samopouzdanja. Kada je učenik fizički blizu učitelju, to omogućuje učitelju da lakše prati učenikovo ponašanje i reakcije te da brzo odgovori na potrebe učenika. U ovom slučaju, učiteljica namjerno smješta učenicu blizu sebe kako bi osigurala stalni kontakt i prisutnost, što može pomoći učenici da se osjeća sigurnije i podržanije u učionici.

8.2.2. Razumijevanje sebe, drugih, objašnjenje razumijevanja

Učitelji su, dijeleći svoja iskustva, ilustrirali proces postupnog razumijevanja i prilagodbe kojega su oni osjetili na svojoj koži pomažući na taj način učenicima razumjeti da je, primjerice, rana faza učenja novog jezika, gdje razumijevanje dolazi postepeno, normalna i očekivana – u isto vrijeme, prenijeli su im poruku da su svi učenici, uključujući i njih. Kroz dijeljenje osobnih priča, poticali su učenike da se otvore i podijele svoje vlastite priče, a time doprinoseći izgradnji povjerenja i zajedničkog razumijevanja za situacije učenika koji žive u nesigurnosti i neizvjesnosti o svojoj budućnosti.

„Koristim svoje iskustvo. Kažem im da znam kako je doći iz druge zemlje i da je sve nepoznato. Tu sam da taj prijelaz učinim što ugodnijim za njih. Mislim da se puno toga svodi na dijeljenje vlastitih iskustava s njima kako bi se osjećali ugodno i otvorili se“ (Barret i Berger, 2021, str. 8).

„Doista razumijem koliko mora biti teško živjeti u svijetu ne znajući gdje ćete završiti – hoće li to biti u Afganistanu, Danskoj ili Njemačkoj“ (Moldenhawer, 2023, str. 171)?

8.2.3. Cijenjenje svih odnosa

Suradnja s obiteljima prepoznata je kao bitan faktor uspješne integracije učenika izbjeglica. Pokušaji učitelja da kroz različite inicijative intenziviraju prisutnost roditelja te upoznaju obitelji svojih učenika kako bi i one imale priliku uspostaviti odnos s učiteljima i osjetiti da ih učitelji doista razumiju, nadilazili su pukom uvažavanjem druge kulture. Jedna učiteljica iz Cooperičina istraživanja (2011, str. 71) to je opisala na idući način: „Nije samo roditelji, nisu samo djeca, nego njihova sinergija kada se sve to spoji“

„Kako sam ih bolje upoznala, stvarno sam ih zavoljela [sirijske izbjeglice]. Učim o drugačijoj kulturi...Prisustvovala sam njihovom vjenčanju. Vrlo su prijateljski nastrojeni i pričljivi. Drugi učitelji ne gledaju to na ovaj način. Naš cilj je integracija. Mi ih ne asimiliramo“ (Karsli-Calamak i Kilinc, 2019, str. 13).

„Nekoliko mojih sirijskih roditelja je stvarno zabrinuto. Da bih povećala prisutnost roditelja, ugledala sam se na jednu kolegicu. Jednom tjedno, pozovem roditelje da naprave pitu ili kolač. Sirijski roditelji su to radili mnogo bolje od nekih turskih. Njihova djeca su bila tako sretna da ste trebali vidjeti ponos koji se odražavao na njihovim licima. I mene je to jako dirnulo. Zaboravljamo da su i oni samo ljudi“ (Başaran, 2021, str. 344).

Iako možda opisane prakse predstavljaju temelje na koje će se nadograđivati odnos u budućnosti, bitno je istaknuti neumornu volju koju učitelji iskazuju u adresiranju važnosti uključivanja obitelji – pjesnički se izrazivši, “putevi se prave hodanjem” (Machado, 1930), što bi u ovome kontekstu značilo da se kontinuiranim, proaktivnim naporima te svakom narednom interakcijom doprinosi izgradnji odnosa s roditeljima učenika izbjeglica osnažujući tako zajednicu i gradeći osjećaj ponosa i pripadnosti.

„Škola je financirala velik dio njegove skrbi, a sve financijske potrebe bile su pokrivena i putem donacija... Imala sam ormarić u svojoj učionici, dva ormarića koja su se otvarala i uvijek bila puna hrane. Toliko djece dolazilo je u školu bez hrane. Dakle, radilo se o tim stvarima, mnogo više o dobrobiti i pružanju bogatih iskustava koja nisu nužno bila akademska“ (Barret i Berger, 2021, str. 8).

U ovome primjeru jasno je da su potrebni i važni i odnosi van dijade učitelj-učenik. Škola u ovome slučaju sudjeluje u procesu podrške, što pokazuje kolektivnu svijest i zajedničku odgovornost za dobrobit učenika uključujući financijsku pomoć i donacije, što omogućuje pružanje kontinuirane podrške. Jedna od učiteljica otišla je i korak dalje aktivno zagovarajući svoje učenike pronalaskom sponzora za svoju učionicu koji joj je slao 100 američkih dolara mjesečno za kupnju školskog pribora i knjiga. Stoga, unatoč oskudnim resursima u školi, trudila se osigurati da njezini učenici imaju potrebne materijale za rad. Osim toga, zatražila je da se dio sredstava iskoristi za plaćanje troška od 22 američka dolara po učeniku kako bi mogli ići na završni izlet u lokalni tematski park (Hos, 2016).

