

Uloga refleksivnosti u pružanju odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama

Pleš, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:793085>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-24**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA REFLEKSIVNOSTI U PRUŽANJU ODGOJNO-
OBRAZOVNE PODRŠKE UČENICIMA IZBJEGLICAMA**

Diplomski rad

Matea Pleš

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**ULOGA REFLEKSIVNOSTI U PRUŽANJU ODGOJNO–OBRAZOVNE
PODRŠKE UČENICIMA IZBJEGLICAMA**

Diplomski rad

Matea Pleš

Mentorica: doc. dr. sc. Marija Bartulović

Komentorica: doc. dr. sc. Ana Širanović

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Migracije na prostoru Europe	3
2.1. Osnovna terminološka određenja – tko je tko?	3
2.2. Europska izbjeglička kriza.....	5
2.3. Zakonska regulativa obrazovanja izbjeglica u Republici Hrvatskoj	7
2.4. Integracija izbjeglica u novu sredinu	9
2.4.1. Integracija djece izbjeglica u odgojno–obrazovni proces.....	11
2.4.2. Izazovi integracije učenika izbjeglica u odgojno–obrazovni sustav	12
3. Važnost podrške nastavnika i drugih važnih aktera u integraciji učenika izbjeglica.....	16
3.1. Uloga škole u pružanju podrške kulturno drugačijima	16
3.2. Interkulturene kompetencije nastavnika kao osnova za rad i pružanje podrške kulturno drugačijim učenicima	17
3.2.1. Prepoznavanje traumatskih stresora i potrebe za pružanjem psihološke podrške	19
3.2.2. Podrška u učenju novog jezika	19
3.2.3. Stvaranje pozitivnog ozračja i poticanje socijalizacije	20
4. Refleksija – obrazovanje umom i srcem	21
4.1. Modeli refleksivne prakse	23
4.2. Važnost samorefleksije i grupne refleksije u mijenjanju postojeće prakse	24
4.3. Tehnike refleksivne prakse	26
4.3.1. Akcijsko istraživanje	27
4.3.2. Supervizijski susreti.....	28
4.3.3. Refleksivni dnevnik.....	30
5. Empirijsko istraživanje.....	32
5.1. Problem i cilj istraživanja.....	32
5.2. Način provođenja istraživanja	34
5.3. Etički aspekti istraživanja.....	35
5.4. Uzorak.....	36
5.5. Postupci i instrumenti istraživanja.....	37
5.6. Obrada podataka.....	37
5.7. Analiza rezultata i rasprava	38
5.7.1. Refleksivnost u sustavu odgoja i obrazovanja	38
5.7.2. Refleksivni dnevnik.....	45

5.7.3. Supervizijski susreti.....	49
5.7.4. Naučeno u radu s učenicima izbjeglicama	53
6. Zaključak.....	59
Literatura.....	62
Prilozi.....	75
Prilog 1. Okvirni protokol istraživanja	75
Prilog 2. Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima	79
Prilog 3. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju	80
Prilog 4. Popis kategorija i generiranih kodova	81

Uloga refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je uloga refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama. Teorijski dio započinje prikazom migracija na području Europe, nakon čega slijedi poglavlje o važnosti interkulturalnih kompetencija nastavnika za rad s kulturno drugačijim učenicima te poglavlje vezano uz refleksiju, odnosno tehnike i modele refleksivne prakse. S obzirom na to da je ova tema nedovoljno istražena, cilj samoga istraživanja bio je ispitati ulogu refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama. Korištena je kvalitativna metodologija, a podaci su prikupljeni provođenjem dvije fokus grupe, u kojima je sudjelovalo 10 asistenata u nastavi. Iako su sudionici podijeljeni oko svrhovitosti svakodnevnog reflektiranja vlastite prakse, takav oblik promišljanja i djelovanja u radu s učenicima izbjeglicama smatraju iznimno važnim. Rezultati istraživanja pokazuju da dio sudionika nije provodio refleksiju tijekom same prakse, uglavnom zbog nesigurnosti i straha od pogoršanja situacije. S druge strane, svi sudionici provodili su refleksiju nakon prakse. Također, sudionici su istaknuli prednosti i izazove primjene refleksivnih dnevnika i supervizijskih susreta u procesu pružanja podrške učenicima izbjeglicama. Rezultati istraživanja pokazuju da su sudionici prepoznali vlastite granice strpljivosti, nedovoljna znanja u radu s učenicima te važnost improvizacije u odgojno–obrazovnom radu. Sudionici su najčešće pružali obrazovnu podršku te, u nešto manjoj mjeri, emocionalnu, jezičnu i socijalizacijsku podršku. Naposljetku su opisali i kako vide ulogu refleksivnosti u svom budućem pedagoškom radu.

Ključne riječi: učenici izbjeglice, refleksivnost, podrška, asistenti

The role of reflexivity in providing educational support to refugee students

Abstract

The topic of this thesis is the role of reflexivity in providing educational support to refugee students. The theoretical part begins with an overview of migration in Europe, followed by a chapter on the importance of intercultural competencies of teachers to work with culturally different students and a chapter related to reflection, ie techniques and models of reflective practice. Given that this topic has been insufficiently researched, the aim of the research itself was to examine the role of reflexivity in providing educational support to refugee students. A qualitative methodology was used, and data were collected by conducting two focus groups, in which 10 teaching assistants participated. Although participants are divided over the purposefulness of daily reflection on their own practice, they consider this form of reflection and action in working with refugee students to be extremely important. The results of the research show that some of the participants did not reflect during the practice itself, mainly due to insecurity and fear of worsening the situation. On the other hand, all participants conducted post-internship reflection. Also, participants highlighted the advantages and challenges of applying reflective diaries and supervision meetings in the process of providing support to refugee students. The results of the research show that the participants recognized their own limits of patience, insufficient knowledge in working with students and the importance of improvisation in educational work. Participants most often provided educational support and, to a lesser extent, emotional, linguistic and socialization support. Finally, they described how they see the role of reflexivity in their future pedagogical work.

Key words: refugee students, reflexivity, support, assistants

1. Uvod

Kroz povijest su ljudi zbog straha, nesigurnosti ili nezadovoljstva trenutnim životnim standardom bili prisiljeni migrirati kako bi sebi i svojim obiteljima osigurali bolju budućnost. U takvoj se situaciji našao i velik broj ljudi s Bliskog Istoka, koji su 2015. godine, zbog rata i nasilja, napustili svoje domove i uputili se prema Europi (Jovančević, 2018). Najveći broj izbjeglica su muškarci, dok nešto manji udio čine žene i djeca, koja se smatraju najranjivijom skupinom. Upravo s obzirom na velik udio mladih, adolescenata i učenika među podnositeljima zahtjeva za azil, ključnom se ističe uloga obrazovanja u integraciji¹ izbjeglica. U Republici Hrvatskoj u veljači 2017. godine provelo se prvo uključivanje učenika izbjeglica iz posljednjeg izbjegličkog vala 2015. godine u odgojno–obrazovne ustanove. Tada je u odgojno–obrazovni sustav integrirano ukupno 60 učenika u osnovnu školu, od čega 21 u Kutini te njih 39 u Zagrebu (CMS, 2017). U procesu integracije učenika izbjeglica važnu ulogu ima škola, čiji je zadatak preuzeti ulogu nadogradnje obiteljskog odgoja tijekom uključivanja učenika u školu, ali i lokalnu zajednicu (Bedeković, 2011). Izazovi s kojima su nastavnici suočeni tijekom integracije učenika izbjeglica su brojni te se, osim administrativnih izazova, odnose na nedovoljno informacija o takvim učenicima i njihovom odrastanju, nepoznavanje rada s djecom koja su doživjela traume te nedovoljno vremena za pripremu (CMS, 2017).

Bitno je naglasiti kako se struktura stanovništva posljednjih godina uvelike izmijenila te se u skladu s time potiče i kontinuirani razvoj svih odgojno–obrazovnih djelatnika kako bi mogli odgovoriti na nepredvidive i izazovne situacije u razrednom okruženju. Takvo djelovanje počiva na refleksivnosti, koja kao rezultat razumijevanja vlastitog promišljanja i djelovanja naglašava razvijanje samosvijesti, preuzimanje odgovornosti te vlastito usmjeravanje u učenju (Bilač, 2015). Kritičkim promišljanjem nastavnika nastoji standardizirani, hijerarhijski obrazovni proces zamijeniti demokratskim, u kojemu svi učenici imaju jednake mogućnosti i obrazovne šanse (Crebbin, 2000, prema Bandjur i Maksimović, 2013). Mijenjanje vlastitog djelovanja s ciljem osobnog i

¹ Iako se u novije vrijeme uvodi pojam inkluzije koja teži višoj razini uvažavanja učenika te omogućava napredovanje u skladu s njegovim mogućnostima, u ovom će se radu koristiti termin integracije iz razloga što se u literaturi taj termin uglavnom odnosi na uključivanje novih ili drugačijih učenika u odgojno–obrazovni sustav.

profesionalnog razvoja moguće je postići samorefleksijom te kolegijalnim opažanjem nastave, odnosno raspravama i dijalozima s drugim stručnjacima odgojno–obrazovne ustanove (Bezinović i sur., 2012). Kontinuiranim provođenjem samorefleksije i kolegijalnog opažanja nastave moguće je razviti naviku refleksije, no bitno je istaknuti da nastavnici time ne postižu konačan cilj jer nikada ne posjeduju sve odgovore, već trebaju ustrajati u pronalasku novih znanja i u skladu s time evaluirati svoje ponašanje i težiti poboljšanju vlastite prakse.

Ovaj rad bavi se ulogom refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama. Na samom početku teorijskog dijela rada prikazano je određenje pojma izbjeglica, opisan je proces njihove integracije u novu sredinu te specifični izazovi njihove integracije u odgojno–obrazovni sustav. Drugo poglavlje odnosi se na važnost pružanja podrške učenicima izbjeglicama od strane nastavnika i drugih sudionika odgojno–obrazovnog procesa, dok posljednji dio teorijskog okvira započinje određenjem refleksije, nakon čega su prikazani modeli i tehnike refleksivne prakse. Na teorijski dio nadovezuje se empirijsko istraživanje, kojim se nastoji ispitati kako sudionici istraživanja vide ulogu refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama.

Osobni interes za istraživanje ove teme proizašao je iz vlastitog iskustva pružanja odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama u sklopu kolegija *Osnove interkulture pedagogije* te *Interkulturalizam i obrazovanje*, koji se provode u drugom semestru diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. S obzirom na to da je proveden ograničen broj istraživanja usmjerenih na temu ovog diplomskog rada, dobiveni rezultati pružit će relevantan znanstveni doprinos te poticaj za buduća istraživanja. Mišljenja sam da je, zbog dobrobiti učenika izbjeglica i kvalitete njihova obrazovanja te budućeg aktivnog participiranja u zemlji primateljici, ova tema iznimno važna.

2. Migracije na prostoru Europe

Od nastanka prvih društava i razvoja civilizacija, ljudi su se kretali iz različitih motiva, potreba, interesa te u novoj sredini postajali strancima (Milardović, 2014). Hangen-Zanker (2008) migraciju opisuje kao privremeno ili trajno kretanje pojedinca ili skupine ljudi s jednog geografskog položaja na drugi. S obzirom na vrstu, razlikujemo; ekonomske ili neekonomske, dobrovoljne ili prisilne, vanjske ili unutarnje te dugoročne, sezonske, slučajne ili definitivne migracije (Mesić, 2002).

Prisilne, masovne migracije obilježile su Europu tijekom i nakon I. i II. svjetskog rata. U međuratnom je razdoblju oko 9,2 milijuna ljudi napustilo svoje domove, dok je u poratnom periodu oko 15,4 milijuna ljudi pobjeglo ili protjerano unutar Europe (Frassmann i Munz, 1995). Većina izbjeglica i raseljenih osoba, zahvaljujući organiziranim akcijama, ubrzo po završetku rata vraćena je zemljama vlastitoga podrijetla. Međutim, brojne skupine izbjeglica zbog različitih se razloga nisu željele vratiti domovini (Mesić, 2002).

Svjesni problema koji su se našli pred izbjeglicama, Ujedinjeni narodi osnovali su 1947. godine Međunarodnu organizaciju za izbjeglice - IRO, koja se bavila „pravim izbjeglicama i raseljenim osobama“ (Mesić, 1993, 192), a računa se da je u vrijeme njezina osnutka 1,5 milijuna ljudi imalo pravo na međunarodnu zaštitu, o kojoj će više riječi biti u nastavku rada. Uz pomoć ove organizacije, preko milijun ljudi naseljeno je u treće zemlje. Naime, poslijeratno izbjegličko pitanje nije riješeno te Generalna skupština Ujedinjenih naroda nastavlja rasprave o problemu izbjeglica i 1949. godine utemeljuje instituciju Visokog povjerenika Ujedinjenih naroda za izbjeglice – UNHCR (Mesić, 1993). Dvije godine kasnije, 1951. godine, Ujedinjeni narodi donijeli su Konvenciju o statusu izbjeglica, koja povezuje međunarodne dokumente prethodnog razdoblja te definira prava i status izbjeglica na međunarodnoj razini (Konvencija o statusu izbjeglica, 1951).

2.1. Osnovna terminološka određenja – tko je tko?

Iako se jednako kreću prilikom migracija, važno je razlikovati skupine izbjeglica, migranata te azilanata. Razumijevanje pojmova je ključno jer se oni u svakodnevnom govoru nerijetko koriste kao sinonimi, a imaju različito značenje i drugačije se tretiraju u međunarodnom pravu (UNHCR, 2009).

Konvencija o statusu izbjeglica iz 1951. godine *izbjeglicu* definira kao osobu „koja se zbog opravdanog straha od proganjanja zbog svoje rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili svog političkog mišljenja, nađe izvan zemlje svog državljanstva, a koja se ne može, ili zbog straha ne želi, staviti pod zaštitu te zemlje...” (UNHCR, 2009, 4). Navedena Konvencija o statusu izbjeglica ističe kako one ne smiju biti kažnjene za nezakonit ulazak ili boravak u državi, osim u iznimnim situacijama (Konvencija o statusu izbjeglica, 1951). Nadalje, UNHCR (2009) navodi kako su izbjeglice koje bježe od rata ili proganjanja često u ranjivoj situaciji u odnosu na druge skupine jer nemaju zaštitu vlastite države te moraju otići ako žele spasiti svoj život ili sačuvati slobodu.

Važno je navesti da, iako postoji relativni konsenzus oko definiranja pojma izbjeglice koja se određuje prema spomenutoj Konvenciji o statusu izbjeglica, ne postoji jedinstvena definicija pojma migrant. Prema UNHCR (2009) *migranti* su osobe koje u stranu zemlju odlaze vođene brojnim razlozima i tamo ostaju uglavnom duže od godine dana. Nužno je razlikovati pojmove izbjeglice i migranta jer se migranti sami odlučuju na odlazak iz vlastite zemlje kako bi sebi i svojoj obitelji osigurali viši životni standard, za razliku od izbjeglica koje su prisiljene otići kako bi sačuvale vlastiti život. Nadalje, migranti ne ispunjavaju uvjete za dobivanje izbjegličkog statusa te nemaju pravo na međunarodnu zaštitu (UNHCR, 2009). U razumijevanju pojmova izbjeglica i azilant važno je naglasiti da je izbjeglica širi pojam od azilanta jer se svi smatraju izbjeglicama dok im se ne odobri supsidijarna zaštita ili azil (Mikac i sur., 2016).

U Zakonu o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018), *tražitelj međunarodne zaštite* određuje se kao državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva koja iznese namjeru za podnošenje zahtjeva za međunarodnu zaštitu do prihvatanja ili odbijanja zahtjeva. Stavak 1. članka 33. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) ističe kako tražitelj može zahtjev za međunarodnu zaštitu zatražiti prilikom obavljanja granične kontrole na graničnom prijelazu. Međunarodna zaštita obuhvaća dva oblika, a to su azil i supsidijarna zaštita (Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o strancima, 2018).

2.2. Europska izbjeglička kriza

Republika Hrvatska, kao i Europska Unija, suočila se 2015. godine s nekontroliranim priljevom izbjeglica zbog čega se u medijima i javnim izvještavanjima s pravom govori o izbjegličkoj krizi (Popović, 2015). Ista je godina obilježena najvećim brojem prisilnih migracija još od II. svjetskog rata, uz dramatičan porast broja izbjeglica i tražitelja azila u svjetskim područjima. Tadić i sur. (2016) izbjegličku krizu smatraju sinergijom ranijih radnih migracija iz nerazvijenih dijelova Mediteranskog bazena prema razvijenoj Europskoj Uniji i bijega od ratom zahvaćenih arapskih zemalja Mediterana te Podsaharske Afrike.

Jovančević (2018) glavnim razlozima za napuštanje domovine smatra sukob i nasilje. Naime, u Siriji sukobi traju od 2011. godine, ali ratuje se i u Iraku, Afganistanu te drugim zemljama gdje su ugroženi životi velikog broja civila. Strah i nesigurnost u vlastitoj zemlji, potaknuli su milijune ljudi da napuste svoje domove i upute se prema Europi. Nadaju se da će dolaskom u bogatu Europu izgraditi novi život, naći dom koji će im pružiti obrazovanje, naučiti jezik domaćina te u miru i blagostanju nastaviti život zajedno sa svojim potomcima. IOM (2017) ističe kako je svijet do sredine 2015. godine ugostio 15,1 milijun izbjeglica.

Prema podacima IOM-a (2017), u 2015. godini u svijetu je više od 1,2 milijuna izbjeglica predalo zahtjev za azilom, što je više nego dvostruko u odnosu na zahtjeve zaprimljene godinu dana ranije. Grčka, Bugarska, Malta, Italija, Španjolska i Cipar bile su prve zemlje koje su izbjeglice naseljavale. Važno je istaknuti da je većina izbjeglica u tom periodu, odnosno čak 90% dolazilo iz tri zemlje, a to su Afganistan, Irak i Sirija (IOM, 2016). Međutim, osim onih koji su utočište pronašli u novim zemljama, potrebno je naglasiti da je izbjegličku krizu obilježio i velik broj smrtnih slučajeva na Mediteranu. Povećane razine prisilnih migracija na globalnoj su razini tragično praćene rekordnim brojem ljudi koji su stradali ili nestali dok su pokušavali prijeći međunarodne granice. Procjenjuje se da je preko 5400 migranata nestalo ili umrlo tijekom 2015. godine. Broj nestalih i smrtnih slučajeva migranata te se godine povećao za 15% u odnosu na godinu ranije (IOM, 2017).