8.2.4. Širina i dubina empatije

Širina i dubina empatije odnosi se na empatiju za sve, odnosno empatiziranje s onima s kojima je lakše empatizirati, ali i s djecom s kojom je to teže pritom zadovoljavajući njihove potrebe i uvažavajući međusobne razlike:

„Svako dijete je individua i treba mu individualna podrška i briga. I to dijete neće biti isto za šest mjeseci. Imali smo djecu koja trče, koja udaraju, koja se skrivaju ispod stolova, koja se jednostavno povuku kada razgovaraš s njima. Imali smo djecu koja su plakala tri mjeseca. Izazov je razumjeti to – to nije nužno zločesto dijete. To je dijete koje se nosi sa svojim problemima“ (Due i Riggs, 2016, str. 196).

Prethodni primjer prožet je obrisima duboke empatije kroz razumijevanje individualnih potreba svakoga učenika, odnosno prepoznavanje da, u ovome slučaju, različiti oblici nepoželjnih ponašanja nisu nužno znakovi neposlušnosti, nego mogu biti i načini na koje se djeca nose s problemima što prema Cooper (2011) reflektira duboku empatiju iskazujući tu empatiju prema djeci s kojom je lakše, no i s onom s kojom je teže empatizirati. Istaknuto je i da učenici izbjeglice često dolaze s traumama koje se mogu ponovno pojaviti i nakon što se prilagode u novoj sredini što naglašava potrebu učitelja da budu obučeni za prepoznavanje i upravljanje tim emocionalnim okidačima kako bi pružili adekvatnu podršku svojim učenicima.

Učiteljica: „*Dobro. Svi razumiju riječ “učiti”. Digni ruku ako voliš učiti nove stvari?*“

Učiteljica: „*Kurung, ti ne voliš učiti?*“

Učenik: „*Ne.*“

Učiteljica: „*U redu je; neki ljudi ne vole učiti. Ja volim učiti nove stvari*“ (Hos, 2016, str. 488).

Iako je učenik ovdje odgovorio negativno, učiteljica ga nije osuđivala i nastavila je s lekcijom. Svojim neosuđujućim stavom, podržala je samopouzdanje učenika i potaknula iskrenu razmjenu u učioničkim interakcijama.

8.2.5. *Djeluj i preuzmi odgovornost*

Ovaj element duboke empatije očituje se u vlastitom angažmanu i traženju rješenja za probleme i izazove u odnosu s učenicima izbjeglica kao i upornošću te žrtvovanjem za te iste učenike radi njihove dobrobiti. U nastavku nekoliko primjera dobre prakse:

„*Za učenike izbjeglice, njihov dolazak nije nimalo lagan. Zaista je izazovno. Ako imaju traume, čak i kad se prilagode ovdje, još uvijek se moraju nositi s tim. Naši učitelji moraju biti u stanju podržati ih i prepoznati kada se ti okidači pojave i kako se nositi s time*“ (Due i Riggs, 2016, str. 197).

„*Pretpostavljam, ako mi [učenici] ne bi odgovarali ili ako bi to bilo stalno ponavljanje ispada svaki sat svakog dana, da, tada bih tražio pomoć i predložio bih da možda dođe psiholog i porazgovara s njima ili nešto slično...*“ (Barret i Berger, 2021, str. 10).

Iako su učitelji načelno osjećali kao da mogu odgovoriti na potrebe svojih učenika, kako akademske tako i emocionalne, kada bi se našli u situaciji koja bi nadilazila njihove sposobnosti i mogućnosti, obratili bi se za pomoć školskom psihologu brinući se tako da unatoč vlastitoj nemogućnosti odgovaranja na njihove potrebe dobiju adekvatnu skrb – u ovome se očituje djelovanje i preuzimanje odgovornosti zauzimajući proaktivni pristup u koristi i za dobrobit drugih (Cooper, 2004, 2011).

„Kada dođu k meni u školu, važno je da me vide kao stvarno utočište za njih“ (Moldenhawer, 2023, str. 170).

Sama riječ *utočište* ima snažno značenje sigurnosti, zaštite i mira. Kada se učiteljica predstavlja kao utočište, ona učenicima signalizira da je njihova škola mjesto gdje su sigurni od vanjskih prijetnji i stresa. Ovo je posebno važno za učenike izbjeglice koji su doživjeli nesigurnost i različite oblike trauma prije dolaska u novu školu.

8.2.6. Prilagodljiv i integriran koncept sebe i drugih

Ovaj element duboke empatije podrazumijeva prilagođavanje pojedincu i okruženju, visoka konačna očekivanja, osobnu i akademsku povezanost, holistički pogled te povezivanje s učenicima izbjeglicama – smješteno u kontekst, izgledalo bi ovako:

„U čemu sam dobar jest pomaganje učeniku da postane bolja osoba u budućnosti... pomaganje učeniku da se pozitivno promijeni“ (Falk i sur., 2022, str. 5).

Osim akademskih postignuća, učitelji su se također usredotočili na poticanje pozitivnih ponašanja i stavova koji bi koristili učenicima u njihovom budućem akademskom i profesionalnom životu. Učiteljica u prethodnom primjeru istaknula je svoju ulogu u pomaganju učenicima da postanu bolji pojedinci, što odražava empatičnu posvećenost njihovom holističkom razvoju.

„Treba biti blizak s njima. Uvijek se ponašamo kao njihovi roditelji, dajući im savjete“ (Falk i sur., 2022, str. 5).

„Tijekom procesa poučavanja, uvijek razgovaramo s njima, vodimo ih i savjetujemo, dajući im do znanja da bez obzira na okolnosti kroz koje prolaze, to nije kraj života. Ima još puno stvari koje treba učiniti u budućnosti“ (Falk i sur., 2022, str. 5).