Prikaz izbjeglica i njihovog stradanja postao je dio svakodnevnog medijskog izvještavanja na našim prostorima, koji je uvelike utjecao na javno mnijenje (Giddens,

2001). Nedostatne informacije o dolasku i migraciji izbjeglica, izazvale su brojne stereotipe i predrasude o njima što je posljedično utjecalo i na negativniju sliku migranata u očima brojnih građana (Peran i Raguž, 2019). S obzirom na to da su mediji svakodnevno izvještavali o izbjegličkoj krizi, ne može se reći da je izbjeglički val došao kao potpuno iznenađenje (Tatalović i Malnar, 2015). Međutim, iako je imala vremena pripremiti se na izazov prihvatanja velikog broja izbjeglica, Europska je Unija u potpunosti zakazala i ostavila države da se same suoče s novonastalom situacijom. Umjesto da usklade postupanja, zemlje na udaru migranata nepotrebno su se sukobile putem medija. Razlog tome je taj što nisu željele i/ili mogle zadržati priljev velikog broja ljudi izvan svojih granica (Tadić i sur., 2016). Na globalnoj razini nije postojao dogovor te su države vodile politike koje su smatrale prikladnima i potrebnima. Dok je Njemačka vodila simboličnu kratkotrajnu politiku „raširenih ruku“ za prihvrat izbjeglica (Kersting, 2018), Mađarska je u srpnju 2015. godine pokrenula izgradnju ograde uz svoju granicu sa Srbijom te uvela pooštrene kazne za ilegalan ulazak u zemlju (Šelo Šabić i Borić, 2016).

Republika Hrvatska vodila je sličnu politiku kao Njemačka, a upravo se zbog zemljopisnog položaja smatrala važnom sastavnicom migracijskih kretanja iz istočnoeuropskih i azijskih zemalja prema razvijenim zapadnim zemljama (Tadić i sur., 2016). Zbog mađarske odluke o zatvaranju granica, promijenio se tok migrantske rute prema Hrvatskoj. Procjenjuje se da se od početka krize do rujna 2016. godine kroz Hrvatsku kretalo 658, 068 izbjeglica i migranata iz Sirije, Afganistana i Iraka, od kojih se neznatan, mali broj i zadržao. Tome svjedoče i podaci UNHCR-a (2016) koji potvrđuju da migranti ne žele ostati u Hrvatskoj i da 80% njih napusti zemlju prije nego im se odobri zaštita. Na teritoriju Hrvatske, osnovani su kampovi u Opatovcu, Ježevu, Čepinu, Zagrebu, Sisku, Kutini, Belom Manastiru te zimski tranzitni centar u Slavonskom Brodu s ciljem zbrinjavanja izbjeglica. Navedeni tranzitni centri pružali su smještaj, zdravstvenu zaštitu, uključujući primarnu i hitnu zdravstvenu zaštitu, koja je uspostavljena u suradnji s Ministarstvom zdravstva i humanitarnim partnerima (Boričević Maršanić i sur., 2017).

Najveći broj izbjeglica bili su muškarci, 14% žene, dok su 25% činili djeca i adolescenti. Prema definiciji *Nacionalne mreže za dječji traumatski stres* (2005), djeca

izbjeglice su djeca koja su preživjela ratnu traumu ili političko nasilje te se nalaze u procesu akulturacije i prilagodbe u novoj zemlji i kulturi².

Iako su djeca uglavnom putovala s roditeljima i obitelji, neka su bila bez pratnje, slučajno ili namjerno odvojena od svojih najbližih (Boričević Maršanić i sur., 2017). Stavak 1. članka 20. Konvencije o pravima djeteta (1989) ističe kako dijete, koje je privremeno ili trajno odvojeno od članova svoje obitelji, ima pravo na posebnu pomoć i zaštitu države. Fenomen „djece bez pratnje“ priznat je kao velik međunarodni problem, koji je posljednjih desetak godina u drastičnom porastu. Konvencija o pravima djeteta (1989) u stavku 3. članka 27. ističe kako će u tom slučaju država stranka zaštititi dijete te djelovati s ciljem pronalaska roditelja ili drugih članova obitelji. U Hrvatskoj „djeca bez pratnje“ čine 10% ukupnog broja stranaca u nezakonitom statusu (Kraljević i sur., 2011).

2.3. Zakonska regulativa obrazovanja izbjeglica u Republici Hrvatskoj

Prava i odgovornosti djece izbjeglica zajamčena su brojnim međunarodnim i nacionalnim zakonima, a u nastavku će biti prikazani najznačajniji za ovaj rad. Temeljni dokument koji se zalagao za ravnopravnost svih te postavio opće standarde za zaštitu i promicanje ljudskih prava je Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948). Ona u članku 2. naglašava kako svakome pripadaju sva prava i slobode, neovisno o rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri te nacionalnom i društvenom podrijetlu. Članak 14. navedene Deklaracije navodi kako svatko pred progonom ima pravo tražiti i dobiti utočište u novoj državi. Pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijedi zaštićeno je člankom 18. spomenute Deklaracije. Nadalje, stavak 2. članka 26. Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948) regulira i pitanje kvalitete odgoja i obrazovanja istaknuvši kako „obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda.“ Ono mora poticati toleranciju, razumijevanje i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim skupinama. Bitno je istaknuti članak 2. Europske konvencije o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda (2010) koji navodi kako „nikome neće biti uskraćeno pravo na obrazovanje.“

² Kultura se opisuje kao sveukupan način življenja određene društvene zajednice, koja dijeli zajednički sustav vrijednosti, običaje i obrasce ponašanja pomoću kojih se rješava pitanje vlastitog opstanka (Ogbu, 1989, prema Vujičić, 2008).

Na međunarodnoj razini, najvažniji dokument zaštite izbjeglica je Konvencija o statusu izbjeglica (1951) koja predstavlja osnovu suvremenog izbjegličkog prava. Navedena Konvencija počiva na članku 14. Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948) kojim se izbjeglicama pridaje pravo da zahtijevaju utočište od proganjanja u novoj državi. Bitno je istaknuti da ona objedinjuje prethodne međunarodne dokumente koji sadržavaju prava izbjeglica te predstavlja najopsežniju kodifikaciju prava na međunarodnoj razini.

„I dijete je ljudsko biće i kao takvo treba uživati sva prava kao i odrasla osoba; djeca ih ne moraju "posebno" zaslužiti, i ona im se ne moraju "posebno" dati“ (Petani, Mijić, 2009, 35).

Ovakvo shvaćanje prava djeteta nastupilo je donošenjem Konvencije o pravima djeteta 1989. godine od kada se djetetu pristupa kao subjektu s pravima, a ne samo osobi kojoj je potrebna posebna zaštita. Navedena Konvencija naglašava i četiri temeljna načela odnošenja prema djeci i njihovim pravima, a to su: načelo osiguravanja djetetova najboljeg interesa, pravo na život i razvoj u svim aspektima života, pravo na aktivno sudjelovanje u rješavanju pitanja koja se odnose na njihov život i slobodu izražavanja te načelo nediskriminacije (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Za potrebe ovoga rada, važno je naglasiti načelo nediskriminacije koje nastoji suzbiti „različito postupanje“ prema pojedincima ili skupinama na temelju onoga što ih čini „različitima“ (Matulić, 2008).

Osim navedenih načela, Konvencija o pravima djeteta (1989) ističe važnost zaštite razvojnih prava djece koja se odnose na osiguravanje najboljeg mogućeg razvoja djeteta kroz igru, slobodno vrijeme, kulturne aktivnosti te obrazovanje. Tako, na primjer, članak 30. navedene Konvencije (1989) ističe kako se djetetu, koje pripada etničkoj manjini, ne smije uskratiti pravo da s ostalim članovima svoje zajednice uživa vlastitu kulturu, ispovijeda svoju vjeru i obavlja vjerske obrede ili koristi jezik zemlje odakle potječe. Stavak 4. članka 17. Konvencije o pravima djeteta (1989) navodi da će države stranke poticati sredstva javnog priopćavanja tako da posvete pozornost jezičnim potrebama djeteta koje pripada manjinskog skupini. Članak 38. Konvencije o pravima djeteta (1989) propisuje da će potpisnice poduzeti sve potrebne mjere kako bi osigurale zaštitu i skrb djeci pogođenoj oružanim sukobima. Naposljetku, članak 39. spomenute Konvencije (1989) nalaže da će države stranke poduzeti sve potrebne korake za

promicanje duševnog i tjelesnog oporavka djeteta koje je žrtva mučenja, okrutnog, ponižavajućeg postupka ili pak oružanog sukoba.

Kada govorimo o nacionalnom legislativnom okviru, bitno je istaknuti Ustav Republike Hrvatske (2010) i Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018). Ustav u članku 15. pripadnicima svih nacionalnih manjina osigurava slobodu izražavanja nacionalne pripadnosti, slobodno služenje vlastitim jezikom i pismom te kulturnu autonomiju.

Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) u stavku 1. članka 74. navodi da, azilant i stranac pod supsidijarnom zaštitom, imaju pravo na korištenje materinskoga jezika te obavljanje vjerskih obreda, ali i da su obvezni pohađati tečaj hrvatskog jezika, povijesti i kulture zbog lakšeg uključivanja u društvo.

U stavku 1. članka 58. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) istaknuto je da dijete tražitelj azila, pod istim uvjetima kao hrvatski državljanin, ostvaruje pravo na osnovno i srednje obrazovanje. Navedeni Zakon (2018) u stavku 4. članka 58. naglašava kako će djetetu tražitelju azila koji nedovoljno poznaje hrvatski jezik biti omogućeno pohađanje pripreme ili dopunske nastave hrvatskog jezika, kao i dopunske nastave u onim predmetima u kojima to bude potrebno. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) u stavku 10. članka 4. naglašava da svi imaju pravo na obrazovanje te da djeca imaju pravo na prihvaćanje i razmjenu informacija utemeljenih na suvremenim znanstvenim i obrazovnim kriterijima važnim za potpun razvoj njihove osobnosti. Pravo na obrazovanje jedno je od najvažnijih prava jer djeci kroz aktivno participiranje u odgojno–obrazovnom procesu olakšava stjecanje znanja, socijalizaciju te osjećaj pripadnosti novoj sredini.

2.4.Integracija izbjeglica u novu sredinu

Kao što je navedeno u prethodnim poglavljima, na globalnoj se razini, tijekom i neposredno nakon izbjegličke krize 2015. godine, povećava broj osoba koje su prisiljene napustiti svoje domove (IOM, 2017). Svjesni da moraju zaštititi izbjeglice, svjetski su vođe priznali potrebu za humanitarnim, sveobuhvatnim pristupom rješavanju problema njihova raseljavanja. Na tome tragu, ističe se važnost EU koja ima obvezu poticati novi oblik suradnje ne samo s njenim članicama, već i s državama podrijetla, prihvata i tranzita (UNHCR, 2016). Prihvat i prilagodba izbjeglica u novoj sredini

ostvaruju se u procesu njihova kontakta i komunikacije s institucijama i građanima u lokalnim zajednicama gdje se organizira njihov prihvata i pitanje smještaja (Ajduković i sur., 2019). Bitno je istaknuti da proces prilagodbe izbjeglica ne ovisi samo o njihovoj motivaciji, već i o spremnosti domaćeg stanovništva da razumije i prihvaća pripadnike drugačije kulture (Centar za djecu, mlade i obitelj Modus, 2017).

U pogledu prilagodbe izbjeglica i reakcija dominantne kulture, razlikujemo segregaciju, asimilaciju, marginalizaciju te integraciju³. Segregacija označava odbijanje obilježja receptivne, odnosno većinske kulture i zadržavanje vlastite, asimilacija se odnosi na odbacivanje vlastitog kulturnog identiteta⁴ i preuzimanje običaja nove okoline, dok se marginalizacija definira kao odbacivanje vlastite, ali i obilježja i vrijednosti nove kulture (Centar za djecu, mlade i obitelj Modus, 2017). Uspoređujući integraciju s drugim oblicima prilagodbe, najteže ju je postići jer se ona definira kao dvosmjernan, dinamičan proces temeljen na obostranim pravima i obvezama osobe koja je državljanin treće zemlje, a legalno boravi u novoj zemlji te dominantnog društva u cilju ostvarenja uvjeta za potpunu participaciju izbjeglica (Europska komisija, 2003, prema Benčić i sur., 2006). U procesu integracije, zadatak država primateljica je osigurati ostvarivanje prava, poticati okruženje u kojemu se izbjeglice osjećaju prihvaćenima i dobrodošlima te se boriti protiv diskriminacije i ksenofobije. S druge strane, izbjeglice moraju sudjelovati u integracijskim programima te poštovati zakone države domaćina (UNHCR, 2016).

UNHCR (2016) navodi kako je za potrebe integracije izbjeglica važno osigurati sigurno okruženje, mogućnost uzdržavanja obitelji i interakcije sa zajednicom. Nadalje, integracija izbjeglica uključuje i ciljane ulaganja u zapošljavanje, stanovanje i učenje novog jezika te kulturno obrazovanje neposredno nakon dolaska.

Na tome tragu, djelovala je i Republika Hrvatska. Naime, Centar za mirovne studije u Zagrebu 2015. godine objavio je Smjernice za integraciju izbjeglica i iregularnih migranata u hrvatsko društvo, nastale dogovorom na Europskoj razini koje je Republika Hrvatska preuzela i podijelila u pet većih grupacija: smještaj, učenje jezika i

⁴ Musa (2009) kulturni identitet tumači kao dihotomiju više identiteta utemeljenih na nekoliko različitih kulturnih čimbenika.

obrazovanje, pristup zdravstvenoj i socijalnoj skrbi, jačanje socio–ekonomskog položaja izbjeglica te organizaciju društva dobrodošlice i osiguravanje građanskih i kulturnih prava izbjeglica (CMS, 2016).

2.4.1. Integracija djece izbjeglica u odgojno–obrazovni proces

Kulturno ispreplitanje društva i pojava različitih životnih stilova utjecali su, uslijed migracijskih tokova i na područje odgoja i obrazovanja. Monokultura koja je prevladavala do 21. stoljeća, postaje društveno neodrživa, a prihvaćanje i razumijevanje kulturno drugačijih postaje zahtjev odgoja i obrazovanja suvremenih demokratskih društava (Buterin, 2011). Bartulović i Kušević (2016) rastuću društvenu heterogenost temeljenu na priljevu izbjegličke i druge migrantske populacije u Europu smatraju ključnim fenomenom za uvođenje interkulturnog obrazovanja. Interkulturno obrazovanje je dinamičan proces koji djecu migrante više ne proučava kao rizik i problem, već kao resurs (Portera, 2008). Ono može pridonijeti jačanju kulturno pluralnog društva samo ako se kulturni dijalog između različitih kultura prepoznaje i poštuje na principu jednakih glasova (Spajić–Vrkaš, 2004). Cilj ovoga oblika obrazovanja je usvajanje temeljnih znanja, razvoj vještina, vrijednosti i stavova u području interkulturalizma, koje će prepoznavanjem i otklanjanjem diskriminacije i predrasuda doprinijeti prihvaćanju različitosti. Nadalje, kroz poznavanje drugih kultura, djeca će steći kompetencije⁵ za kritičko promišljanje, uspoređujući vlastitu i stranu kulturu (Kranjec i Vidović, 2015). Buterin (2011) ističe ulogu škole u provođenju interkulturnog obrazovanja jer se uglavnom do punoljetnosti razvijaju razumijevanje stavova, sustava vrijednosti i kompetencija potrebnih za prihvaćanje kulturne različitosti.

Sablić (2011) navodi kako bi odgoj i obrazovanje trebali promicati stjecanje znanja o drugima te izgrađivati vještine upravljanja međukulturalnim odnosima i situacijama. U tome kontekstu, u odgoju i obrazovanju trebale bi se poštivati različitosti te bi iste trebale pridonositi ostvarivanju jednakih mogućnosti za sve učenike, boljem upoznavanju sebe i drugih, kao i otkrivanju sličnosti i različitosti među kulturama s ciljem prepoznavanja i uklanjanja predrasuda. Zadaća je sudionika odgojno–obrazovnog

⁵ Kompetencija je sposobnost uspješnog djelovanja u brojnim situacijama koja se temelji na kombinaciji znanja, sposobnosti, vještina, iskustva, vrijednosti te motivaciji pojedinca (Piršl, 2011).

procesa razvijati interkulturni kurikulum⁶, koji bi učenike trebao potaknuti na participaciju i stjecanje iskustva koje će im omogućiti razumijevanje njihovih prava i odgovornosti u demokratskom društvu.

Iako bi odgojno–obrazovna institucija trebala podupirati socijalnu integraciju svih učenika (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012), bitno je navesti podatke UNHCR-a (2019) koji kroz statistiku prikazuje stanje u praksi. Naime, UNHCR (2019) navodi kako je 2019. godine od 7,1 milijun djece izbjeglica u svijetu, samo njih 3,4 milijuna bilo uključeno u proces obrazovanja u novoj sredini.

Potrebno je razumjeti da su djeca izbjeglice heterogena skupina jer dolaze iz različitih zemalja te pripadaju drugačijim kulturnim i socijalnim sredinama. Obilježavaju ih različita iskustva rata, progonstva, neimaštine te drugi problemi (Radina, 2009, prema Perić i Merkaš, 2020). Spajić–Vrkaš (2004) navodi kako odgojno–obrazovna ustanova ima zadaću brinuti za najbolji interes svakog pojedinog djeteta, a pritom posebnu pozornost posvećivati najranjivijima i potencijalno ugroženima. Ajduković i sur. (2019) integraciju djece u odgojno–obrazovni sustav smatraju olakšavajućim faktorom za uključivanje roditelja, odnosno cijele obitelji u novu sredinu. S obzirom na visok udio djece, adolescenata i mladih među izbjeglicama i podnositeljima zahtjeva za azil, obrazovanje je jedno od najvažnijih područja strukturne integracije (Koehler i Schneider, 2019). Prema podacima istraživanja CMS (2017), u veljači 2017. godine 60 djece izbjeglica integrirano je u osnovne škole u Republici Hrvatskoj, od čega njih 21 u Kutini te 39 u Zagrebu. To je bilo prvo uključivanje učenika izbjeglica posljednjeg izbjegličkog vala iz 2015. godine u odgojno–obrazovni sustav. Važno je naglasiti da su škole u Republici Hrvatskoj do danas nastavile s integracijom učenika izbjeglica, kao i da njihov broj iz godine u godinu varira. Socijalno uključivanje ima važnu ulogu jer djeci omogućuje vraćanje osjećaja normalnosti i rutine, kao i emocionalnih i socijalnih vještina u životu s kulturno drugačijima (Guo i sur., 2019).

2.4.2. Izazovi integracije učenika izbjeglica u odgojno–obrazovni sustav

Drastičan porast izbjeglica i podnositelja zahtjeva za azil između 2014. i 2016. godine zahtijevao je od Europske Unije i njenih članica razvoj strategija za učinkovitu

⁶ Interkulturni je kurikulum onaj koji nastoji prepoznati nove pedagoške pristupe, metode i strategije na razini škole i razreda, koje doprinose oblikovanju kritičkog osjećaja vlastite kulture te kroz nju i razumijevanje različitosti (Sablić, 2011).

integraciju izbjeglica u novu okolinu. Izazovi s kojima se desetljećima primateljice susreću, a odnose se na pružanje primjerenih oblika za integraciju, dodatno se naglašavaju posljednjih nekoliko godina (Koehler i Schneider, 2019).

Brojni su izazovi integracije s kojima su suočeni odgojno–obrazovni djelatnici, djeca izbjeglice i njihovi roditelji. Administrativni izazovi, uključujući nefleksibilne registracijske rokove, izostanak osobnih identifikacijskih dokumenata te promjena mjesta boravišta otežavaju regularni upis učenika izbjeglica u odgojno–obrazovnu ustanovu (UNHCR, 2019). U Republici Hrvatskoj prva se teškoća javlja već pri samom upisu jer se učenike integrira s odgodom od tri i više mjeseci od podnošenja zahtjeva za međunarodnom zaštitom. Naime, CMS (2017) u stavku 3. članka 58. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) navodi da će dijete tražitelj međunarodne zaštite u sustav odgoja i obrazovanja biti integriran odmah, a najkasnije u roku 30 dana od podnošenja zahtjeva. Odgoda se provodi zbog nemogućnosti procjene starosti djeteta u slučaju gdje roditelji ne posjeduju identifikacijske dokumente (Ured pravobraniteljice za djecu Republike Hrvatske, 2014).

Sljedeći je izazov nemogućnost regularnog upisa u školu. Naime, ako se uoči nedostatak dokumentacije nastaje problem jer tada djeca ne mogu dobiti osobni identifikacijski broj (OIB) koji im je potreban za upis u e-Maticu. U tom se slučaju dijete vodi u evidenciji učenika škole, ali se ne ocjenjuje zbog neregularnog upisa (CMS, 2017). Pristup obrazovanju učenika izbjeglica općenito se smatra velikim izazovom jer je vjerojatnost da će učenici izbjeglice biti izvan sustava odgoja i obrazovanja pet puta veća u odnosu na učenike koji nisu izbjeglice (UNHCR, 2016).

Nakon što se djetetu omogući pristup odgojno–obrazovnom sustavu zemlje primateljice, nastupa nova teškoća koja se odnosi na neusustavljeno testiranje psiho–fizičke spremnosti i znanja (CMS, 2017). OECD (2019) navodi kako je važno da škole pruže ranu procjenu vještina i individualne planove učenja, koji doprinose učenju jezika zemlje domaćina te prevladavanju prekida u školovanju. Međutim, provoditelji testiranja upozoravaju kako postupak psihofizičkog ocjenjivanja nije standardiziran, već se razlikuje od škole do škole. CMS (2017) preporučuje da se u skladu s djetetovim emocionalnim i kognitivnim razvoj prilikom upisa, učenika izbjeglicu smjesti u razred s

vršnjacima, a naknadno donese procjena odgovarajućeg razreda. Izazov nastavnicima⁷ zasigurno je osigurati fleksibilne mogućnosti učenja prilagođene njihovim sposobnostima i pozadini, kao i putove i prijelaze za starije učenike (OECD, 2019).

Bitno je navesti da se izbjeglice suočavaju s dodatnim izazovima vezanim uz prirodu njihove prisilne migracije, poput problema s mentalnim zdravljem (OECD, 2016, prema OECD, 2019). U procesu „ozdravljenja“ učenika izbjeglica, važno je usmjeriti pozornost na pružanje odgovarajuće podrške onima koji imaju psihološke poteškoće te pridati pažnju razvoju primarnih preventivnih strategija za ovu visokorizičnu skupinu. Traumatični događaji mogu utjecati na djetetov emocionalni, kognitivni i moralni razvoj jer utječu na njegovu percepciju i očekivanja drugih. U skladu s time, važno je pronaći odgovarajući način liječenja kako bi učenici izbjeglice imali mogućnosti kvalitetnog i primjerenog odgoja i obrazovanja (Fazel i Stein, 2002).

Sljedeći izazov integracije djece izbjeglica su jezične barijere, koje se smatraju najvećom prijetnjom u procesu uključivanja. Centar za djecu, mlade i obitelj Modus (2017) ističe da izbjeglice koje trenutno dolaze u Hrvatsku, osim što ne poznaju jezik, pišu i drugačijim pismom što se konstatira dodatnom teškoćom. U Hrvatskoj je učenje jezika regulirano Zakonom o privremenoj i međunarodnoj zaštiti (2018), u stavku 4. članka 58. gdje se navodi da je potrebno organizirati pripremnu⁸ nastavu hrvatskog jezika te dopunsku⁹ u onim područjima s kojima dijete tražitelj azila ima poteškoća. CMS (2017) navodi kako izostaje osiguravanje udžbenika učenicima izbjeglicama, što smatra problemom u njihovoj integraciji. Na tome tragu, važno je navesti kako nastavnici pripremnu nastavu promatraju kao socijalizaciju bez ocjenjivanja. Mišljenja su da je potrebno barem 3 ciklusa kako bi učenici svladali hrvatski jezik te stekli vještine i znanja potrebna za pohađanje drugih nastavnih predmeta.

Zbog nepoznavanja jezika i otežane socijalne integracije, djeca izbjeglice često su izložena predrasudama i diskriminaciji (UNHCR, 2019). Škole zemalja primateljica u

⁷ U ovom radu koristit će se termin nastavnik iz razloga što je taj termin u literaturi uglavnom korišten kao generička forma koja obuhvaća sve odgojno-obrazovne djelatnike.

⁸ Pripremna se nastava organizira za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik. Provođi se ukupno 70 sati u terminu jednog ili dva sata dnevno, ali se može provoditi i u više ciklusa ukoliko je to potrebno. (MZOS, 2013).

⁹ Pohađanje dopunske nastave hrvatskog jezika tijekom jedne godine omogućeno je onim učenicima koji su završili pripremnu nastavu u vremenu kraćem od godine dana. Također, dopunska se nastava organizira i iz drugih predmeta sukladno školskome kurikulumu (MZOS, 2013).

vlastitom nastavnom planu i programu u pravilu naglašavaju povijest i kulturu zemlje domaćina, zanemarujući tradiciju i vrijednosti zemlje porijekla izbjeglica. Takav način poučavanja djeci jasno pokazuje strukturu moći društva u kojemu žive (Dryen-Peterson, 2015). Mikac i sur., (2016) navode kako se o izbjeglicama nerijetko govori kao o počiniteljima terorističkih napada koji mogu uzrokovati ozbiljne sigurnosne probleme, što ima negativnu konotaciju za prihvaćanje učenika izbjeglica. Dryden–Peterson (2015) na tome tragu navodi kako se učenici izbjeglice suočavaju s izravnom i osobnom diskriminacijom od strane vršnjaka na etnički utemeljenoj osnovi. S ciljem suzbijanja diskriminacije, zadatak je nastavnika kreirati mogućnosti za socijalnu integraciju učenika izbjeglica. Ovaj izazov, osim podrške u učenju, podrazumijeva pružanje dobrodošlice i sigurne zajednice te poticanje izvannastavnih aktivnosti kako bi se učenici opustili i bolje upoznali (OECD, 2019).

Osim ograničenog pristupa obrazovanju za učenike izbjeglice, još jedan izazov odnosi se na nedostatak kvalificiranih nastavnika za rad s istima (UNESCO, 2018, prema OECD, 2019). Nastavnici susret s inojezičnim¹⁰ učenicima, a osobito djecom izbjeglicama, navode kao nepoznanicu i veliki izazov u radu (CMS, 2017). Iako bi upravo oni trebali djelovati s ciljem osvještavanja učenika dominantne kulture i njihovih roditelja o kulturno drugačijima kroz obuku za stjecanje interkulturalnih vještina te upoznavanje specifičnih potreba djece izbjeglica (Sirius, 2014), nastavnici u Republici Hrvatskoj iznose drugačija iskustva. Naime, nastavnici kao najveće strahove u radu s kulturno drugačijima navode nepoznavanje rada s djecom koja su proživjela traume, premalo informacija o djeci i njihovom odrastanju, a kao razlog tome ističu nedovoljno vremena za pripremu (CMS, 2017). Bartulović i Kušević (2016) konstatiraju kako studijska priprema budućih nastavnika nije u dovoljnoj mjeri usmjerena na stjecanje znanja i kompetencija iz područja interkulturalizma te da nastavnici zahvaljujući vlastitom entuzijazmu, motivaciji, kontinuiranom samoobrazovanju i suradnji s kolegama mogu postati kompetentni u tome području. UNHCR (2019) dodatnu podršku i suradnju za jezično i kulturno posredovanje smatra oskudnom, ali ključnom za rješavanje komunikacijskih izazova i socijalne integracije.

¹⁰ Inojezični su oni učenici kojima je jezik države u koju su doselili drugi jezik koji koriste, nakon materinskoga (Odluka o programu hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, 2011).

3. Važnost podrške nastavnika i drugih važnih aktera u integraciji učenika izbjeglica

Izbjeglištvo nosi brojne posljedice, kako za odrasle, tako i za djecu koja strahuju za budućnost, pogotovo ako ne osjećaju podršku najbliže okoline (Fazel i sur., 2012). Mnoga djeca trebaju potporu i emocionalnu toplinu od roditelja i obitelji, ali im oni nisu u mogućnosti pružiti navedeno jer se i sami suočavaju s istim problemima. Na tome tragu, stručnjaci imaju dvostruki posao, jedan usmjeren prema učenicima, a drugi prema njihovim roditeljima. Podršku učenicima izbjeglicama u odgojno–obrazovnom procesu moguće je ostvariti i kroz savjetodavni rad (Milić Babić i Pezerović, 2016) koji provode socijalni radnici, psiholozi i drugi stručnjaci koji se bave društvenim znanostima (Janković, 1997., 2004, prema Milić Babić i Pezerović, 2016). Savjetnik, slušajući učenikove probleme i traume, pokušava razumjeti kako učenik vidi vlastiti život i pronaći razloge zašto je njegov pogled takav. U odnosu savjetnika i učenika, važno je da savjetnik promišlja o učenikovoj okolini jer nije moguće razumjeti ponašanje pojedinca ako ga promatramo odvojeno od konteksta u kojemu živi (Hackney i Cormier, 2012). Na tome tragu, naglašava se uloga škole i njezinih sudionika, kao i lokalne zajednice koje moraju djelovati s ciljem uključivanja izbjeglica u novu sredinu (Bedeković, 2011).

3.1. Uloga škole u pružanju podrške kulturno drugačijima

Dolaskom kulturno drugačijih učenika, škola se od pasivnog promatrača transformira u aktivnog inicijatora, glavnog nositelja promjena, preuzimajući ulogu nadogradnje obiteljskog odgoja tijekom integracije i uključivanja učenika u školu, ali i lokalnu zajednicu (Bedeković, 2011). Preporučuje se da škola i prije dolaska novih učenika razvije specifičnu politiku u kojoj pokazuje na koji način planira podržati učenike izbjeglice te one koji traže azil na njihovom obrazovnom putu. Dobro razvijena politika usmjerena je na sveobuhvatni cilj koji naglašava socijalnu uključenost i suočavanje s predrasudama i stereotipima, učenje novog jezika te važnost vodstva škole u zadovoljavanju specifičnih potreba učenika izbjeglica (Arnot i Pinson, 2005). Centar za djecu, mlade i obitelj Modus (2017) politiku prihvaćanja učenika izbjeglica temelji na proaktivnom pristupu prema uključivanju učenika izbjeglica, koji obuhvaća sustavna stručna usavršavanja nastavnika i stručnih suradnika, pripremu učenika i roditelja na dolazak kulturno drugačijih učenika te sustav potpore u školovanju izbjeglica. Kontinuirana stručna usavršavanja i osnaživanje nastavnika te stručnih suradnika

odnose se na informiranje o činjenicama vezanima za izbjeglištvo, osvještavanje psiholoških i emocionalnih aspekata izbjeglištva, razvoj materijala za potrebe inojezičnih učenika i slično. Priprema učenika i roditelja domicilnog stanovništva uključuje interkulturno poučavanje te radionice protiv diskriminacije, dok sustav potpore u školovanju izbjeglica podrazumijeva podršku u učenju, materijalnu pomoć po potrebi te volontersku pomoć. Potrebno je istaknuti da škole uglavnom ne raspolažu potrebnim materijalnim resursima, ali u suradnji s drugim školama, lokalnom zajednicom te Ministarstvom znanosti i obrazovanja, mogu omogućiti povremenog prevoditelja, volontere za pomoć u učenju i slično.

3.2. Interkulturene kompetencije nastavnika kao osnova za rad i pružanje podrške kulturno drugačijim učenicima

Posavec i Sablić (2012) navode kako u suvremenom, multikulturnom društvu biti nastavnikom postaje sve veći izazov. Uz predmetnu, pedagošku, psihološku i didaktičko–metodičku kompetenciju, naglašava se potreba za stjecanjem interkulturnih vještina, znanja i sposobnosti za rad s kulturno drugačijima. Hrvatić i Piršl (2005) naglašavaju kako se interkulturni odgoj i obrazovanje ne temelje samo na stjecanju stavova o kulturno drugačijima, već i na njihovom priznavanju i shvaćanju. Tada se interkulturna kompetencija nastavnika odnosi na sposobnost iskazivanja navedenih kompetencija u interakciji s kulturno drugačijima.

Piršl (2011) osim znanja, vještina, stavova i motivacije podrazumijeva i sposobnost učinkovite interakcije koja obuhvaća jezičnu sposobnost komunikacije, fleksibilni identitet te kulturno razumijevanje i prihvaćanje. Cusher i Mahon (2009) nadovezuju se navodeći kako interkulturene kompetencije u obzir moraju uzeti i aspekte povezane sa psihosocijalnim razvojem mladih ljudi, ukorijenjene sustave vrijednosti koji su ponekad uzrocima rasizma i homofobije. Interkulturene kompetencije moguće je steći putem intencijskih i razvojnih programa te iskustvenoga učenja. Nužno je omogućiti učenje prije, za vrijeme i nakon interkulturnog iskustva, poticati znatiželju kod nastavnika te ih obrazovati s ciljem razvijanja istih kompetencija i kod učenika (Bennett, 2011)

Hrvatić i Piršl (2005) navode kako interkulturna kompetencija sadrži 3 bitne dimenzije, a to su kognitivna, komunikacijska/ponašajna i emocionalna. Bedeković i Zrilić (2014) afektivnom dimenzijom smatraju interkulturene stavove nastavnika koji počivaju na

njegovoj radoznalosti, otvorenosti, spremnosti prihvatanja kulturnih vrijednosti i odsutnosti predrasuda u interakciji s učenicima u razredu, ali i izvan njega. Kognitivna dimenzija uključuje znanje o društvu i njegovoj kulturi, poput jezika, tradicije, vrijednosti i običaja. Nadalje, komunikacijska ili ponašajna dimenzija obuhvaća vještine i sposobnosti uočavanja i razumijevanja značenja određenih načela, ideja, slika, podataka ili događaja druge kulture te njihovo uspoređivanje s vlastitom.

Odlike interkulturno kompetentne osobe ogledaju se u njezinoj strpljivosti, fleksibilnosti, otvorenosti, smislu za humor, toleranciji i poštivanju kulturno drugačijih te empatiji i motivaciji u razumijevanju drugačijeg shvaćanja stvarnosti (Hrvatić i Piršl, 2005).

Iako su nastavnici svjesni važnosti interkulture kompetencije, brojni autori smatraju kako se isti ne snalaze u svakodnevnoj praksi (Bartulović i Kušević, 2016). Istraživanja pokazuju da brojni nastavnici i sami imaju predrasude prema kulturno drugačijima, što može rezultirati diskriminacijom (Bender-Szymanski, 2000; Grougeon, Woods, 1990; Wright, 1992, sve prema Magos, 2007). U radu s kulturno drugačijima neki nastavnici čak mogu biti i nasilni prema njima što učenike demotivira i obeshrabruje za daljnji rad (Kirk i Winthrop, 2007, prema Richardson i sur., 2018). Nadalje, pojedini nastavnici prisustvo kulturno i etnički različitih učenika smatraju dodatnim problemom, koji kod njih potiče anksioznost, strah i nesigurnost u radu te želju da se takvi učenici presele u susjedne škole (Sedano, 2002, prema Magos, 2007).

Bedeković (2011) smatra kako nedostatne interkulture kompetencije nastavnika onemogućuju usvajanje istih kod učenika te negativno utječu na razvoj kulturnog pluralizma u školi. Nužno je da nastavnici prepoznaju barijere u radu i osvijeste vlastito ponašanje u odnosu s kulturno drugačijima. Ako to postignu, osnažit će svoje interkulture kompetencije, osigurati otvorenu i dvosmjernu komunikaciju te pozitivno, ugodno radno okruženje u kulturno složenom razredu i školi (Drandić, 2012).

U nastavku su prikazani načini na koje nastavnici mogu pružati podršku učenicima izbjeglicama u svakodnevnom radu unutar odgojno–obrazovne ustanove, a odnose se na prepoznavanje traumatskih stresora i pružanje psihološke podrške, pružanje podrške u

učenju novoga jezika te stvaranje pozitivnog ozračja i poticanje socijalizacije učenika izbjeglica s učenicima domicilnog stanovništva.