U ova dva izvotka učitelji su djelovali kao zamjenski roditelji i savjetnici, nudeći vodstvo i podršku kako bi pomogli učenicima prevladati akademske i osobne izazove. Učitelj iz prvog primjera naglasio je važnost bliskosti s učenicima i pružanja roditeljskih savjeta, dok je učiteljica iz potonjeg govorila o vođenju učenika kroz teške okolnosti, pokazujući empatiju prepoznavanjem i rješavanjem njihovih emocionalnih i društvenih potreba.

„Najvažnija stvar u podršci obrazovanju djeteta u ranim fazama je način na koji se susrećemo, ljudski odnos i način na koji razumijemo dijete kao dio njegove ili njene obitelji. U svim obrazovnim situacijama dijete dobiva poruku da ga mi podržavamo kao cjelinu. Ako si uzimamo vremena za to, onda se to reflektira na učenje. To čini dijete sigurnim, osjećaj da nam je stalo“ (Kaukko i sur., 2021, str. 9).

Iz ovoga primjera razvidno je da učiteljica pristupa djetetu uzimajući u obzir njega kao cjelovito biće reflektirajući duboku empatiju kroz shvaćanje da „ova djeca (učenici izbjeglice) ne dolaze u školu spremna za učenje iz sigurnog i zaštićenog okruženja. Učenje u početku može biti pravi izazov. Ali mi možemo stvoriti ta sigurna i zaštićena mjesta za njih“ (Kaukko i sur., 2021, str. 10).

„Ova učiteljica [na slici] bila je draga. Uvijek je govorila da ću postati bolji, čak i kad nisam mogao ništa napraviti, postat ću bolji. Onda sam joj počeo vjerovati i postao sam bolji. Bila je draga. Sviđala mi se. Vjerovao sam joj“ (Kaukko i sur., 2021, str. 12).

U intervjuu je učenik izjavio da je cijenio što mu je učiteljica dopustila da polaže dodatne testove za vježbu gramatike iako drugi učenici nisu, ali ono što je zaista bilo važno je učiteljčina vjera u njega i njezina ustrajnost u tome da mu pomogne shvatiti da je već vješt samim time jer govori tri jezika. Učiteljčino vjerovanje u učenikov potencijal ojačalo je njegovo samopouzdanje i dalo mu nadu. Ono što je važno naglasiti jest da je empatija, često povezana s odgojem u ranom djetinjstvu, jednako važna i za starije učenike – kao u ovome primjeru, empatija može potaknuti ih prema uspjehu, transformirajući njihove živote u tome procesu.

„Nisam bio u mogućnosti održati lekciju u pravom smislu jer je veći dio dana bio posvećen pomaganju učenicima s njihovim socijalnim i emocionalnim zdravljem. Nisu mogli regulirati svoje emocije. Pokazivali bi ekstremno nasilno ponašanje i slične stvari. Često se činilo kao da je mnogo više vremena bilo posvećeno poučavanju tih učenika o

socijalnom i emocionalnom zdravlju i jednostavno uspostavljanju odnosa s njima kako bi se osjećali sigurno i zaštićeno“ (Barret i Berger, 2021, str. 9).

Učitelji su priznali da je fokus na dobrobit učenika često bio važniji od akademskog aspekta, posebno u početku. Učitelj iz prethodnog primjera koji je radio u školi s većinskim brojem učenika izbjeglica otkrio je da je veći dio dana bio posvećen rješavanju socijalnog i emocionalnog zdravlja, umjesto održavanja tradicionalnih lekcija što odražava njegovo prilagođavanje pojedincima, ali i okolini.

8.2.7. Moralni aspekti

Pod moralnim aspektima duboke empatije podrazumijeva se shvaćanje morala, moralna-empatijska veza kao i modeliranje morala. Analizom odabranih istraživanja utvrđeno je da je neznatan dio posvećen ovom segmentu duboke empatije – ipak, u jednome istraživanju iz Ugande naziru se obrisi istoga:

„Izazov je što uvijek njihov problem doživljam kao svoj, a ponekad ih ne mogu potpuno podržati. Sada, kada učenik nema što jesti, zaista ne mogu otići i donijeti hranu iz vlastitog doma, i onda podržati sve učenike... Nemam novca da im pomognem“ (Falk i sur., 2022, str. 6).

Iz primjera je evidentno da učiteljica osjeća moralnu odgovornost da se pobrine za potrebe svojih učenika što ukazuje na visoku razinu moralnog integriteta i predanosti etičkim principima brige i suosjećanja. Učiteljičino priznanje vlastitih ograničenja nikako ne umanjuje moralnu vrijednost njene empatije – umjesto toga, time se naglašava potreba za sustavnom podrškom i resursima koji bi omogućili učiteljima da bolje odgovore na potrebe svojih učenika.

Ono što se također može iščitati iz posljednjeg primjera jest da učitelji često osjećaju stres i nedostatnost kada ne mogu adekvatno pomoći svojim učenicima zbog ograničenih resursa. Mnogi učitelji iz Ugande iskazali su zabrinutost zbog učenika koji nemaju dovoljno hrane adresirajući glad kao najveći izazov. Iako njihova sposobnost empatiziranja s učenicima i promišljenost u radu ukazuju na snažan osjećaj profesionalne vokacije, izazovi poput opisanih često sprječavaju učitelje da učinkovito obavljaju svoje dužnosti, što se može negativno odraziti na njihovu vlastitu dobrobit.