3.2.1. Prepoznavanje traumatskih stresora i potrebe za pružanjem psihološke podrške

Učenici izbjeglice suočili su se tijekom njihova putovanja s brojnim traumatičnim događajima koji su obilježili njihovo djetinjstvo. Takvi događaji utječu na razvoj pojedinca te na obiteljsko funkcioniranje, a prekinuto školovanje uzrokuje dodatne poteškoće kod djece. Stoga je potrebna podrška vezana uz razvojne potrebe i potrebe za učenjem (Baker i Raman, 2019). Boričević Maršanić i sur. (2017) navode kako školska djeca mogu doživjeti krivnju, somatske probleme i/ili tjeskobu ako su odvojeni od drugih članova obitelji, strah za budućnost, zbunjenost, probleme u ponašanju i slično. Povratak učenika u učionice pomaže im da iza sebe ostave traume koje su proživjeli i da zaborave loše stvari (Centar za djecu, mlade i obitelj Modus, 2017). Međutim, djeca izbjeglice koja su pronašla put do učionice, vjerojatno ne ostvaruju obrazovanje koje im pomaže da se oporave od svojih iskustava ili osigurava stjecanje novih znanja. Bitno je istaknuti da se učenici izbjeglice mogu oporaviti u školskom okruženju ako nastavnik posjeduje potrebna znanja i vještine da istima pruži psihosocijalnu podršku u procesu emocionalnog i socijalnog učenja (Mason i Orcutt, 2018). Podržavajući i brižni stav stručnjaka za psihičko zdravlje učenika izbjeglica i njihovih obitelji nužan je jer može spriječiti patnju sada i u budućnosti (Boričević Maršanić i sur., 2017).

3.2.2. Podrška u učenju novog jezika

Učenje jezika unutar odgojno-obrazovnog sustava zemlje primateljice važan je dio procesa integracije izbjeglica te glavni preduvjet u ostvarenju punog potencijala za život u novoj zajednici (Đurđević i Podboj, 2016). Proces integracije otežan je djeci izbjeglicama koja tijekom uključivanja doživljavaju brojne poteškoće, jer se osim pisanja i vještina akademskog učenja, koje su ključne u obrazovnom procesu, suočavaju s dodatnim izazovima koji utječu na psihološke i socijalne aspekte njihova života (Hatoss i sur., 2012). Autorice Đurđević i Podboj (2016) navode čimbenike koji otežavaju učenje jezika u novoj sredini, a to su stresna i traumatična iskustva djece izbjeglica, utjecaj kulturnog nasljeđa, stupanj obrazovanja, kao i kognitivni te afektivni čimbenici. Đurđević i Podboj (2016) naglašavaju povezanost utjecaja traume i učenja novoga jezika jer proces učenja zahtjeva koncentraciju, smislenost, povezivanje,

promišljanje, što je osobi koja je doživjela traumatsko iskustvo često nemoguće ostvariti. Na tome se tragu naglašava uloga odgojno–obrazovnih djelatnika koji trebaju prepoznati i razumjeti specifične potrebe učenika izbjeglica (Arnot i Pinson, 2005) te im pružiti primjerenu podršku u skladu s njihovim mogućnostima i sposobnostima. Kao što je već navedeno u prethodnim poglavljima, učenicima izbjeglicama u Republici Hrvatskoj omogućena je pripremna nastava učenja hrvatskog jezika (Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, 2018), što neki autori smatraju oblikom socijalizacije bez ocjenjivanja (CMS, 2017).

3.2.3. Stvaranje pozitivnog ozračja i poticanje socijalizacije

Schieffelin i Ochs (1986, prema Davies i sur., 2007) navode kako stjecanje znanja o jeziku nove zajednice doprinosi razumijevanju njezinih funkcija, socijalne raspodjele i interpretacija unutar socijalno definiranih situacija. Kao što je navedeno u poglavlju o izazovima integracije učenika izbjeglica u odgojno–obrazovni sustav zemlje primateljice, isti su zbog nepoznavanja jezika i otežane socijalne integracije nerijetko izloženi predrasudama i diskriminaciji (UNHCR, 2019). Na tome tragu, uloga je škole i njezinih sudionika, kroz radionice protiv predrasuda i diskriminacije te interkulturno poučavanje pripremiti učenike dominantne kulture, kao i njihove roditelje na dolazak učenika izbjeglica. Na taj se način omogućuje stvaranje nove socijalne mreže, kroz poticanje učenika da se međusobno druže i izvan odgojno–obrazovne ustanove (Centar za djecu, mlade i obitelj Modus, 2017). CMS (2018) preporučuje da škole uključe vijeće roditelja u pružanje podrške roditeljima izbjeglicama integriranim u odgojno–obrazovnu ustanovu kako bi ih upoznali s obvezama i pravima te načinima na koje svojoj djeci mogu pružiti podršku u postizanju boljeg školskog uspjeha. Važnu ulogu u interakciji roditelja domicilne skupine i izbjeglica imaju prevoditelji i volonteri koji stečenim znanjima i kompetencijama doprinose kvalitetnijem procesu integracije u novu sredinu. Nadalje, nastavnik ima ključnu ulogu jer u svakodnevnoj interakciji s učenicima izbjeglicama može ponuditi prostor za uključivanje novih učenika u nastavu. Takav oblik podrške od iznimne je važnosti na početku, dok učenik još ne vlada novim jezikom. Prostor za uključivanje odnosi se na neverbalne aktivnosti, kao što su crtanje, sport, gluma, modeliranje, vrtlarjenje i slično. Također, nastavnik može pružiti podršku učeniku izbjeglici na način da ga potakne da druge učenike upozna s vlastitom

kulturom, običajima, tradicijom jer takvo djelovanje omogućuje učeniku da integrira svoj „stari“ život u novi (Centar za djecu, mlade i obitelj Modus, 2017).

4. Refleksija – obrazovanje umom i srcem

U suvremenom odgojno–obrazovnom sustavu potiče se transformacija uloge nastavnika (Šoljan, 2007) od pasivnog promatrača prema aktivnom graditelju znanja u zajednici koja se razvija i uči. Prirodu odgojno–obrazovne prakse karakteriziraju svakodnevne kompleksne i nepredvidive situacije koje zahtijevaju trenutačno rješenje. Takva se praksa temelji na refleksiji, uočavanju i provjeravanju implicitnih pedagogija¹¹ nastavnika te prošlih iskustava u sadašnjim situacijama (Šagud, 2006). Reynolds i Vince (2004) refleksiju opisuju kao proces u kojemu se pojedinac udaljava od određene situacije kako bi joj dao smisao, povezujući misli i svijest između ideja i iskustava analizirajući prošla iskustva s ciljem mijenjanja budućih.

Autorice Vizek–Vidović i Vlahović–Štetić (2007) tradicionalni pristup učenju i stjecanju znanja zamjenjuju refleksivnim djelovanjem, koje motiviranim praktičarima donosi brojne dobrobiti. Unutar refleksivne prakse teorija se povezuje sa samom praksom i refleksijom (razmišljanjem), koja ima ključnu ulogu u procesu učenja i mijenjanja (Šagud, 2006). U području profesionalnog razvoja koncept refleksivne prakse fokusira se na promjenu koncepta razmišljanja, odnosno refleksivno se promišljanje ističe ključnim faktorom refleksivne prakse (Shandomo, 2010). Naglašava se razvijanje samosvijesti kao rezultat refleksivnog mišljenja, koje se odnosi na svjesno razumijevanje vlastitog djelovanja i ponašanja, preuzimanje odgovornosti te samousmjerenje u učenju. Također, fokusira se na definiranje refleksivne prakse uspješnom metodom učenja odgojno–obrazovnih djelatnika unutar koje oni međusobno surađuju i pružaju potporu s ciljem razvijanja profesionalnih i osobnih kompetencija (Bilač, 2015).

Važnost refleksivne prakse, odnosno holističkog procesa koji obuhvaća metode učenja i istraživanja posljednjih se godina sve više naglašava (Bilač, 2015), a jedan od razloga tome zasigurno je uvođenje interkulturalnog obrazovanja, koje se temelji na stjecanju

¹¹ Implicitna pedagogija je sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, potrebama i mogućnostima, o mogućnostima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te alternativnim odgojnim postupcima (Babić i sur., 1997).

interkulturnih sposobnosti, vještina i kompetencija (Posavec i Sablić, 2012). Naime, nastavnici moraju razviti sposobnost kritičke samorefleksije kako bi mogli podučavati učenike različitih kultura, vrijednosti i običaja. Takav se oblik refleksije može razviti analizom vlastitih životnih iskustava, stavova, sustava vrijednosti te na temelju navedenih prepoznati na koji su način oni kulturno uvjetovani. Nadalje, ukoliko nastavnici steknu potrebne kompetencije i vještine za samorefleksiju, iste će moći prenijeti i učenicima (Bartulović i Kušević, 2016).

Mijenjanje i unaprjeđivanje prakse ne može se ostvariti bez kritičkog promišljanja o vlastitom djelovanju. Ono se odnosi na analizu događaja u učionici i okolnostima u kojima se neka situacija odvija. Zbog svoje složenosti, podučavanje zahtjeva kontinuirano promatranje, vrednovanje i naknadno djelovanje u učionici. Učinkovit nastavnik može prepoznati što se događa, ali i razumije „zašto“ se nešto događa, „kako“ pristupiti i „što“ učiniti da bi se problem riješio (McKnight, 2002).

Promišljanje o prošlom djelovanju produbljuje multikulturne ciljeve poput ispitivanja osobne pristranosti ili učenja uvažavanja različitosti (McLaren, 1995, prema Gorski i Dalton, 2020). Bez kritičkog promišljanja, procesi asimilacije i poticanja raznolikosti mogu nastavnicima pružiti lažan osjećaj spremnosti da se zalažu za pravičnost, ali da u vlastitoj praksi prikrivaju stvarnost rasizma, diskriminacije, ekonomske nepravde i drugih oblika ugnjetavanja (St Denis, 2009, prema Au, 2014; sve prema Gorski i Dalton, 2020). Važno je odgojno–obrazovne djelatnike pripremiti za kritičko promišljanje i djelovanje kako bi mogli prepoznati i odgovoriti na obrazovne i društvene nepravde (Gorski i Dalton, 2020).

Nastavnik koji kritički promišlja nastoji zamijeniti hijerarhijski, autoritarni, standardizirani obrazovni proces s emancipatorskim i demokratskim modelom (Crebbin, 2000, prema Bandjur i Maksimović, 2013). Cilj kritičkog razmišljanja je uočiti i modificirati način na koji nastavnik razumije i tumači svoje djelovanje, ali i potaknuti mijenjanje vlastite prakse (Shandomo, 2010).

Osoba koja kritički propituje vlastitu praksu, razvija vještine uočavanja i zaključivanja te pokazuje odgovornost za osobni i profesionalni razvoj, naziva se *refleksivnim praktičarom* (Ferguson, 2012, prema Bilač 2015). Refleksivni praktičar je aktivni

pojedinaac koji istražuje načine djelovanja kao odgovor na nastale probleme u svakodnevnoj praksi. On radi u konkretnim, stvarnim situacijama, a karakterizira ga „refleksivna otvorenost“, odnosno spremnost da preispituje vlastito mišljenje i djelovanje. Također, on stvara i razvija refleksivnu praksu na temelju svog razmišljanja o istoj, prije i za vrijeme djelovanja te tijekom akcije (Šagud, 2006).

Craft, (2000, prema Bandjur i Maksimović, 2013) navodi kako u promjeni svoga djelovanja nastavnici ne mogu biti korisnici rezultata istraživanja, već aktivni sudionici u istraživačkom procesu sposobni razviti vlastiti pedagoški put propitujući aspekte svog djelovanja s ciljem njegovog stalnog poboljšanja.

Dewey (1973, prema Van Manen, 1995) naglašava kako se sudionici odgojno–obrazovnog sustava susreću s nekoliko koraka na putu ka postajanju refleksivnim praktičarom, a to su:

- a) Zbunjenost, sumnja zbog prirode situacije u kojoj se pojedinac nalazi
- b) Očekivano predviđanje danih elemenata ili značenja situacije i njihovih mogućih posljedica
- c) Istraživanje, analiza, definiranje i razjašnjavanje situacije s kojom se suočava
- d) Razrada okvirnih rješenja
- e) Poduzimanje koraka u vezi sa željenim rezultatom

Na tragu navedenih koraka, važno je naglasiti da profesionalni razvoj nastavnika treba promatrati kao kontinuirani, cjeloživotni proces, u kojem se njihovo znanje propituje, vrednuje, analizira i postupno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse (Vujičić, 2007).

4.1. Modeli refleksivne prakse

Pojam refleksije dodatno je kompliciran vremenskim određenjem u kojem se ona odvija. Cowan (1998, prema Vizek–Vidović i Vlahović–Štetić, 2007) iznosi model refleksivnog učenja kroz sljedeće razine: refleksija prije akcije, refleksija u akciji, refleksija o akciji te refleksija o refleksiji. Refleksija prije akcije odnosi se na planiranje određene aktivnosti koja se naknadno izvodi korištenjem znanja i vještina u tome području. Šagud (2006) navodi kako se refleksija u akciji događa tijekom same akcije kada praktičar mijenja metode ili strategije rada bez prekida aktivnosti te istražujući

trenutnu praksu, stvara novu. Znanje u akciji, odnosno neposredna reflektirajuća svijest odnosi se na dinamično, aktivno i trenutno pristupanje nastalom problemu (Van Manen, 1995). Schon (1983) dodaje kako refleksija u akciji omogućuje nastavniku da mijenja aktivnost dok ju provodi. Smatra da upravo zbog svoje nepredvidivosti ovaj oblik refleksije iziskuje određena znanja i sposobnosti te ga uglavnom koriste iskusniji nastavnici. Refleksija o akciji sljedeća je razina, a osigurava pogled unatrag i razmatranje akcije nakon što se ona dogodila. Naime, u ovoj situaciji refleksivni praktičar ne nastoji riješiti trenutni problem, već ga naknadno nastoji razumjeti, interpretirati njegovo značenje uključujući teorijsku osnovu nastalog problema (Morrison, 1996, prema Šagud, 2006). Schon (1983) navodi kako se praktičari nerijetko nalaze u situaciji gdje nemaju spreman odgovor na nastali problem te koriste ovaj oblik refleksije za suočavanje s jedinstvenim, nepoznatim i konfliktnim situacijama prakse. Posljednja razina je refleksija o refleksiji, čije je temeljno pitanje vrijednost znanja, a refleksija je usmjerena na prirodu socijalnih uvjeta potrebnih za postavljanje pitanja isplativosti. Na ovoj razini refleksija se odnosi na stalnu kritiku dominacije, institucija te represivnih oblika autoriteta u zajednici (Korthagen, 2001).

4.2. Važnost samorefleksije i grupne refleksije u mijenjanju postojeće prakse

Ključni koncept koji uključuje refleksivnu praksu i osobnu refleksiju je refleksivnost (Finlay, 2008). Refleksivnost je čin samosvjesnog razmatranja koji ljude može dovesti do produbljenog razumijevanja sebe i drugih u odnosu prema određenim društvenim sredinama. Uključuje detaljnu analizu prošlih situacija, događaja i odluka s ciljem kritičkog promišljanja koje može dovesti do promjene u mišljenju ili ponašanju (Danielewicz, 2001, prema Gay i Kirkland, 2003).

Osobni je razvoj pojedinca kontinuirani, složeni proces koji se temelji na promišljenoj samorefleksiji s ciljem razvoja vlastitih vještina učenja i poučavanja, komunikacije s učenicima i vodstva u odgojno-obrazovnom procesu (Bezinović i sur. 2012). Samorefleksija uključuje analizu i identifikaciju snaga vlastite nastave, kreiranje učinkovitih metoda i načina za poboljšanje kvalitete nastave te oblikovanje aktivnosti za promjenu prakse (Bilač, 2015). Nadalje, odnosi se na promišljanje o načinu na koji su nastavnici pristupili u određenoj situaciji, ali i o alternativnim rješenjima određenoga problema (Šagud, 2006). Pojedinci koji tako djeluju postaju svjesni svojih stavova i

ponašanja te počinju uočavati vlastito nesvjesno djelovanje u odnosu s učenicima. Autori Bandjur i Maksimović (2013) naglašavaju kako razvijanjem navike refleksije nastavnici ne postižu konačni cilj, iz razloga što nikada ne posjeduju sve odgovore, već trebaju težiti pronalasku novih informacija i znanja, konstantno evaluirati svoje ponašanje i mijenjati svoje shvaćanje situacije.

E. Webb (2012) ističe kako promišljanje o određenoj situaciji uključuje:

1. *Refleksiju na vlastito iskustvo*, odnosno promišljanje o onome što je pojedinac učinio, o čemu je promišljao te kako se osjećao.
2. *Refleksiju na vlastito učenje* pod čime se podrazumijeva analiza iskustava i usporedba s principima i modelima koje osoba želi slijediti.
3. *Primjenu na buduće praktično djelovanje*, koja se odnosi na primjenu stečenog učenja u vlastitom djelovanju. Nužno je da pojedinac promisli o alternativnim rješenjima za suočavanje s budućim sličnim situacijama.

S obzirom da refleksija doprinosi osobnom i profesionalnom razvoju, ističe se potreba svakodnevne evaluacije vlastite prakse (Bezinović i sur., 2012). Autorica Šagud (2006) navodi kako svi imaju potencijala za razvijanje kompetencija potrebnih za refleksiju jer se ona razvija kao i svaka druga kompetencija, što podrazumijeva pojedinčevu sklonost promišljanju o situaciji koja se dogodila, preuzimanje odgovornosti za svoje odluke te otvorenost za nove ideje, samokritiku i prihvaćanje mogućih pogrešaka u djelovanju.

Osim samorefleksije koju je potrebno usvojiti s ciljem osobnog i profesionalnog razvoja, navodi se i važnost kolegijalnog opažanja nastave te konstruktivnih dijaloga i rasprava koje je moguće ostvariti u suodnosu s drugim stručnjacima odgojno–obrazovne ustanove (Bezinović i sur., 2012). Kolegijalno opažanje moguće je uspostaviti osiguravanjem dva uvjeta za postizanje kritičke refleksije. Prvi se temelji na važnosti odnosa moći u školi. Naime, zajedničkom se refleksijom nastoji izbjeći hijerarhijski, a postići ravnopravan odnos koji će omogućiti kritičku refleksiju i uvjete za pronalazak najboljeg rješenja. Drugim se uvjetom nastoje ukloniti interesi nekih društvenih skupina koji se nameću kao interesi svih sudionika odgojno–obrazovnog procesa. U suvremenim, demokratskim školama trebalo bi težiti kritičkoj refleksiji, ne samo u radu

nastavnika, već i u procesu učenja i ponašanja samih učenika (Brookfield, 1995, prema Bandjur i Maksimović, 2013).

Kolegijalno opažanje nastave odvija se u kontekstu suradničko–razvojnog pristupa (Bezinović i sur., 2012). U tome bi se pristupu prikupljanje podataka ili informacija o radu kolege čija se praksa promatra trebalo temeljiti na sukonstruktivističkoj paradigmi (Knight 1996, prema Šagud, 2006), odnosno dobivanju informacija iz konkretne situacije, koje će kasnije utjecati na planiranje budućih akcija nastavnika (Šagud, 2006).

Međusobna suradnja doprinosi participativnom, dijaloškom pristupu refleksivnoj praksi, što autor Ghaye (2000) naziva „reflektirajućim razgovorom“. Reflektirajuća praksa kao socijalna kritika usmjerava pozornost na širi kulturni, diskurzivni i politički kontekst (Finlay, 2008). Na tome tragu, Gay i Kirkland (2003) samorefleksiju i kulturnu kritičku svijest nastavnika smatraju imperativom stvaranja obrazovnih mogućnosti svih učenika. Oni uključuju detaljnu analizu i pažljivo praćenje osobnih uvjerenja, stavova i ponašanja o vrijednostima kulturnih raznolikosti.

Bezinović i sur. (2012) navode opće ciljeve kolegijalnog opažanja nastavnog procesa, koji uključuju isticanje potrebe kvalitetnog obrazovanja za sve, pružanje podrške nastavnicima u osobnom i profesionalnom razvoju kroz poticanje dijaloga i konstruktivnih rasprava te međusobnu razmjenu iskustava. Naglašava se i ohrabrivanje nastavnika da provode refleksiju, prepoznavanje kvalitetnih akcija te priprema za potencijalno vanjsko vrednovanje njihova rada.

Kako bi se navedeni ciljevi ostvarili, potrebno je poticati okruženje u kojemu osoba može naglas artikulirati svoja razmišljanja pred otvorenom, neosuđujućom publikom (Tarrant, 2013). Također, nužno je uspostaviti pozitivan odnos kroz pružanje povratnih informacija na pozitivan i podržavajući način (Bezinović i sur., 2012) te empatiju u okruženju gdje sudionici otvoreno i iskreno iznose svoja promišljanja i ideje u svrhu poboljšanja odgojno–obrazovnog procesa (Tarrant, 2013).

4.3. Tehnike refleksivne prakse

U tradicionalnom se istraživanju nastavnik nalazi izvan područja koje se proučava (Markowitz, 2011) ili je korisnik rezultata istraživanja, koje najčešće provode profesionalni istraživači. S druge strane, u suvremenoj školi usmjerenoj na promjene,

nastavnici više ne mogu biti izvan procesa koji se proučava, već trebaju postati aktivni sudionici u procesu istraživanja (Bognar, 2006). S ciljem poboljšanja odgojno–obrazovnog procesa, autori Baucal i sur. (2013) navode sljedeće tehnike refleksije: pisanje dnevnika, pružanje savjeta, provođenje akcijskih istraživanja, analizu snimljenih situacija i vlastitih iskustava, proučavanje literature, razgovor s učenicima te dijeljenje iskustava s kolegama.

U narednim će poglavljima biti detaljno opisane one tehnike koje su relevantne za ovaj rad, što uključuje provođenje akcijskih istraživanja, dijeljenje iskustava s kolegama kroz supervizijske susrete, pisanje dnevničkih zapisa te davanje savjeta u sklopu svih navedenih.

4.3.1. Akcijsko istraživanje

Burić i Slunjski (2014) ističu kako u kontekstu refleksivne prakse posebnu važnost imaju akcijska istraživanja. Ona označavaju istodobno istraživanje i mijenjanje odgojno–obrazovne prakse, koja standardizirane, usvojene i „mehaničke“ intervencije usmjerene napredovanju prakse zamjenjuje istraživačkim i reflektivnim umijećima nastavnika (Cohen, 2007, prema Burić i Slunjski, 2014). Markowitz (2011) akcijskog istraživača smatra stručnjakom koji vodi proces učenja, bilo u razrednom okruženju ili općenito u školi koja je predmet istraživanja. Glavni cilj akcijskog istraživača je unaprijediti vlastito djelovanje u nastavnom procesu. Zajednička karakteristika svih akcijskih istraživanja je usmjerenost na obrazovno pitanje ili problem s kojim se nastavnik susreo. Također, autor navodi i ostala obilježja ovih istraživanja, a to su povezanost nastavnikova problema s procesom učenja i poučavanja, motiviranost i volja istraživača, sposobnost samostalnog provođenja istraživanja te sposobnost promišljanja o kratkoročnim i dugoročnim posljedicama (Sagor, 2000).

Aksijska se istraživanja prema Sagor (2000) uvijek provode kroz 7, međusobno povezanih i cikličnih koraka, koji uključuju:

1. Odabir fokusa odnosi se na identificiranje teme koju je potrebno odrediti s istraživačem nastavnikom ili timom akcijskih istraživača (Sagor, 2000).
2. Pojašnjavanje teorija uključuje prepoznavanje vrijednosti, uvjerenja i teorijskih perspektiva koje nastavnici povezuju s vlastitim fokusom (Sagor, 2000).

3. Utvrđivanje istraživačkih pitanja na način da istraživač osmisli dva do četiri pitanja koja sežu u srž problema. Na početku se nastoji doći do svih faktora koje će praktičari istraživati, a potom osobnom analizom odabiru ona koja smatraju najvažnijima za rješavanje problema (Markowitz, 2011).
4. Prikupljanje podataka slijedi nakon utvrđivanja istraživačkih pitanja i određenja izvora koje će istraživač koristiti. Navedene informacije postaju podaci kada se mogu koristiti za određeno istraživanje (Markowitz, 2011).
5. Analiza podataka odnosi se na argumentiranje podataka i što oni znače za istraživača. Nadalje, istraživač može zamoliti druge kolege da komentiraju analizu što doprinosi razmjeni ideja (Bognar, 2006).
6. Izvještavanje o rezultatima odnosi se na izvještavanje sudionika i svih zainteresiranih za provedeno istraživanje. Važno je naglasiti da se rezultati određenog modela ne mogu generalizirati za druge ciljane skupine, ali metode i strategije je moguće koristiti u drugim područjima (Markowitz, 2011).
7. Poduzimanje prikladne akcije ili planiranje akcije vrlo je poznato svim nastavnicima. Svakim otkrivenim podacima o poučavanju ili učenju učenika, nastavnik razvija samopouzdanje i profesionalnu mudrost za daljnje djelovanje (Sagor, 2000).

Iako je svrha većine obrazovnih istraživanja nešto otkriti, glavni cilj akcijskog istraživanja je poboljšati situaciju, odnosno sebe, vlastitu praksu i okruženje u kojemu osoba djeluje (Cain, 2011). Noffke (2009, prema Cain, 2011) navodi 3 dimenzije akcijskog istraživanja, a to su osobna kojoj je svrha mijenjati sebe, profesionalna usmjerena ka mijenjanju vlastite prakse te politička koja zajednicu nastoji učiniti pravednijom i racionalnijom. Osim navedenih ciljeva, autor Cain (2011) ističe i razvoj refleksivne i kritičke zajednice praktičara istraživača. Akcijska istraživanja najčešće podrazumijevaju okupljanje zajednice nastavnika koji pokreću vlastito istraživanje i zajedno raspravljaju o njemu, o čemu će više riječi biti u sljedećem poglavlju.

4.3.2. Supervizijski susreti

Suvremeni obrazovni izazovi proizlaze iz stalnih promjena u uvjetima rada i sve većih očekivanja zajednice, kao i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Kako bi se oni osigurali, nužno je uspostaviti kvalitetnu profesionalnu komunikaciju i ugodno

radno okruženje te poticati timski rad. Stoga, supervizijski susreti privlače sve više pozornosti (Ajduković i sur., 2017) te postaju najprimjenjiviji oblik rada u svijetu koji omogućuje stjecanje znanja na temelju vlastita iskustva (Igrić i sur., 2015). Odnose se na promišljanje starih ideja (Garubo i Rothstein, 1998), iskustva i doživljaja koji se analiziraju s obzirom na različite mogućnosti razumijevanja i tumačenja (Tatschl, 2009). Supervizijski susreti definiraju se kao situacijsko učenje koje doprinosi supervizoru i sudionicima supervizijskih susreta (supervizantima). Važno je istaknuti da supervizori uglavnom nemaju rješenje za određeni problem, već pružanjem podrške i prijenosom znanja nastavnicima olakšavaju dolazak do odgovarajućeg rješenja (Kusturin, 2011). Osim metakognitivne komponente koja se odnosi na razmišljanje o vlastitom procesu mišljenja, refleksija u supervizijskim susretima uključuje i emocionalnu komponentu te analizu ponašanja, odluka i posljedica vlastitog djelovanja u određenom kontekstu (Ajduković i sur., 2017).

Sudionici takvih susreta su refleksivni praktičari, sposobni smjestiti se u kontekst određene situacije i usmjeriti vlastito znanje u načine vlastitoga djelovanja (Tuđa-Družinec, 2011). Supervizijski susreti kroz poticanje rasprave i analizu određene situacije te donošenje potencijalnog rješenja problema, doprinose podjednako supervizoru i supervizantu. Uloga supervizora vezana je za pružanje podrške supervizantima, prijenos teorijskih znanja i kompetencija, uvođenje u profesiju, razvoj etičke svijesti i osjetljivosti te sposobnosti korištenja intuicije u praktičnom djelovanju (Carroll, 2010). S druge strane, ovaj oblik učenja supervizantima omogućuje da uoče i uvažavaju različite stilove učenja, razumiju grupnu dinamiku, prate i vrednuju individualni i grupni rad, analiziraju postupke i okolnosti te donose djelotvorne odluke. Također, važno je samoprocjenom uvidjeti vlastite dobre i loše strane, raspolagati osobnim resursima, razvijati odgovornost za djelovanje te prepoznati svoje i tuđe granice odgovornosti, kao i zastupati sebe poštujući druge sudionike. (Igrić i sur., 2015).

Garubo i Rothstein (1998) navode 3 kategorije organizacije i evaluacije podržavajuće supervizije:

- *Informacije.* Supervizori koriste individualne i grupne sastanke kako bi iz prve ruke saznali što se događa u učionici. Važno je da se supervizija provodi u

fazama u okruženju koje karakterizira odnos povjerenja i međusobnog uvažavanja.

- *Identifikacija i upravljanje problemima.* S obzirom da je cilj podržavajućeg nadzora postavljanje nastavnika u središte vlastitog ciklusa uočavanja i rješavanja problema, može se organizirati oko metoda psihološkog istraživanja Ega. Na taj se način potiče nastavnike da premjeste emocionalne i impulzivne energije u područje jezika, gdje ego nad njima može vršiti nadzorne funkcije.
- *Trajne i sveukupne povratne informacije.* Važno je kontinuirano provođenje supervizijskih susreta te davanje povratnih informacija kako bi supervizanti i supervizori utvrdili koje metode i načini ponašanja pomažu, a koje je potrebno dalje analizirati i mijenjati.

Ističe se važnost supervizijskih susreta jer oni, za razliku od tematskih dodatnih edukacija, stručnog usavršavanja ili savjetovanja, nude izravnu pomoć i podršku u rješavanju konkretnih problema koje na supervizijske susrete donose njihovi članovi (Igrić i sur., 2015).

4.3.3. Refleksivni dnevnik

Autori Wallin i Adawi (2017) refleksivni dnevnik smatraju jednim od najvažnijih tehnika za provođenje refleksivne prakse. On se, prema Nehyba i sur. (2018) definira kao polustrukturirani alat koji nastavnike početnike osvještava o njihovom djelovanju, slabijim stranama te mogućem napretku. Nastavnik tijekom odgojno-obrazovnog procesa bilježi određena zapažanja u dnevnik. O njima kasnije razgovara s ostalim nastavnicima i mentorima, najčešće na supervizijskim susretima. U pedagoškoj struci refleksivni dnevnik označava osobni dnevnik, koji predstavlja pristup ili strategiju refleksivnog poučavanja. Polazi se od pretpostavke da je nastavnik *refleksivni praktičar* koji je sposoban promišljeno pratiti promjene u procesu odgoja i obrazovanja i na njih prikladno reagirati (Cenčić, 2011, prema Kukanja Gabrijelčić, 2016).

McNiff (1996, prema Bognar 2006) navodi da refleksivni dnevnik može poslužiti za:

- *Vremenski slijed događaja.* Potrebno je, uz svaku bilješku, zapisati datum vrijeme i kontekst događaja koji se proučava

- *Ilustracije.* Doprinosе dubljem razumijevanju događaja kako bi se čitatelj mogao uživjeti u događaj
- *Izvor podataka koji su potrebni za analizu*
- *Prikaz napredovanja.* Predlaže se da istraživač zapisuje uspješne i neuspješne aktivnosti

Bognar (2006) ulogu refleksivnih dnevnika vidi u prikupljanju podataka kako bi nastavnik mogao više puta proučiti određenu situaciju, interpretirati podatke te provesti evaluaciju vlastitog djelovanja s ciljem mijenjanja. Tijekom zapisivanja bilježaka u refleksivni dnevnik, pojedinac se susreće s tri izazova. Oni se odnose na nepravilnu upotrebu, odnosno neredovito korištenje ili pak korištenje nedovoljno brzo nakon predavanja, što ima negativnu konotaciju za unaprjeđenje vlastite prakse. Razlog tome je što su pojedinci, koji nisu neposredno nakon situacije zapisivali bilješke, uglavnom izostavili bitne detalje ili u potpunosti odustali od naknadnog vođenja dnevnika. Nadalje, autori navode sukob s drugim alatima refleksije, na primjer neki tečajevi zahtijevaju tjedna izvješća, pa nastavnici ne znaju što zapisati u dnevnik, a što u izvještaj. Posljednji se izazov odnosi na korištenje dnevnika neprilagođenog pojedinim predmetima što za posljedicu ima povremeno i neučinkovito korištenje istoga (Nehyba i sur., 2018).

Korištenjem navedenih tehnika u refleksivnoj praksi nastavnika, omogućuje se unaprjeđenje kvalitete odgojno–obrazovne prakse (Bilač, 2015). S ciljem osobnog i profesionalnog razvoja, pojedinac treba djelovati kao refleksivni praktičar te u pozitivnom okruženju gdje vlada otvorena, iskrena i dvosmjerna komunikacija, s drugim kolegama dijeliti vlastita iskustva, čijom se analizom promišlja o alternativnim rješenjima određene situacije ili problema (Šagud, 2006). Naime, promišljanje o vlastitom i tuđem djelovanju vodi ka emancipaciji, koja označava zajedničko, sustavno djelovanje istraživača i praktičara u kojem je praktičar subjekt istraživanja te stvara nova teorijska znanja i doprinosi kvalitetnijoj odgojno–obrazovnoj praksi (Elliott, 1998, prema Burić i Slunjski, 2014)

5. Empirijsko istraživanje

5.1. Problem i cilj istraživanja

Dolaskom izbjeglica u novu sredinu, lokalna zajednica i odgojno–obrazovna ustanova suočene su s izazovima koji se odnose na razumijevanje, prihvaćanje i uključivanje izbjeglica u novu sredinu (Koehler i Schneider, 2019) te pružanje podrške istima kako bi se osjećali sigurnima i prihvaćenima u zemlji primateljici (OECD, 2019). Iako je kvaliteta odnosa odgojno–obrazovnih djelatnika prema učenicima izbjeglicama važna za uspješnost integracije učenika izbjeglica, proveden je ograničen broj istraživanja koja su se bavila ovom tematikom. Na tome tragu, potrebno je navesti radove koji se odnose na podršku izbjeglicama u novoj sredini općenito, neovisno o dobi, spolu, nacionalnosti, stupnju obrazovanja ili nekom drugom obilježju (Ager, Strang, 2004; Cheung, Phillimore, 2017; Riza i sur., 2020).

Posljednjih su godina, uglavnom nakon izbjegličke krize, izdani radovi koji se odnose na iskustva nastavnika u radu s učenicima izbjeglicama (Nagasa, 2014; Kovinthan, 2016; Pirker, Garmaz, 2019; Soyulu, Kaysili, Sever, 2020;) te u manjem opsegu oni koji su usmjereni na pružanje podrške istima unutar ustanove odgoja i obrazovanja (Hek, 2005; Ferfolja, Vickers, 2010; Stewart, 2011). Sinclair (2001, prema Kovinthan, 2016) obrazovanje navodi kao ključni aspekt socijalne i emocionalne rehabilitacije i ozdravljenja učenika koji su suočeni s traumatskim iskustvima. U odgojno–obrazovnoj ustanovi podrška učenicima izbjeglicama manifestira se u prepoznavanju traumatskih stresora i pružanju psihološke podrške (Pastoor, 2015; Baily, 2017; Baker i sur., 2019; Baak i sur., 2020) te u oblicima učenja jezika zemlje primateljice (Cranitch, 2010) koji doprinose socijalizaciji s vršnjacima i drugim sudionicima zajednice (Davies i sur., 2017; Liamputtong, Kurban, 2018; Stavropoulos, Vlachava, 2019). Autori Sidhu i Christie (2004) navode kako su iskustva učenika izbjeglica u školi uspješnija ako im se pruži jezična potpora, savjetovanje s ciljem suzbijanja trauma te pomoć u odnosima unutar zajednice.