8.3. Funkcionalna empatija

Iako je jako malo primjera koji reflektiraju utilizaciju funkcionalne empatije kao empatije koja služi prvenstveno za upravljanjem razredima ili skupinama unutar razreda, ipak nije u potpunosti izostala:

„Ona [učenica izbjeglica] pjeva pjesme na svom jeziku. Oni [sva djeca] su jedni drugima prenosili te pjesme. [Turski učenik] „Učiteljice, ona pjeva pjesmu drugačije.” Kada kažete: „Kako lijepo! Poslušajmo je!”, ona osjeća da je to [pjevanje pjesme drugačije] dobra stvar. Ona piše na arapskom. Ja kažem: „Kako lijepo pišeš, možeš li me naučiti?”, a drugi pitaju: „Učiteljice, mogu li i ja to pogledati?” Trudim se pokazati im da su razlike dobre...“ (Karsli-Calamak i Kilinc, 2019, str. 15).

Ovdje je učiteljica indirektno uložila napor da pozitivno doprinese reprezentaciji svoje učenice među vršnjacima. Učenje među vršnjacima, kao pristup, stvorilo je prilike za suradnju među učenicima pri čemu su učenje i poučavanje dijelili i učiteljica i učenici što ocrta značajke funkcionalne empatije kao empatije koja primarno služi za navigiranje razredom i razvijanje suosjećanja, međusobnog dijeljenja i povezivanja. Cooper (2011) drži da je upravo nedostatak znanja i empatije među različitim kulturama glavni uzrok rasizma i da bi učenike trebalo poticati da kritički razmišljaju o svojim osjećajima i osjećajima drugih ljudi.

„Svskog ponedjeljka skupljamo svu djecu [iz prijelaznih i redovnih razreda] od 0. do 3. razreda (...) Također se radi o tome da ih potaknemo na igru zajedno i upoznavanje jednih s drugima, dok ih istovremeno možemo akademski poučavati, učiti ih raditi zajedno i učiti ih da nema razlike zoveš li se Muhamed ili Petar” (Moldenhawer, 2023, str. 172).

Iz ovoga praktičnoga primjera izlučuje se obrazovna praksa koja vrednuje uključivost, promiče društvenu pravdu, potiče suradničko i holističko učenje te ima za cilj razviti kritičku svijest učenika što odražava predanost stvaranju okruženja za učenje u kojem su svi učenici jednako cijenjeni i poučeni da prepoznaju i izazivaju društvene nejednakosti.

Kritičko-pedagoško poimanje empatije nedovoljno je istraženo/zastupljeno u odabranim istraživanjima što može imati bitne posljedice za teoriju i praksu obrazovanja jer isključujući razumijevanje empatije kroz kritičko-pedagošku leću, zanemaruju se širi društveni, politički i ekonomski konteksti koji oblikuju iskustva učenika izbjeglica.

Kritičko-pedagoškim pristupom empatiji naglašava se transformativni potencijal obrazovanja, gdje empatija igra ključnu ulogu u osnaživanju učenika i promicanju društvene pravde. Ipak, u istraživanjima je prikazana nekolicina primjera iz kojih bi se dalo izlučiti makar obrise strategijske, dekolonizacijske i radikalne empatije.

8.4. Strategijska, dekolonizacijska i radikalna empatija

Zbog nedostatne količine nalaza o strategijskoj, dekolonizacijskoj i radikalnoj empatiji, ali i teorijske podudarnosti, ove tri empatije interpretirane su unutar istoga potpoglavlja.

„Turski učenici u školi nazvali su moj razred “sirijskim razredom“, a mene “učiteljicom Sirijaca“. Čuju negativne stvari kod kuće i donose te diskurse u školu. Na primjer, poderali su naše kartice u učionici. Tada sam na neko vrijeme riješila problem. Razgovarali smo s učenicima putem savjetodavnih službi“ (Karsli-Calamak i Kilinc, 2019, str. 14).

Iz ovoga izvatka razaznaje se učiteljičina strategijska empatija kojom nastoji navigirati problematičnim znanjem koje u ovome slučaju turski učenici donose sa sobom. Tvrdila je da na stav i percepciju turskih učenika o sirijskim učenicima izbjeglicama utječu bitno veće društvene strukture, poput drugih obitelji. Posljedično, poduzela je radnju usmjerenu na inkluzivnost kako bi razbila predrasude i prevladala isključujuće prakse poput marginalizacije, isključivanja i etiketiranja – odnosno, koristila je strategijsku empatiju kao pedagoški instrument kojim je prodrmala duboko ukorijenjeno problematično znanje turskih učenika (Zembylas, 2012).

„Pa vi ovo radite na drugom ili trećem jeziku. Nemojte se gristi ako vam je izazovno. Još uvijek učite. Zamislite da ja to moram raditi na drugom jeziku – ne bih se dobro snašla. Dakle, stvarno je važno cijeniti ih i pokazati im kako nisu prazni i da je sve to iskustvo koje su imali učinilo da budu ono što jesu“ (Kaukko i sur., 2021, str. 10).

Učiteljica je prepoznala duboko ukorijenjenu ideološku prisutnost engleskoga jezika kao kolonijalnog jezika (Freire, 2014, prema Kaukko i sur., 2021) i kako dominantne monolingvalne, a ponekad i monokulturne školske prakse mogu nenamjerno utišati druge jezike i kulturne aspekte. Učiteljica se tome kroz dekolonizacijsku empatiju aktivno suprotstavljala, prihvaćajući postojeće vještine i jezike učenika u svom podučavanju i potičući sve, uključujući i sebe, da uče jedni od drugih. Štoviše, prepoznala je da

nacionalni postupci testiranja oduzimaju puno vremena i nisu uvijek korisni za učenike. Njezino priznavanje toga, zajedno s njezinim empatičnim pristupom, predstavljalo je primjer otpora i inicijative usprkos snažnom pritisku na učitelje da se pridržavaju dominantnih standarda testiranja.