Kako bi se ostvarili navedeni oblici podrške učenicima izbjeglicama, nužno je mijenjati metode i postupke djelovanja djelatnika u sustavu odgoja i obrazovanja. Naime, način djelovanja nastavnika koji se smatrao prihvaćenim u tradicionalnim odgojno–obrazovnim sustavima, a odnosio se na mehaničko i nekritičko djelovanje nastavnika

(Vidović i Vlahović Štetić, 2007), zamjenjuje se aktivnim, refleksivnim i promišljenim djelovanjem u suvremenim odgojno–obrazovnim ustanovama (Šagud, 2006). Na tome tragu, potrebno je istaknuti istraživanja o važnosti refleksivnosti za osobni i profesionalni razvoj nastavnika (Baird i sur., 1991; Wood, Bennett, 2000; Fazio, 2009; Msila, 2013; Núñez Pardo).

Proveden je mali broj radova koji se odnose na ulogu refleksivnosti u pružanju podrške izbjeglicama (Brooks, 2019), dok nema gotovo nikakvih informacija o ulozi refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama.

Istraživanja koja se odnose na pružanje podrške izbjeglicama u Republici Hrvatskoj gotovo nema, a informacije o istima pronađene su u radovima (Jurković, 2018) i Ajduković i sur. (2019). Jurković (2018) u istraživanju je proučavala koje oblike podrške izbjeglice smatraju nužnima u procesu integracije u novoj sredini. Ajduković i sur. (2019) istraživali su, između ostalog, potrebe lokalnih i područnih samouprava u procesu integracije izbjeglica kojima je odobrena međunarodna zaštita u Republici Hrvatskoj. Nadalje, o istraživanjima vezanim uz pružanje odgojno–obrazovne podrške u hrvatskom kontekstu ima ograničen broj informacija, a razlog tome je nedovoljna istraženost ove teme. Informacije kojima raspolažemo odnose se na istraživanje Centra za mirovne studije (2017), koji je imao više ciljeva, a jedan od njih odnosio se na kvalitetu i oblike podrške potrebne za integraciju učenika izbjeglica u odgojno–obrazovni proces zemlje primateljice.

S obzirom da tematika uloge refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama gotovo uopće nije istražena, cilj je ovoga istraživanja ispitati ulogu refleksivnosti u pružanju neposredne odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama. U skladu s navedenim ciljem istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako sudionici istraživanja vide ulogu refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima općenito, a kako specifično u radu s učenicima izbjeglicama?

2. Koje su prednosti, a koji nedostaci korištenja refleksivnih dnevnika kao refleksivne tehnike u procesu pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama?
3. Koje prednosti, a koje nedostatke supervizijskih susreta kao sastavnog dijela procesa pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama sudionici istraživanja mogu izdvojiti?
4. Što je najvažnije što su sudionici istraživanja naučili iz vlastite prakse pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama?

5.2. Način provođenja istraživanja

Prije provođenja samog istraživanja, Povjerenstvu za etičnost u pedagojskim istraživanjima predan je Obrazac za prijavu istraživanja, Informacijski letak te Suglasnost za sudjelovanje u istome. Nakon što je Povjerenstvo odobrilo navedene dokumente, na *Facebook* društvenoj mreži u grupi studenata pedagogije, koji su 2019. godine slušali kolegije *Osnove interkulture pedagogije* te *Interkulturalizam i obrazovanje* objavljene su osnovne informacije o samom istraživanju. Između ostalog, navedena je i mail adresa gdje su se zainteresirani studenti javljali oko daljnjih informacija. Želju za sudjelovanjem iskazalo je 10 sudionika kojima su podijeljene Suglasnosti za sudjelovanje u istome (Prilog 1) kako bi pobliže razumjeli osnovne informacije o istraživanju. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju poslana je sudionicima na mail adresu te su zamoljeni da istu potpišu i pošalju povratno na svoju mail adresu. Uvidom u navedenu suglasnost, sudionicima istraživanja pojašnjen je cilj, svrha, postupci istraživanja, trajanje i način provođenja fokus grupe, kao i mogućnost odustajanja u bilo kojem trenutku bez pojašnjavanja razloga odustajanja. Nadalje, sudionicima istraživanja zajamčena je potpuna povjerljivost podataka (Richards i Schwartz, 2002, prema Čorkalo Biruški, 2013). Također, sudionici istraživanja upozoreni su da moraju oprezno opisivati učenike o kojima će govoriti jer, ukoliko ponude previše identifikacijskih elemenata, može doći do toga da se oni sami prepoznaju ili ih prepozna netko drugi iz okoline, škole ili slično. Sudionici istraživanja obaviješteni su da će se intervju snimati i da će snimka biti dostupna isključivo autorici istraživanja (Daly, 2007). Sudionici istraživanja upoznati su s informacijom da će se snimke obrisati nakon što se potrebni podaci transkribiraju. Nakon što su proučili Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju, sudionici su potvrdili da razumiju i

prihvaćaju naputke te pristali na sudjelovanje. 10 sudionika koji su prijavljeni za istraživanje podijeljeno je u dvije fokus grupe, što je ovisilo isključivo o terminu istraživanja koji je sudionicima više odgovarao. Istraživanje je zbog pandemije COVID-19 provedeno online, putem društvene mreže Skype u svibnju 2021. godine. Na kraju istraživanja, sudionicima je zahvaljeno na trudu i vremenu koje su izdvojili te im je ponovljena mail adresa na kojoj mogu zatražiti uvid u rezultate istraživanja.

5.3. Etički aspekti istraživanja

Priprema istraživanja, kao i cjelokupni tijek provođenja istoga, postavljaju pred istraživača izazov kojim nastoji uravnotežiti dva etička načela. Ona se odnose na nenanošenje štete i promicanje dobrobiti sudionika istraživanja te mogućnost proširenja znanja koje može pridonijeti zajednici i društvu u cjelini (Čorkalo Biruški, 2013). Ravnoteža navedenih etičkih načela i njihovo postizanje uvelike ovisi o ulozi istraživača u kvalitativnom istraživanju. Njegova uloga nije jednosmjerna, već je on istovremeno i instrument i objekt istraživanja jer sudionici aktivno opažaju njegovu interakciju, ponašanja, identitet, vrijednosti i ostala obilježja.

Ovo je istraživanje izloženo određenim etičkim izazovima iz razloga što su izravni i neizravni sudionici istraživanja osobe s kojima je istraživačica surađivala tijekom studija. Naime, izravni sudionici istraživanja su kolege i kolegice s kojima je istraživačica sudjelovala u procesu pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama, dok su neizravni sudionici profesorice s fakulteta, izvoditeljice kolegija u sklopu kojih je organizirana praksa podrške učenicima izbjeglicama. Stoga ovo istraživanje može imati snažne implikacije na međusobne odnose sudionika istraživanja, sudionika istraživanja i istraživačice, sudionika istraživanja i profesorica te istraživačice i profesorica. Razlog tome je što se istraživanje provelo u kontekstu u kojemu se istovremeno nalazim u ulozi studentice i istraživačice, dok su sudionici bivši i sadašnji studenti/studentice koji su sudjelovali u procesu pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama. Orb i sur. (2000, prema Čorkalo Biruški, 2013) navode kako kvaliteta odnosa istraživača i sudionika istraživanja može imati velik utjecaj na pristup informacijama. Međutim, McGinn (2008, prema Čorkalo Biruški, 2013) naglašava kako prislan odnos sa sudionicima istraživanja ne podrazumijeva i bolji istraživački odnos, niti bolje istraživanje. Odnos istraživača i sudionika temelji se na

načelu poštivanja autonomije sudionika, dobrobiti i nenanošenja štete te načelu pravednosti (Beauchamp i Childress, 2001; Smith, 2005; Hewitt, 2007; sve prema Čorkalo Biruški, 2013). Nadalje, prisan odnos sa sudionicima istraživanja može utjecati na „istraživačku neutralnost“ prilikom provođenja istraživanja te je potrebno konstantno propitivanje pozicije sebe i drugoga. Upravo iz razloga što su u ovome istraživanju sudionici poznati kontakti, nemoguće je izbjeći povijest međusobnih odnosa istraživačice i ispitanika, koja može imati implikacije na buduću prihvaćenost u zajednici. Na navedene se izazove potrebno, koliko je moguće, unaprijed pripremiti i u skladu s valjanosti istraživanja promišljati. Prilikom istraživanja istraživač ne smije iznositi vlastiti vrijednosni sud jer time može ugroziti valjanost istraživanja. Međutim, u kvalitativnom istraživanju je potrebno priznati utjecaj subjektivnosti i imati je na umu prilikom djelovanja (Čorkalo Biruški, 2013).

Prije provođenja samog istraživanja pronalaskom i proučavanjem literature postavila sam etičke kriterije kojih sam se u samom istraživanju pridržavala kako bih bila nepristrana u razgovoru sa sudionicima. Poznavanje sudionika istraživanja, koji su bili poprilično opušteni i otvoreni, doprinijelo je ugodnoj atmosferi. Upravo zbog toga što se oni međusobno poznaju, primijetila sam da postoji određena hijerarhija prilikom pružanja odgovora. Naime, jedna sudionica je na prvih nekoliko pitanja odgovarala prva i dominirala u početnom periodu fokus grupe, pa se u narednim pitanjima pokušalo potaknuti druge sudionike, koji su bili povučeni, da se uključe. Tijekom istraživanja nastojalo se svim sudionicima omogućiti da iznesu svoje razmišljanje i stavove o određenom pitanju te potpitanjima potaknuti da dublje promisle o određenom problemu. Istraživačku neutralnost nije bilo jednostavno postići, međutim nastojala sam biti pravedna, ne postavljati pitanja koja impliciraju odgovor te omogućiti svima potrebno vrijeme za razmišljanje i iznošenje odgovora.

5.4. Uzorak

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju činili su bivši i sadašnji studenti/ce pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, koji su tijekom drugoga semestra diplomskoga studija 2019. godine pohađali kolegije *Osnove interkulture pedagogije* te *Interkulturalizam i obrazovanje*. Seminaraska nastava iz tih dvaju kolegija održavala se u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi, u kojoj su studenti/studentice provodili različite

oblike podrške učenicima izbjeglicama. U tome je procesu refleksivnost imala bitnu ulogu, u obliku refleksivnih dnevnika i supervizijskih susreta. Sudionici istraživanja čine namjerni, prigodni uzorak jer je uvjet sudjelovanja u istraživanju bio da su sudionici pohađali navedene kolegije, da su tijekom prakse bili asistenti učenicima izbjeglicama te da dobrovoljno pristaju na sudjelovanje. Uzorak je odabran namjerno i svrsishodno iz razloga što raspolaže brojnim informacijama te omogućava dublji uvid u razumijevanje i spoznaju određenog problema ili fenomena (Milas, 2005).

5.5. Postupci i instrumenti istraživanja

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja korišten je kvalitativan pristup. Takvim se pristupom nastoji steći dublji uvid u shvaćanje određene pojave te direktno citirati vlastito iskustvo sudionika istraživanja (Bognar, 2000). Za razliku od kvantitativnoga, ovaj pristup istraživanja počiva na paradigmi razumijevanja koja teži subjektivnosti te omogućuje potpuniju i detaljniju interpretaciju određene pojave ili fenomena koja se temelji na brojnim informacijama sudionika istraživanja (Dubovicki i sur., 2018). Podaci su prikupljeni provođenjem fokus grupe, odnosno grupnog intervjua unutar kojeg sudionici i moderator ostvaruju međusobnu interakciju u periodu od 90-120 minuta (Paradžik i sur., 2018). Naime, fokus grupom nastoji se potaknuti promišljanje i dubinska diskusija, kojom će se istražiti stavovi, iskustva ili vrijednosti sudionika u okviru određene teme (Skoko i Benković, 2009), prema unaprijed definiranom protokolu, kreiranom u skladu s ciljem istraživanja (Paradžik i sur., 2018). Važno je naglasiti da ne postoji točno određen broj sudionika u fokus grupi, pa Halmi (2005) navodi kako je bi u fokus grupi trebalo sudjelovati 4-8 sudionika, dok Skoko i Benković (2009) smatraju da je optimalan broj sudionika 8 ± 2 jer takva grupa omogućuje svakom sudioniku da iznese svoje mišljenje, dok se s druge strane ostavlja prostora za razvoj grupne dinamike.

5.6. Obrada podataka

Nakon provođenja istraživanja i transkripcije, izvedena je deskriptivna analiza podataka, čiji je cilj omogućiti znanje i razumijevanje fenomena koji se istražuje (Downe-Wamboldt, 1992, prema Hsieh i Shannon, 2005). Takva se analiza podataka sastoji od tri koraka: sažimanje podataka, kodiranje te provjera zaključka (Hsieh i Shannon, 2005). Osnovni postupak kodiranja u analizi podataka odnosi se na

organiziranje velikih količina teksta u manje kategorije sadržaja (Weber, 1990, prema Hseih i Shannon, 2005). Analiza podataka započela je transkribiranjem audiozapisa te detaljnim proučavanjem podataka nastalih tijekom provođenja istraživanja, odnosno fokus grupe. Nadalje, na temelju dobivenih podataka, određeni su kodovi kojima je pridružena frekvencija sudionika čiji odgovori pripadaju istom kodu. Dobiveni su se kodovi dodijelili unaprijed određenim temama i kategorijama. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja prikazane su u sljedećem poglavlju.

5.7. Analiza rezultata i rasprava

5.7.1. Refleksivnost u sustavu odgoja i obrazovanja

Iako se posljednjih godina sve više naglašava potreba za promišljanjem o vlastitom djelovanju u sustavu odgoja i obrazovanja, ona se i dalje u praksi ne provodi na adekvatan način. Na samom početku istraživanja nastojalo se razumjeti na koji način sudionici istraživanja određuju refleksivnost, na što su ispitanici ponudili slične odgovore, uglavnom navodeći proces promišljanja o prošlim događajima s ciljem unaprjeđenja buduće prakse (1a, 1c, 1d, 2a, 2b, 2d). Osim toga, refleksivnost promatraju kao mogućnost uviđanja pogrešaka (1e), suočavanje s problemima (2d), analiziranje i zaključivanje na temelju prakse (1b). Navedeni podaci mogu se usporediti s definicijom autora Reynolds i Vince (2004), koji refleksivnost smatraju procesom unutar kojega pojedinac promišlja o određenoj situaciji, povezujući misli i svijest između ideja i iskustava, analizirajući prošlo djelovanje s ciljem mijenjanja budućega.

Sudionica (1d) u određenju refleksivnosti dodaje kako je moguće refleksivno promišljati o vlastitim ili tuđim iskustvima.

Glavni cilj refleksivnosti je poboljšavanje nekih praksi ili uviđanje nekih pogrešaka kod naših ili tuđih postupaka, radnji ili iskustva. (1d)

Na pitanje zašto se *refleksivnost danas navodi jednom od ključnih dispozicija pedagoškog djelovanja* sudionik (1e) navodi kako se danas, u odnosu na tradicionalno djelovanje, naglašava individualan pristup svakom učeniku s obzirom na njegove sposobnosti i mogućnosti (1e) te kulturu, sustave vrijednosti i pozadinu kako bi svi imali jednake obrazovne šanse (1d). Sudionica (1c) navodi osvještavanje vlastitih slabijih strana i podizanje djelovanja na višu razinu.

...ne možemo samo raditi da bi radili, čisto da ispunjavamo neki zadatak nego promisliti o tome što radimo krivo kako bi buduće aktivnosti bile smisljeno i promišljeno provedene. (1c)

Nadalje, ističe se vremenski odmak od situacije i objektivnija pozicija nastavnika (1c), mijenjanje naučenih obrazaca ponašanja (2d), spremnost djelovanja u izazovnim situacijama (2c).

Promatranje refleksivnosti sredstvom za poboljšanje prakse istaknuli su sudionici (1f, 2a), što potvrđuje i Shandomo (2010) naglašavajući kako se koncept refleksivnog djelovanja fokusira na promjenu samoga razmišljanja.

Sudionica (2d) transformaciju nastavnika i njegovog djelovanja percipira ključnima u radu suvremenog odgojno–obrazovnog djelatnika.

Mislim da refleksivnost u sebi sadrži velik potencijal za transformaciju sebe i onoga u čemu jesmo trenutno, znači nekakvih odnosa, kulture, konteksta i slično i da onda kroz tu refleksivnost težimo da postanemo nešto što želimo. To je važna dispozicija jer je to jedini način na koji možemo sustavno proučavati vlastitu praksu i načine na koje se odnosimo prema drugima i načine na koji nam nekakav kontekst uvjetuje kako mi djelujemo. (2d)

Upitani kako vide ulogu refleksivnosti u svakodnevnom radu odgojno–obrazovnih djelatnika, samo je dvoje sudionika (1b, 1e) odgovorilo da je ona potrebna i nužna za promjenu vlastite prakse.

Smatram da je svakako potrebno, ali praksa pokazuje da je to nemoguće što se tiče recimo nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi zbog svih ostalih faktora.. Mislim da je njima nemoguće to vremenski i materijalno radit, a zapravo bi trebali to raditi svakodnevno. (1b)

To potvrđuju i autori Bezinović i sur. (2012) navodeći kako je svakodnevna refleksija nužna za ostvarenje osobnog i profesionalnog razvoja svih sudionika odgojno–obrazovnog procesa. Oni smatraju kako je uglavnom nemoguće odgovoriti na svakodnevne izazovne situacije bez kontinuirane i sustavne samorefleksije ili kolegijalnog opažanja nastave. Važnost svakodnevne refleksije ističe i autorica Šagud

(2006), naglašavajući kako se od nastavnika očekuje svakodnevna evaluacija vlastite prakse i promišljanje o alternativnim rješenjima konkretne situacije. Takvo djelovanje omogućuje prepoznavanje metoda koje vode do pozitivnih ishoda te onih koje je potrebno zamijeniti ili poboljšati.

S takvim se mišljenjem ne slaže sudionica (1f), koja svakodnevnu refleksiju smatra nepotrebnom i iscrpnom.

Stalna refleksija ili čak svakodnevna refleksija je nemoguća, ali možda čak i nepotrebna, utoliko koliko izaziva onda nekakvo pretjerano preispitivanje praktičara koji su profesionalci u svom području. (1f)

Na tome tragu promišlja i četvero sudionika, koji potrebu za refleksivnim promišljanjem i djelovanjem vide samo u novim i izazovnim situacijama (1a, 1c, 1f, 2f).

Važno je znati kada primijeniti, odnosno koji problem s kojim se prvi puta suočavamo zahtjeva više refleksije ili dublju refleksiju. (2f)

Nadalje, sudionici (2a, 2b, 2c, 2d) ističu kako refleksivnost u sustavu odgoja i obrazovanja ponajviše ovisi o iskustvu nastavnika.