„Pratila sam svog učenika u Centar za nacionalno obrazovanje. Službenik koji tamo radi upozorio me rekavši da bih jednog dana mogla imati dijete koje bi moglo propustiti takvu priliku [ako sirijski učenici izbjeglice pohađaju škole i sveučilišta]. Kako ih je uopće mogao usporediti? ... Ovo dijete ulaže ogroman trud; trebali bismo pridobiti ovu djecu [kao dio našeg društva]“ (Karsli-Calamak i Kilinc, 2019, str. 12).

U ovome primjeru, učiteljica je pokazala radikalnu empatiju izvan školskog okruženja izazivajući šire društvene i obrazovne kontekste koji ometaju pristup sirijskih učenika izbjeglica u Turskoj u ovome konkretnome slučaju. Pobrnila se da jedan od njezinih učenika izbjeglica, koji je maštao o tome da postane doktor, uspješno ispuni prijavu za upis u srednju školu koja će biti idući korak na putu ka ostvarenju njegovog sna – proces koji je dosta kompleksan za učenike izbjeglice u Turskoj. Učiteljica je u ovome slučaju prepoznala individualnu potrebu svoga učenika i, bivajući svjesna strukturalnih prepreka, uložila napore kako bi otvorila priliku za daljnje obrazovanje svoga učenika iskazavši tako radikalnu empatiju koja upravo i leži u osviještenosti o različitim institucionalnim, sistemskim i pojedinačnim preprekama koje su i dalje stvarnost učenika izbjeglica (Sellars i Imig, 2021).

9. Rasprava

Kao što je razvidno iz analize podataka, empatija učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama predstavlja ključnu kartu za put k inkluziji učenika izbjeglica u obrazovne sustave zemalja domaćina. Unutar šest izlučenih tipova empatije, fundamentalna i duboka empatija prepoznate su kao dva najzastupljenija tipa – fundamentalna kao vrsta empatije koja je naglašavala početni kontakt i izgradnju odnosa s učenicima izbjeglicama kroz prihvaćanje, dijalog, otvorenost, pažnju učitelja te istinski interes za njihovu dobrobit. Kao još jedan od ključnih aspekata fundamentalne empatije istaknula se njezina uloga u uspostavljanju poticajne i podržavajuće atmosfere u učionici gdje su se učenici osjećali cijinjeno i sigurno. To se očitovalo u učiteljima koji osim poučavanja pružaju i emocionalnu podršku te razvijaju međusobno povjerenje. Međutim, izazovi poput ograničenih resursa i nedostatka psihološke podrške ponekad su otežavali učiteljima potpuno zadovoljenje emocionalnih potreba učenika izbjeglica zbog čega su se neki učitelji osjećali preopterećeno utjelovljujući dvostruku ulogu – učitelja i psihologa – čime se ističu systemske praznine u učinkovitoj podršci i učiteljima i učenicima. Iz perspektive učenika izbjeglica, fundamentalna empatija manifestirala se kroz njihovu zahvalnost prema učiteljima koji kvalitetno poučavaju, pružaju emocionalnu podršku, pokazuju poštovanje te nude pomoć izvan učionice i stvaraju siguran prostor za traženje bilo kakve pomoći i savjeta. Dakle, fundamentalna empatija prepoznata je kao alatka za njegovanje pozitivnih odnosa učitelja i učenika s naglaskom na emocionalnoj podršci, kulturnoj osjetljivosti i inkluzivnim nastavnim praksama što u konačnici poboljšava obrazovne rezultate, potiče osjećaj pripadnosti i pozitivno utječe na dobrobit učenika izbjeglica. Iako nedvojbeno neophodna, fundamentalna empatija sama po sebi ne može adekvatno odgovoriti na sve zahtjeve i izazove koji se stavljaju pred učitelje u radu s učenicima izbjeglicama, bivajući tip empatije dominantno usmjeren na afektivnu dimenziju. Zbog toga ova empatija čini temelj na kojeg se nadograđuje duboka empatija, često prepoznata kroz analizirana istraživanja. Ukoliko se kritički analizira duboka empatija, otkriva se njezina mnogostruka priroda čija srž leži u promicanju holističkog razvoja putem personaliziranih pristupa prilagođenih jedinstvenim okolnostima svakog učenika. To se u istraživanjima ilustriralo naglaskom na individualnu pažnju, strpljenje, fizičku blizinu te prepoznavanje i poticanje interesa učenika stvarajući tako sigurno i motivirajuće okruženje za učenje imajući na umu specifične potrebe učenika izbjeglica (Kaukko i sur.,

2021; Due i Riggs, 2016). Osim toga, kroz istraživanja se uvidjelo da se duboka empatija proteže izvan učionice obuhvaćajući šire razumijevanje odnosa, kultura i integracije zajednice. Učitelji koji su prakticirali duboku empatiju nisu bili samo učitelji, već i zagovornici svojih učenika, što se očitovalo u naporima da uključe roditelje u školske aktivnosti, slave kulturnu raznolikost te pružaju podršku obiteljima kroz praktičnu pomoć i emocionalno razumijevanje (Başaran, 2021; Karsli-Calamak i Kilinc, 2019). Dubinu i širinu duboke empatije također je odražavala sposobnost razumijevanja i objašnjavanja i sebe i drugih, što se prepoznalo u osobnim refleksijama učitelja i njihovim naporima da dijele svoja iskustva s učenicima potičući tako međusobno razumijevanje i potporu u zajednici unutar školskog okruženja (Moldenhawer, 2023). Nadalje, duboka empatija prepoznata je i kroz djelovanje i odgovornost, budući da su učitelji aktivno tražili rješenja za akademske i emocionalne izazove s kojima se suočavaju njihovi učenici. Ovaj proaktivni pristup uključivao je pružanje kontinuirane podrške, suradnju sa školskim psiholozima te bivajući oni sami stalni izvor utjehe i utočišta za učenike koji se prilagođavaju novim okruženjima (Due i Riggs, 2016). Konačno, duboka empatija reflektirala je holistički pristup ističući ključnu ulogu empatije u stvaranju inkluzivnih obrazovnih okruženja koja omogućuju svim učenicima da uspiju usprkos svojim različitim pozadinama i izazovima.

U nedostatnoj mjeri zastupljena je bila funkcionalna empatija kao tip empatije potreban u upravljanju raznolikim učionicama i poticanju inkluzivnog ozračja. Unatoč slaboj zastupljenosti, ipak su se istaknuli neki primjeri reflektirajući njezinu primjenu i utjecaj. Kao što je opisano u istraživanjima, poticanjem učenice izbjeglice da dijeli svoj jezik i kulturne izraze s vršnjacima, učitelj osim što potvrđuje njezin identitet, promiče i međusobno razumijevanje i poštovanje među učenicima jačajući društvenu koheziju unutar učionice te obogaćujući iskustvo učenja slavljenjem različitosti. Također, praksom okupljanja učenika različitih razreda i pozadina radi igre i učenja zajedno naglašava se obrazovna filozofija temeljena na funkcionalnoj empatiji. Primjer Moldenhawera (2023) ističe integrirani pristup obrazovanju koji cijeni inkluzivnost, promiče društvenu pravdu i potiče suradničko učenje u kojem se čitav razred potiče da prepozna i izazove društvene nejednakosti. Međutim, unatoč ovim pozitivnim primjerima, razlog zbog kojega je malo istraživanja kroz koja se provlači funkcionalna empatija upravo leži u izazovu održivosti prethodno opisanih praksi koje zahtijevaju kontinuiranu podršku, kako u pogledu

edukacije učitelja tako i osiguravanja adekvatnih resursa za učinkovito adresiranje raznovrsnih potreba velike količine učenika u razredu.

Nadalje, što se tiče empatije kroz perspektivu kritičke pedagogije, kritičko-pedagoško poimanje empatije pokazuje se kao važan koncept u odgoju i obrazovanju, no nažalost, više teorijski raspravljan, negoli praktično primjenjivan. Unatoč gotovo nepostojećoj zastupljenosti ovih empatija, ipak se u nekoliko primjera uspjelo izlučiti makar obrise strategijske, dekolonizacijske i radikalne empatije što ima značajne implikacije za teoriju i praksu obrazovanja jer se propušta prepoznati transformativni potencijal ovih empatija u promicanju društvene pravde i izazivanju opresivnih hijerarhija moći. U istraživanjima su prezentirani tek poneki primjeri koji daju naslutiti tek početne korake u primjeni empatije kao kritičke alatke. Primjer strategijske empatije prepoznat je učiteljičinim aktivnim interveniranjem kako bi prevladala predrasude i isključujuće prakse među učenicima turskog podrijetla prema sirijskim izbjeglicama. Bivajući svjesna njihovoga problematičnoga znanja i diskomforta koji joj to znanje prouzrokuje, odlučila je raditi na rješavanju problema tražeći podršku savjetodavnih službi kako bi se potaknula inkluzivnost i razbijanje stereotipa. Druga učiteljica je kroz dekolonizacijsku empatiju prepoznala dominantnost engleskoga jezika kao kolonijalnog i pružila podršku učenicima koji se suočavaju s jezičnim i kulturnim izazovima naglašavajući vrijednost različitosti i aktivno se suprotstavljajući institucionaliziranoj praksi marginaliziranja drugačijih kulturnih entiteta. Posljednja, radikalna empatija, uočena je u radu jedne učiteljice koja je išla korak dalje od svojih dužnosti unutar školskog okvira čime se ističe učiteljičina odlučnost da se suprotstavi strukturalnim preprekama koje ograničavaju pristup obrazovanju za sirijske izbjeglice. Učiteljica nije samo podržala učenika u procesu prijave za daljnje obrazovanje, već je i javno izazvala društvene norme koje bi mogle ograničiti njegov uspjeh.

Unatoč opisanim praksama, kritičko-pedagoško poimanje empatije zahtijeva daljnje istraživanje i širu primjenu kako bi se osiguralo da se empatija integrira u sve aspekte obrazovnih praksi. To uključuje potrebu za edukacijom učitelja, podrškom politika koje promiču inkluzivnost i pravednost te sustavnom refleksijom na društvene i političke kontekste koji oblikuju obrazovne prilike izbjeglica. Samo se kroz takav holistički pristup može osigurati da kritičko poimanje empatije ne ostane samo teorijski koncept, već snažan alat za promicanje jednakosti i ljudskih prava u obrazovanju.