Na početku ćeš voditi svoju refleksiju stalno i poslije će ti doslovce kroz glavu proći što sam mogao drugačije, pa ćeš poboljšati. Ali do toga se dođe, ja mislim, spontano. U dužem radu dođe automatski, naravno da je potrebno ponekad sjesti i razmisliti, ali dođe ti instinktivno. (2b)

Iako se refleksivnost posljednjih godina naglašava, istraživanja ukazuju da današnji odgojno-obrazovni djelatnici nedovoljno promišljaju o vlastitom djelovanju. Na tome tragu, sudionici razloge neiskorištenog potencijala refleksivnog promišljanja o vlastitoj praksi pronalaze u neosviještenosti (1e, 2a, 2d), navodeći kako studenti pojedinih fakulteta ne posjeduju dovoljno znanja o samoj refleksivnosti.

...a i tko zna tko to uči, odnosno možda na nekim fakultetima uopće ne uče o refleksiji i to i onda je vrlo teško nastavnicima ući u to kad ne znaju od kuda treba krenuti. (2d)

Sudionici navode i udaljavanje od sigurne zone (1c) te prilagodbu sustavu čiji sudionici ne provode refleksiju (2c).

...ljudi jako teško prihvaćaju nešto što je novo. Tako da su neki možda potpuno u svojoj zoni komfora i smatraju da ono što rade je predobro da bi uopće itko u to trebao intervenirati, pa tako i oni sami ne bi trebali preispitivati kvalitetu svojeg rada. (1c)

Jedna je sudionica (2d) istaknula izostanak motivacije, što smatra problematičnim jer bi promišljanje o vlastitom djelovanju trebalo biti intrinzično motivirano, ali većini djelatnika motivacija je određena povećanjem plaće ili određenim beneficijama na radnom mjestu.

Nedovoljna nagrada u smislu plaće i nekih beneficija što umanjuje motivaciju za kontinuirano refleksivno djelovanje. (2d)

Tijekom istraživanja gotovo su svi sudionici istaknuli nedostatak vremena, kao jedan od ključnih razloga neprovođenja refleksivnosti u sustavu odgoja i obrazovanja. Na nedostatak vremena upućuju i autori Pongračić i Marinac (2020) te Šagud (2005) koji navode kako odgojno–obrazovni djelatnici ne posjeduju dovoljno vremena što onemogućuje usvajanje i kontinuirano primjenjivanje refleksivnosti u radu s učenicima.

Vjerojatno u danu ili tjednu nemaju dovoljno vremena na raspolaganju za takvu refleksiju. Znači vjerojatno to vrijeme možda više moraju potrošiti na neku, ne znam, papirologiju i birokracijske stvari umjesto na neku vrstu refleksije ili samorefleksije. (1d)

Također, navode kako u praksi u odgojno–obrazovnoj ustanovi nerijetko nedostaje kritički prijatelj ili održavanje supervizijskih susreta (2b), što kod mladih nepripremljenih nastavnika (1e, 2a), koji uglavnom ne posjeduju potrebna znanja o refleksivnosti i njezinom provođenju (1e, 2a, 2d), može rezultirati zatvaranjem u sebe (2b), izazivanjem neugode (1f), i strahom od kritike (2b, 2c).

Znači, osim toga što možda ne želim sudjelovati u takvim praksama jer mislim da sve radim dobro, mislim da imam grešaka i problema, ali mi to stvara preveliku neugodu da bih bila refleksivna. (1f)

Autori Grubišić Belina i Pitacco (2010) ističu važnost kritičkog prijatelja te navode kako se on najčešće ogleda u ulozi pedagoga ili stručnih suradnika, koji surađuju s nastavnicima, ukazuju im na pogreške, daju savjete i potiču na napredak. Naime, navode kako u kolegijalnom opažanju nastave i kompetentni, motivirani nastavnici međusobno mogu biti kritički prijatelji.

Zanimalo nas je na koji način sudionici istraživanja vide ulogu refleksivnosti u radu s učenicima izbjeglicama. Prema mišljenju sudionika istraživanja, njena je uloga od iznimne važnosti (1a, 1b, 2a, 2c), potrebno ju je kontinuirano provoditi (1a, 2d) od strane svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (2b) zbog specifičnih potreba učenika izbjeglica (1a).

Potrebno je provoditi često, što je meni pomoglo da shvatim da taj učenik ima drugačije potrebe, ne razumije toliko dobro jezik i da mu ne mogu pristupat kao učenicima koji nisu izbjeglice, da moram razumjeti i njihovu situaciju i njihovu prošlost ajmo reći, što je sve utjecalo na to da su oni ovdje, da oni ne razumiju, da moramo polako. (1a)

Arnot i Pinson (2005) naglašavaju ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika koji moraju prepoznati, osvijestiti i uvažiti specifične potrebe učenika izbjeglica s ciljem pružanja pravovremene i kvalitetne podrške u procesu njihova obrazovanja.

Nadalje, promišljanje o vlastitom djelovanju u radu s učenicima izbjeglicama omogućuje retrospekciju (1c) te povezivanje cilja, svrhe i prakse (1f).

Našli smo se svi u nekoj novoj situaciji i u trenucima je bilo jako frustrirajuće i stresno i skroz nešto nepoznato. Tako da sam u nekim trenucima odreagirala na način na koji možda ne bih trebala, pa mi je to omogućilo nekakvu retrospekciju da se vratim u taj prošli moment i da se sjetim da trebam se umirit i sjetit da je ovo nova situacija i da se trebam snać na adekvatan način. (1c)

Sudionica (2b) dodaje kako je u radu s učenicima izbjeglicama nužno osvijestiti vlastite stavove i predrasude koje mogu utjecati na odnos i rad s takvim učenicima.

Nastavnikove predrasude prema takvim učenicima sigurno će utjecati na učenikov obrazovni proces, pa mislim da je važno da nastavnici međusobno

razgovaraju otvoreno kako bi osvijestili svoje stavove i neke unutrašnje probleme i pružili tim učenicima bolje obrazovanje. (2b)

S ciljem osvještavanja vlastitih stavova i odnosa prema učenicima izbjeglicama, Kranjec i Vidović (2015) naglašavaju stjecanje temeljnih znanja i vještina iz područja interkulturnog obrazovanja, koje će osvještavanjem i uklanjanjem predrasuda i negativnih stavova doprinijeti prihvaćanju različitosti.

Refleksivno promišljanje i djelovanje u suvremenom, multikulturnom društvu sudionica (2a) smatra nužnim za odgovaranje na izazovne situacije u radu s kulturno drugačijim učenicima. Takvo shvaćanje navodi i autorica Buterin (2011) naglašavajući kako osvještavanje, prihvaćanje i razumijevanje kulturno drugačijih učenika postaje izuzetno važno u sustavu odgoja i obrazovanja suvremenih, multikulturnih društava.

...moramo biti svjesni njihove pozadine, kulture i nekakvih trauma koje su učenici možda preživjeli putujući do naše zemlje. (2a)

Autori Gay i Kirkland (2013) u radu s kulturno drugačijim učenicima samorefleksiju i kulturnu kritičku svijest nastavnika smatraju temeljem stvaranja jednakih obrazovnih mogućnosti svih učenika. Nadalje, detaljna analiza i osvještavanje vlastitih stavova i praćenje osobnih uvjerenja te prihvaćanje kulturnih raznolikosti preduvjet su za rad s učenicima izbjeglicama. Traume s kojima su učenici bili suočeni tijekom rata ili putovanja mogu uvelike utjecati na njihov emocionalni i kognitivni razvoj. Stoga je potrebno pružiti im odgovarajuću podršku kako bi se učenicima izbjeglicama omogućilo kvalitetno obrazovanje (Fazel i Stein, 2002).

Zanimalo nas je jesu li sudionici *primjenjivali refleksiju u praksi*. Na to pitanje pet sudionika navelo je kako nisu reflektirali u samoj praksi (1a, 1b, 1c, 1d, 2b), objasnivši da se nisu osjećali spremnima za „instant rješenje“. Naime, takav oblik refleksije zbog svoje nepredvidivosti pretpostavlja određena predznanja i vještine nastavnika te ga uglavnom koriste iskusniji odgojno–obrazovni djelatnici (Schon, 1983).

Sudionici (1e, 1f, 2a, 2c, 2d) provodili su refleksiju u praksi i navode kako je ona rezultirala pravovremenim odgovorom na problem (1f) te doprinijela promjeni

ponašanja (1d), pružanju adekvatnih rješenja (1f), kao i ukazivanju učeniku na pogreške u konkretnoj situaciji (2c).

Jedna je sudionica (2d) navela da je primjena refleksije u praksi utjecala na sporiji tempo rada s učenikom, u odnosu na rad drugih učenika u razredu.

Našla sam se u situaciji gdje nam se žurilo i znala sam da to moramo napraviti i ono... pokušala se smirit i shvatit da to što se nekom žuri ili što učiteljica kaže da se njoj žuri, to ne bi trebalo bit bitno, nego bi trebalo bit bitno da učenica nešto nauči, da nešto sama napravi, da shvati kak se nešto radi i da se nauči nečemu, a ne da se nešto čim prije napravi. (2d)

Odbijanje suradnje od strane učenika prilikom provođenja refleksije u praksi istaknula je studentica (1e).

Zapravo smo nailazili dosta na otpor i bilo je teškoća u razumijevanju i mislim da smo ga stalnim mijenjanjem pristupa skroz zbunili, pa je odlučio da ne želi našu pomoć i da će dalje nastaviti sam. (1e)

Na upit s kojim su se izazovima susretali prilikom refleksije tijekom prakse, sudionici navode različite odgovore, ali najveću pozornost pridaju nesigurnosti (1d, 2b, 2d), strahu od pogoršanja situacije (1d, 2b, 2c, 2d). Također navode i neprimjereno rješenje (1a), frustraciju (2c), otpor i odbijanje suradnje od strane učenika (1e), zaostajanje za ostalim učenicima (2a) i požurivanje od strane nastavnika (2d).

Bilo me strah da ću promjenom pristupa još više zbuniti učenika s kojim sam ionako teško uspostavljala komunikaciju zbog njegovog lošeg poznavanja hrvatskog. (2b)

Refleksiju o praksi provodili su svi sudionici istraživanja te glavnim razlogom navode predaju refleksivnih dnevnika i sudjelovanje na supervizijskim susretima kao uvjet za prolazak kolegija. Navode i stjecanje znanja te veće samopouzdanje u budućem djelovanju prilikom suočavanja s izazovnom situacijom nakon detaljnijeg analiziranja konkretne. Schon (1983) ističe kako se nastavnici, pogotovo oni mlađi, nerijetko nalaze u situaciji gdje nemaju odgovor na određeni problem, pa se odlučuju za refleksiju nakon

prakse što im omogućuje odmak od situacije za promišljanje o izazovnoj i novoj situaciji.

Izazovi provođenja refleksije o praksi se uglavnom odnose na vjerojatnost da se ista situacija neće ponoviti (1e, 1f), zaborav detalja situacije i konteksta u kojemu se odvila (1b, 1f, 2c), shvaćanje da je vlastito djelovanje samo pogoršalo situaciju (1d, 2c) te prekasno ukazivanje na pogreške učeniku (1f).

Uopće nisam mislila da radim nešto krivo nego tek možda kasnije, znači vlastitom samorefleksijom i refleksijom sa ostale dvije asistentice kod moga učenika sam uvidjela da sam neke stvari radila totalno krivo i da sam ga više kočila nego što je napredovao. (1d)

Nadalje, sudionici navode kako su provođenjem refleksije nakon rada s učenikom izbjeglicom stekli uvid u promišljanje o mogućim rješenjima (1a, 1d, 2a, 2c, 2d), način reagiranja učenika (2a), učenikove jače i slabije strane (1b), osobne stavove i promišljanja (2b) te vlastite mogućnosti za buduće djelovanje (1f).

Važno je reflektirat s drugima zato šta možeš imat neka stajališta i mišljenja koja zapravo nisu u redu, a nisi ih svjestan i ne možeš mijenjat onda. Jer mogu ja imat refleksiju, ali imat neke svoje predrasude ili stavove i sve ostalo. (2b)

5.7.2. Refleksivni dnevnik

Sljedeća tema istraživanja je *Refleksivni dnevnik* kojom se nastojalo ispitati kako sudionici istraživanja vide ulogu refleksivnih dnevnika u radu s učenicima izbjeglicama, na koji su način vodili vlastiti refleksivni dnevnik i kako je to utjecalo na njihov rad s učenikom te prednosti i nedostatke ove refleksivne tehnike refleksivne prakse.

Na pitanje koja je uloga *refleksivnih dnevnika u pedagoškom radu s učenicima izbjeglicama* dobiveno je mnogo različitih odgovora. Sudionici su istaknuli rezime, odnosno sistematičan pregled vlastitog djelovanja (1b, 1c), kvalitetnije sagledavanje prakse (1c, 1f), mogućnost višestrukog čitanja (1c, 2c, 2d), kao i uočavanje uspješnih i neuspješnih tehnika (1d, 2b).

...pa mislim da su oni super kao nekakav rezime svega što smo do tad napravili, u nekom trenutku usred recimo prakse, zato što su dali nekakav uvid u određenu situaciju, a recimo nakon par tjedana što funkcionira, a što ne funkcionira s našim učenikom. (1b)

To potvrđuju i autori Nehyba i sur. (2018) navodeći kako se refleksivni dnevnik vodi s ciljem da nastavnike osvijesti o njihovom djelovanju, uspješnim i neuspješnim metodama rada kako bi se mogao ostvariti napredak u budućem radu. Bognar (2006) dodaje kako refleksivni dnevnik omogućuje višestruko čitanje što doprinosi detaljnijoj analizi situacije s vremenskim odmakom.

Nadalje, sudionica (1f) ističe emocionalan ispust kao najznačajniju ulogu refleksivnih dnevnika u radu s učenikom izbjeglicom.

Refleksivni dnevnik pomogao mi je jer zapravo zamijenio taj emotivni dio za koji uglavnom nema mjesta u praksi, za zagrljaje i neku toplinu. Onda mi je taj dnevnik pomogao da shvatim da ću morat naći način u budućoj praksi da se nosim s tim dijelom gdje ta djeca s kojima radimo ili odgajanci općenito ne ostaju zauvijek u našem životu i koliko god mi htjeli biti prisutni s njima, odlaze i korisno mi je to onda bilo napisat i imat skoro katarznični moment na kraju dnevnika. (1f)

Sudionici (1c, 2a, 2b) refleksivne su dnevnike vodili u samoj praksi rada s učenikom izbjeglicom, uglavnom bilježenjem natuknica (1c, 2a), koje im nisu oduzimale vrijeme u radu s učenikom, a omogućile su kasnije povezivanje u smislenije rečenice.

Ja sam svaki sat pisala neke natuknice, jer da nisam teško da bi se sjećala koji sat smo što radili, pa sam po potrebi kasnije nadopunjavala. (2c)

Zbog nedostatka vremena u samoj praksi, svoja viđanja i promišljanja sudionici (1a, 1d, 2c) bilježili su nakon rada s učenikom izbjeglicom ili neposredno prije supervizijskih susreta (1b).

...nisam imala vremena odma pisat, imala sam obaveze, onda sam nakon dva dana, tri, ali mislim da sam dosta stvari i zaboravljala i izostavila. (2c)

Prema uputama supervizora refleksivne dnevnike vodili su sudionici (2c, 2d). Autorica Županić Benić (2018) naglašava kako je prilikom vođenja dnevnika važno pratiti upute koje su nastavnici ili drugi odgojno–obrazovni djelatnici dobili od svojih mentora i na taj način bilježiti svoja promišljanja, djelovanja i stavove, kako bi se naknadno mogli osvrnuti na izazovne situacije u konkretnom razrednom okruženju. Takav oblik refleksivne prakse potiče kritičko promišljanje te služi kao poticaj za raspravu s drugim kolegama i supervizorima. Sudionici (1a, 1d, 2b, 2c) navode kako su tijekom vođenja vlastitog refleksivnog dnevnika bez ustručavanja bilježili sve situacije koje su im se činile problematične i koje bi htjeli analizirati i raspraviti s drugim asistentima i supervizorima.

Ja sam baš dosta pisala kao uopće nemam pojma dal ja ovo dobro radim, mislim da sam tu pogriješila, nije mi bio problem kaj će tu netko čitat, kao to i je stajalo u uputama, kritički promišljaj o svome radu. (2c)

S druge strane, jedna je sudionica (2d) istaknula, kako je zbog straha da u očima supervizora ne ispadne lošom osobom, svoj dnevnik vodila ograničeno i površno.

Uopće nisam bilježila svoj odnos prema njemu, znači nekakva svoja promišljanja i slično. Možda, ne mogu sada tvrdit zbog čega točno zbog nekakvog straha, ne znam, šta to mora ić na daljnju obradu, šta će to supervizori vidjet. (2d)

Harris (2005, prema Celik, 2014) naglašava kako je važno nastavnicima koji vode refleksivni dnevnik ukazati kako je ta aktivnost usmjerena na nadogradnju njihovih kognitivnih vještina, a manje njihovom načinu pisanja ili kvaliteti njihovih promišljanja ili ideja.

S izazovima tijekom vođenja refleksivnog dnevnika, susrelo se pet sudionika (1a, 1e, 2a, 2b, 2d), dok je njih, također, pet (1b, 1c, 1d, 1f, 2c) navelo kako nisu imali većih izazova, uglavnom zbog suradničkog odnosa s učenikom kojemu su pružali odgojno–obrazovnu podršku.

Vođenje refleksivnog dnevnika omogućilo je razvoj povjerenja između sudionika i učenika (1c, 1e), prisniji odnos (1f), prilagođavanje potrebama učenika (2a), osluškivanje učenikovih želja (2c).

Dnevnik mi je definitivno pomogao da izgradim bolje odnose i zapravo mi je pomogao da shvatim što se događa u nekom trenutku, pa mi je pisanje pomoglo da shvatim kako bi trebao reagirati i u kojem dijelu zapravo pogrešno reagiram u odnosu s njim. (1b)

Jedna je sudionica (2c) navela kako je vođenjem refleksivnog dnevnika spoznala da je zbog prevelike želje da doprinese učenikovom obrazovnom postignuću, ignorirala njegove želje i potrebe.