Što se ograničenja istraživanja tiče, valja naglasiti da je broj odabranih istraživanja, s obzirom na nedostatak kvalitativnih nalaza, relativno malen. Obuhvatilo se nekoliko različitih zemalja zbog čega dobiveni rezultati nikako ne predstavljaju globalnu praksu empatije učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama te ih je potrebno uzeti s rezervom. Bitno je istaknuti i da su neka istraživanja provedena u državama visokih prihoda, dok su neka provedena u potpunosti drugačijim uvjetima, poput Ugande ili Južnog Sudana. Imajući to na umu, može li se uopće inzistirati na primjeni svih navedenih tipova empatije u potonjim državama kada u njima imamo učitelje i učenike koji se i dalje bore s glađu i raznoraznim zdravstvenim problemima zbog nestašice lijekova, a što su primjerice za Dansku ili Finsku daleka prošlost. Trenutno si postavljam sljedeće pitanje: nije li i u ovakvim situacijama jednako opresivno etiketirati učitelje u tim državama kao one čija je empatija površna i nedostatna s obzirom da sam prethodno adresirala fundamentalnu empatiju – kod tih učitelja najzastupljeniju – kao onu koja je, kada jedina primjenjivana, nedostatna u odgovaranju na sve potrebe i izazove koji se nameću u radu s učenicima izbjeglicama? Pitanje na koje trenutno nemam jasan odgovor, ali i jedno od onih koje će čitatelje rada potaknuti na razmišljanje, nadam se.

10. Zaključak

Empatija učitelja u odnosu s učenicima izbjeglicama, na temelju svega dosada napisanoga, moćno je oružje kojim se učitelji bore stvoriti podržavajuće i inkluzivno okruženje za svoje učenike unutar i izvan školskih zajednica. Analizom kvalitativnih istraživanja, prepoznati su različiti tipovima empatija koji su korišteni na različite načine od strane različitih učitelja. Većina njih posegnula je za fundamentalnom empatijom, koja se očitovala kroz razumijevanje, podršku, slušanje, zainteresiranost, pozitivan i afirmativan pristup, izgradnju povjerenja i prilagodbu na individualne potrebe učenika, a sve to skupa kako bi se pospješio njihov akademski te emocionalni razvoj. Iako su kroz praksu prikazani brojni pozitivni primjeri implementacije fundamentalne empatije, držim da ovaj tip empatije, ukoliko jedini primjenjivan, postaje površan i ne čini značajnije promjene na dulje staze. Zbog toga se javlja potreba za dubokom empatijom koja prožima obrazovni proces učenika izbjeglica kroz svoj holistički pristup promatrajući učenika kao onoga tko je bio, tko jest i tko bi mogao biti. Učitelji, prakticirajući duboku empatiju, prepoznali su specifične potrebe svojih učenika te se trudili omogućiti im sigurno i podržavajuće okruženje koje je doprinijelo njihovom uspjehu u školi, motivaciji i osjećaju pripadnosti u novome okruženju. Da bi u potpunosti osjetili tu pripadnost u novome okruženju bitno je da učitelji kroz funkcionalnu empatiju potiču suosjećanje i inkluzivnost među učenicima kroz aktivno uvažavanje njihovih kulturnih i jezičnih i bilo kojih drugih razlika. Integracijom ove vrste empatije u obrazovne prakse podupire se stvaranje poticajnih okruženja gdje se cijeni različitost i potiče zajedničko učenje među vršnjacima, no praksa je pokazala oskudnu primjenu ovoga tipa empatije. Osvrćući se na empatiju promatranu kroz leću kritičke pedagogije, opetovano je naglašavano da takvi tipovi empatije nisu prepoznati u punini u kojoj bi trebali biti, no ipak su neki tragovi tih empatija na koncu izlučeni. Strategijska, dekolonizacijska i radikalna empatija poticale su učitelje da budu aktivni agensi promjene u svojim školskim zajednicama, radeći na stvaranju pravednijeg i inkluzivnijeg obrazovnog okruženja za sve učenike.

U konačnici, empatija u obrazovanju učenika izbjeglica ne smije biti samo teorijski koncept, već jezgra praktičnoga rada koja omogućuje učiteljima da ostvare dugoročni pozitivni utjecaj na živote svojih učenika. Kontinuirano istraživanje i primjena različitih oblika empatije u obrazovanju važni su koraci prema ostvarivanju pravednijeg i

inkluzivnijeg društva u cjelini, a ovaj rad neka bude poticaj za produbljivanje, zasad zaista oskudnih nalaza o pedagogijama empatije na području Republike Hrvatske.

11. Popis literature

- Barret, N. i Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1–22. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-021-09657-4>
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije.
- Bartulović, M. i Širanović, A. (2020). „Pričaš farsi! Ali, kako?” Intervencijski akcijsko-istraživački model uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. U Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (ur.), *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije* (143–163). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Başaran, S. (2020). Being the Teacher of Syrian Refugee Students: Teachers' School Experiences. *Ted eğitim ve bilim*, 46(206), 331–354. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9182>
- Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U Opić, S., Bilić, V. i Jurčić M. (ur.), *Odgoj u školi* (11–43). Učiteljski fakultet.
- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8, 1–9.
- Cohen, E. (2023). “We aren't only here to teach”: Caring practices of teachers in the context of inclusive refugee education in Jordan. *American Educational Research Journal*, 60(1), 3–35. <https://doi.org/10.3102/00028312221138267>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Cooper, B. (2011). *Empathy in education*. Continuum.
- Cuff, B., Brown, S., Taylor, L., Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073914558466>

- Desmée, L. i Cebotari, V. (2023). School integration of immigrant children in Belgium. *Children & Society*, 37(41), 1–22. <http://dx.doi.org/10.1111/chso.12764>
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Migration Policy Institute.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Due, C. i Riggs, W. D. (2016). Care for children with migrant or refugee backgrounds in the school context. *Children Australia*, 41(3), 190–200. <http://dx.doi.org/10.1017/cha.2016.24>
- Falk, D., Shephard, D., Mendenhall, M. (2022). “I always take their problem as mine” – Understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International Journal of Educational Development*, 95(1), 1–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102670>
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Guo, Y., Maitra, S., i Guo, S. (2019). “I belong to nowhere”: Syrian refugee children’s perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89–105. <http://dx.doi.org/10.20355/jcie29362>
- Hos, R. (2016). Caring is not enough: Teachers’ enactment of ethical care for adolescent students with limited or interrupted formal education (slife) in a newcomer classroom. *Education and Urban Society*, 48(5), 479–503. <https://doi.org/10.1177/0013124514536440>
- Ilhavenil, N., Aravindan, K. L. (2023). ‘Teacher, am I empathetic?’ Instilling empathy in adolescents. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 20(1), 151–174. <https://doi.org/10.32890/mjli2023.20.1.6>

Jordan, J. i Schwartz, H. (2018). Radical empathy in teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 153, 25–35. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20278>

Kaplan, A. (2005). *Trauma culture: The politics of terror and loss in media and literature*. Rutgers University Press.

Karsli-Calamak, E., Kilinc, S. (2019). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259–282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707307>

Kaukko, M., Wilkinson, J., Kohli, R. K. (2021): Pedagogical love in Finland and Australia: A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 731–747. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>

Khanjani, Z., Mosanezhad, E., Hekmati, I., Khalilzade, S., Nia, M., Andalib, M., Ashrafian, P. (2015). Comparison of cognitive empathy, emotional empathy, and social functioning in different age groups. *Australian Psychologist*, 50(1), 80–85. <http://dx.doi.org/10.1111/ap.12099>

Kohli, R. K. S. (2011). Working to ensure safety, belonging and success for unaccompanied asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20, 311–323. <https://doi.org/10.1002/car.1182>

Lindquist, J. (2004). Class affects, classroom affectations: Working through the paradoxes of strategic empathy. *College English*, 67(2), 187–209. <https://doi.org/10.2307/4140717>

Machado, A. (1930). *Proverbios y cantares*. Ediciones Aguilar.

Maxwell, B. (2008). *Professional Ethics Education: Studies in Compassionate Empathy*. Springer.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2022). *Uključivanje djece i učenika izbjeglica iz Ukrajine u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske*. 533-07-22-0001.

Moldenhawer, B. (2022). The role of emotions in educational work with asylum-seeking and refugee children in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 34(2), 166–179. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2146403>

Nohl, H. i Friesen, N. (2019). The pedagogical relation and the formative community. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23767.21927>

Ouedraogo, S. V. (2021). Intercultural understanding and pedagogy of empathy: A cultural experiential learning from an interdisciplinary dialogue project. *Journal of Intercultural Studies*, 42(3), 317–331. <https://doi.org/10.1080/07256868.2021.1930726>

Salem, H. (2021). Realities of school integration: Insights from syrian refugee students in Jordan's double-shift schools. *Journal of Refugee Studies*, 34(2), 1–19. <http://dx.doi.org/10.1093/jrs/feaa116>

Sellars, M. i Imig, S. (2021). School leadership, reflective practice, and education for students with refugee backgrounds: a pathway to radical empathy. *Intercultural Education*, 32(4), 417–429. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889988>

Shephard, D., Falk, D., Mendenhall, M. (2023). “My teachers make me feel alive”: the contribution of student-teacher relationships to student well-being in accelerated education programmes in South Sudan and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170168>

Sidhu, R. i Taylor, S. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>

Spajić-Vrkaš, V. (2004). The emergence of multiculturalism in education: from ignorance to separation through recognition. U Mesić, M. (ur.), *Perspectives of multiculturalism – western and traditional countries* (87–101). FF Press.

Stewart, J., Chaar, D., McCluskey, K. i Borgardt, K. (2019). Refugee student integration: A focus on settlement, education, and psychosocial support. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 55–70. <http://dx.doi.org/10.20355/jcie29364>

Ujedinjeni narodi. (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*.

Ujedinjeni narodi. (1951). *Konvencija o statusu izbjeglica*.

Ujedinjeni narodi. (1989). *Konvencija o pravima djeteta*.

- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2019). *Education 2030: A Strategy for Refugee Education*. UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2024). *Who we protect? – Refugees*. UNHCR
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2009). *Zaštita izbjeglica i uloga*. UNHCR.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2023). *Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity*. UNHCR.
- Ustav Republike Hrvatske. (2010). *Narodne novine*, 85/2010.
- Vijeće Europe. (2010). *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda*.
- Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti. (2018). *Narodne novine*, 127/2018.
- Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy: Navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 113–125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611869>
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict: Reclaiming healing in education*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199982769.001.000113-125>
- Zembylas, M. (2018). Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 404–421. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794>
- Zembylas, M. i McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59. <http://www.jstor.org/stable/23211443>
- Zembylas, M. i Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Zembylas, M., Loukaides, L., Antoniou, P. (2020). Teachers' understandings of empathy in teaching about the holocaust in cyprus: The emotional risks of identification and the disruptive potential of empathic unsettlement. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103007>