...tu sam ja onda osvijestila da moram malo smanjit tempo i pustit ga, na neki način ga probat kroz neku aktivnost koja je njemu u tom trenu zanimljiva, potaknut da napravimo ono što bi trebalo napraviti i ako ne stignemo da nije bed, kao nema veze. (2c)

Podaci istraživanja ukazuju na pozitivne strane refleksivnih dnevnika poput mogućnosti višestrukog čitanja (2c, 2d), iznošenja vlastitih stavova, misli i frustracija na papir (2c), kontinuiranog praćenja rada s učenikom (2c), pregleda problematičnih situacija sa učenikom odmakom od iste (1f) te učenja refleksivnom promišljanju i djelovanju (1c, 2b).

Kad staviš neke stvari na papir, pa ih možeš pročitati i za dva sata i za dva mjeseca, tko zna kako ćeš gledati na to nakon što si već doživio određeni broj istih ili sličnih situacija i onda znaš ono... možeš se podsjetiti kako je to bilo na početku i osvijestiti neke stvari koje si možda i zaboravio. (2c)

Sudionica (1f) prednost refleksivnog dnevnika vidi u povezivanju teorije i prakse.

Jedan most između teorije i prakse, odnosno kad uopće nađem neki problem, tek onda mogu tražiti neke izvore na koje se možda mogu osloniti, da odaberem svoj daljnji pristup problemu. (1f)

Autorica Bilač (2015) navodi kako samorefleksivnost, koja se ogleda u vođenju refleksivnog dnevnika, uključuje detaljnije promišljanje vlastitih metoda rada, kreiranje učinkovitih pristupa te oblikovanje novih aktivnosti za promjenu prakse.

S druge strane, sudionici istraživanja navode kako je jedan od najvećih izazova pisanja dnevnika vođenje isključivo u svrhe ocjenjivanja (1b, 1c, 1d, 1f, 2a, 2b, 2c, 2d) te ih sudionici (1c, 1d) smatraju formom birokracije.

Danas se ne koriste često jer podrazumijevaju jako puno birokracije i slično, zapravo su i nekima od nas isto bili forma birokracije, odnosno nešto što se mora i što će se predati na kraju semestra. (1c)

Također, da su vremenski zahtjevni ističu sudionici (1c, 2d), kao i da je vođenjem dnevnika na satu propušteno vrijeme za vrijeme kojega je sudionik učeniku mogao pružiti kvalitetnu podršku (2a).

Razmišljala sam kasnije jesam mogla dok sam zapisivala više se posvetiti učeniku, pa da se poslije refleksiram. (2a)

5.7.3. Supervizijski susreti

Sljedeća se tema odnosi na *supervizijske susrete* te se njome nastojalo razumjeti što sudionici istraživanja misle o takvom obliku refleksivnosti, kako vide njihovu ulogu u radu s učenicima izbjeglicama, jesu li i na koji način supervizijski susreti oblikovali njihov odnos s učenikom. Nadalje, pitanja su se odnosila na atmosferu supervizijskih susreta, odnos samorefleksije i grupne refleksije te uočavanje prednosti i izazova toga oblika refleksivne prakse.

Sudionici istraživanja ulogu supervizijskih susreta vide u dijeljenju iskustava (1e, 2b), pružanju podrške (1a, 2c, 2d), zajedničkoj analizi problema (1b) i promišljanju o potencijalnim rješenjima (1d, 2b), davanju savjeta (1e). To potvrđuje i autor Tatschl (2009), navodeći kako je uloga supervizijskih susreta dijeljenje iskustava i doživljaja te analiza istih s obzirom na različita promišljanja i shvaćanja situacije u određenom kontekstu.

...su mi pomogli ti supervizijski susreti i razgovor s drugim studentima koji su bili kod istog ili drugog učenika, njihova iskustva, kako su oni pristupili sličnom

problemu i onda sami savjeti supervizora, njihova znanja i njihovi pristupi tom problemu. (1e)

Naime, sudionici također navode uočavanje kulturoloških razlika (1f), emocionalan ispušt (2c), osvještavanje vlastitih predrasuda (2b). Dobiveni podaci potvrđuju ulogu refleksivnosti autora Ajduković i sur. (2017) koji navode kako se takva tehnika refleksivne prakse odnosi na promišljanje o vlastitom djelovanju te analizu uzroka i posljedica vlastitog djelovanja omogućujući pritom emocionalnu komponentu sudionicima supervizijskih susreta.

Sudionik (1b) smatra kako je u specifičnoj i izazovnoj situaciji teško dati konkretan savjet, što je on iskoristio za improvizaciju u narednom radu s učenikom izbjeglicom.

...kad nismo dobili nekakav konkretan savjet i neku pomoć, mene je to potaklo da na neki način improviziramo, odnosno dobili smo zeleno svjetlo da pokušamo odrediti sami neku svoju pomoć kako bi situaciju razriješili. (1b)

Pitanje o utjecaju supervizijskih susreta na daljnji rad s učenikom izbjeglicom podijelilo je sudionike istraživanja. Naime, njih šest (1b, 1c, 1d, 1f, 2a, 2d) smatraju kako supervizijski susreti nisu imali utjecaja na njihov rad s učenikom, a glavnim razlogom navode izostanak konkretnog rješenja te kontinuirano nove izazove u radu s učenikom izbjeglicom.

...što ponekad nismo dobili nekakve konkretne povratne informacije i rješenja nekih problema koji su nas zaista u tom problemu mučili i koje smo htjeli razriješiti. (1e)

Često puta nisam dobila podršku supervizora koju sam očekivala ne u izostanku njihove želje da mi pomognu, već zato što je njihova moć u konkretnoj situaciji bila limitirana (1c)

Carroll (2010) navodi kako je uloga supervizora na sastancima pružanje podrške, prijenos teorijskih znanja, vještina i kompetencija, uvođenje u djelovanje, razvoj etičke svijesti i osjetljivosti te sposobnost korištenja vlastite intuicije u radu s učenicima. Na tome tragu, Kusturin (2011) dodaje kako supervizori najčešće ne mogu ponuditi

„instant“ rješenje te svim, unaprijed navedenim, aktivnostima potiču nastavnike da sami pronađu primjereni odgovor za konkretnu situaciju ili problem.

Sudionica (1a) ne dijeli mišljenje drugih sudionika te navodi kako je od supervizora dobila konkretno rješenje za izazovnu situaciju, ali je ona za razliku od drugih sudionika imala jedan kontinuirani problem s kojim se suočavala određeni vremenski period.

Ne bi se u potpunosti složila s kolegama jer smo ja i moj tim od supervizora dobili konkretno rješenje koje je dovelo do boljeg odnosa s učenikom, al mi smo zapravo imali jedan, ali veći problem s njim. (1a)

Da su supervizijski susreti imali utjecaja na njihov odnos s učenikom izbjeglicom istaknulo je četvero sudionika (1a, 1e, 2b, 2c). Oblikovanje odnosa s učenikom ogleda se u podršci od strane supervizora (2c), osvještavanju vlastite perspektive i mijenjanju načina rada (2b).

Zanimalo nas je kakva je bila *atmosfera supervizijskih susreta* što svi sudionici, koji su ponudili odgovor, navodne pozitivnom komponentom (1c, 1d, 1e, 2a, 2b, 2c, 2d). Konkretnije, atmosfera je bila ugodna (1c, 1e, 2b), neosudjuća (1d, 2a), opuštena (1e, 2c) te podržavajuća (2d).

Meni je bilo stvarno jako ugodno, atmosfera je bila odlična i nisam imala problema izreć ni što je bilo ni gdje sam možda pogriješila. (2a)

Meni je bilo skroz okej na tim susretima, bila je ugodna atmosfera. Nije ono sjedim i pazim šta pričam, nego sam baš prepričavala doživljaje iz te škole, probleme i situacije koje su me brinule. (2c)

Tarrant (2013) napominje kako je na supervizijskim susretima nužno oblikovati ugodno okruženje u kojemu supervizori pružaju podršku i empatiju, koja doprinosi tome da nastavnici mogu slobodno, bez ustručavanja i straha iznositi vlastita promišljanja, ideje i stavove u svrhu poboljšanja odgojno–obrazovnog procesa.

Sudionici su upitani kako vide odnos samorefleksije i grupne refleksije na što je njih šestero istaknulo kako samorefleksija prethodi grupnim susretima (1a, 1b, 1e, 2a, 2b, 2c).

Samorefleksija je zapravo i prethodila tim supervizijskim susretima na faksu jer prvo smo mi sami sa sobom trebali promisliti o tim nekim svojim postupcima i što smo radili s učenikom kako bi to mogli podijeliti s drugima na faksu i supervizorima. (1d)

Definitivno nikakva daljnja refleksija nije moguća bez samorefleksije u svakom slučaju. Znači da bi ti mogao imat grupnu refleksiju, moraš imat i samorefleksiju jer od tud krećeš. (2c)

S druge strane, sudionica (1d) navodi kako se ne slaže s ostalim sudionicima jer nije nužno prethodno reflektirali o vlastitom djelovanju, već je moguća i grupna refleksija bez prethodne samorefleksije, objašnjavajući to na način:

Nije bilo potrebe da se samorefleksija provodi prije grupnih susreta jer smo se mi na supervizijskim susretima vraćali na to svoje prethodno djelovanje i našu praksu u školi te ju analizirali i promišljali o njoj zajedno s drugima. (1d)

Nadalje, sudionica (2a) ističe kako svaki oblik refleksije, pa tako i samorefleksija te supervizijski susreti, doprinose razvoju pojedinca na osobnom i profesionalnom području, što navodi i autor Tatschl (2009) ističući kako situacijsko učenje u praksi doprinosi i supervizorima i sudionicima supervizijskih susreta.

...da su oni međusobno povezani i da je glavna razlika u njima što samorefleksija ima dobrobit samo za pojedinca, dok supervizijski susreti doprinose i osobi koja pruža podršku kako bi shvatila stvari u praksi i onome koji tu podršku dobiva. (2a)

To potvrđuju i autori Bezinović i sur. (2012), navodeći kako je samorefleksija usmjerena ka razvoju vlastitih sposobnosti, načina komunikacije i rada u specifičnom razrednom okruženju, pa kao takva doprinosi kontinuiranom osobnom i profesionalnom razvoju nastavnika.

Osim dijeljenja iskustava i pružanja podrške kojih su se sudionici dotakli kada smo govorili o ulozi supervizijskih susreta u radu s učenicima izbjeglicama, prednostima te tehnike refleksivne prakse dodaju i sagledavanje problema iz više smjerova (1d) te

odmak od situacije i promišljanje „hladne glave“ (1f), kao i osjećaj pripadnosti određenoj zajednici (2b).

Supervizijski susreti nam omogućavaju nekakvu objektivniju poziciju zato što kada djelujemo reagiramo u tom trenutku i možda smo previše subjektivni. A kada napravimo odmak, makar samo vremenski nam daje zapravo nekakvu objektivniju i realističniju sliku. (1f)

Izazovi koje sudionici istraživanja percipiraju, a odnose se na supervizijske susrete su izostanak povratne informacije (1c) i konkretnog rješenja (2a, 2b), nedovoljno često provođenje (1a) i kratko trajanje (1a, 1d) te ponovno proživljavanje frustrirajućih situacija (1c).

Bilo je jako frustrirajućih situacija koje sam htjela potisnuti i ne misliti o njima više, a ponekad su ti susreti bili jako iscrpni psihički jer sam se morala vraćati u to stanje, pa ponovno proživljavati tu situaciju. (1c)

5.7.4. Naučeno u radu s učenicima izbjeglicama

Na pitanje kako bi opisali *odnos s učenicom izbjeglicom*, sudionici su ponudili različite odgovore što je očekivano s obzirom na očekivanja svakog sudionika te individualne i specifične potrebe i znanja učenika. Odnos sa učenicom bio je prijateljski (1c, 1d, 2a), suradnički (2b), najprije odbijajući pa suradnički (2d), autoritetan (1d) dok sudionici (1a, 1e) navode promjenjiv odnos, ponekad suradnički, a ponekad odbijajući.

Na početku je učenik dosta pokazivao otpor prema nama i prema školi (...). zapravo se najviše otvorio muškom kolegi i imali su te neke svoje zajedničke teme, dok je kolegici i meni duže vrijeme pokazivao otpor, ali nakon nekog vremena je zapravo navikao da ćemo mi tamo dolaziti, navikao se da ćemo s njim učiti, raditi. (1e)

Mi smo baš razvile prijateljski odnos s učenicom. Mislim da se s jedne strane on dovoljno opustio s nama, ali s druge strane se previše opustio. Mislim da smo mu na početku bile više autoritet nego na kraju. (1d)

Zanimalo nas je kako sudionici vide ulogu refleksivnosti u oblikovanju odnosa s učenikom, na što je četvero sudionika istaknulo prepoznavanje područja u kojima je učenik imao teškoća s ciljem pružanja kvalitetnije podrške (1a, 1b, ad, 2c). Nadalje, pravovremeno djelovanje asistenata utjecalo je na bolja obrazovna postignuća učenika (1c, 1d), uočavanje neuspješnih metoda rada (2c), prepoznavanje učenikovih potreba i pružanje podrške na svim područjima (2c), usporavanje tempa kako bi učenik stekao osnovna znanja i na temelju njih gradio nova (2a).

Ja sam u početku, tipa prva dva susreta bila fula nabrijana, idemo radit, što više zadataka jer sam mislila da to tak treba. A onda kasnije kad sam osvijestila da treba izbalansirat i pružat mu podršku na svim razinama na kojima mu je potrebna. (2c)

Sudionici istraživanja navode kako su u najvećoj mjeri učenicima pružali obrazovnu podršku (1a, 1c, 1d, 2a, 2c, 2d), u manjoj mjeri jezičnu (1a, 2b) te emocionalnu (2d) i socijalizacijsku (1e), koju Koehler i Schneider (2019) navode kao najvažniji aspekt strukturne integracije učenika izbjeglica. Također, Guo i sur. (2019) ističu kako socijalno uključivanje omogućuje učenicima izbjeglicama vraćanje rutini i normalnosti te emocionalnim odnosima s vršnjacima i drugim osobama u društvu.

Najviše sam pružala obrazovnu podršku, jer sam mislila da je najvažnije da ima dobre ocjene i da se moj rad ogleda u tom području napretka. (2b)

Mi smo se većinom fokusirale na jezičnu pomoć jer mu hrvatski nije bio najjača strana i na pomoć oko matematike. Učenik nije mogao pročitati zadatak, nije znao čitati niti imao sintezu ikakvu, a odatle sve kreće. Ne može on dobit dobru ocjenu, ako ne zna pročitati što se od njega traži tako da smo se kolegice i ja fokusirale na čitanje i na matematiku, na množenje (2a)

Emocionalna podrška je bila tamo u nekim trenucima kad je morao čitati neki tekst na hrvatskom i on je bio nesiguran u sebe, ne zato što nije znao čitati hrvatski, jer vjerojatno ga je bilo strah pred drugom djecom ili se nije osjećao samopouzdanje, pa smo mu davale podršku u tom području na način da smo ga ohrabrivale, kao možeš ti to, odlično ti ide, samo polako, nikome se ne žuri. (2d)

Upitani *bi li danas nešto činili drugačije* sudionici (1a, 1c, 1d, 2a) navode kako ne bi mijenjali niti jedan segment svoga djelovanja jer smatraju da je učenik napredovao i da su postavili dobre temelje za daljnje obrazovanje.

Ja ne bih nešto previše mijenjala jer mislim da sam tad postupala na način koji je za njega najbolji i koji će mu olakšati daljnji proces. Mogu reći da sam vidjela razliku u njegovim ocjenama i odnosu prema nama tako da mislim sam ja ispunila svoj cilj. (2a)

Da bi mijenjali vlastito djelovanje i odnos s učenicom, izjavilo je četvero sudionika (1b, 1e, 2b, 2c). Točnije, navode davanje veće slobode učeniku (2b, 2c), ohrabrivanje socijalizacije (1b), pristupanje učeniku kao prijatelj, a ne autoritet (1e) te ne inzistiranje na obrazovnim postignućima (1b, 2b),

A sada bi promijenila to da bi joj dala veću slobodu i igru veću. (2b)

Nikakvo obraćanje, dobro jutro... čak ni profesori, neki je nisu znali čak ni pogledat ni spomenut. A bilo je potrebno tako nešto da se ona osjeća vidljivom, ajmo reći u razredu, a onda i u školi. I na odmorima isto sama, mi ne znamo razred, nova škola, nismo ju mogli tolko usmjerit za neko druženje. Sada mi je žao što ju nismo pokušali nekim temama povezati s drugima u razredu. (1a)

U ovom procesu važnu ulogu ima implicitna pedagogija nastavnika, usmjerena na sustave vrijednosti, potrebe i mogućnosti učenika te pružanje podrške i promišljanje o alternativnim načinima na koje se učeniku može olakšati proces obrazovanja (Babić i sur., 1997).

Na pitanje što bi izdvojili kao *najveće izazove u radu s učenicima izbjeglicama*, sudionici su ponudili različite odgovore. Percipiraju nejasne upute o zaduženjima u školi (2b, 2c), nedovoljno informacija o samom učeniku (2a), prekratko vrijeme za vidljive promjene (2a, 2c), slabo služenje jezikom učenika izbjeglice (1a, 2b), odbijanje suradnje (1e) i nezainteresiranost za rad od strane učenika (1e).

Jer meni je velik izazov bio što smo učenica i ja imale super odnos, ali je jako malo pričala hrvatski i ono... želimo se upoznat, a pol tog ne razumijemo ni ja ni ona. (2b)

...jer došla sam tamo i nisam imala pojma šta se točno od mene očekuje, šta bi trebala ja tamo s njim raditi, i s vremenom sam shvatila što mu treba i na koja područja se moramo usmjeriti da njemu olakšam taj proces. (2c)

Izazove s kojima su se susreli sudionici prepoznaje i Centar za mirovne studije (2017), koji navodi kako premalo informacija o djeci izbjeglicama te nepoznavanje rada s učenicima koji su preživjeli traume utječu na nepripremljenost samih nastavnika u radu s takvim učenicima.

Nadalje, sudionica (2b), osim jezičnih barijera, navodi i prepušten proces poučavanja učenice.

...što mi je doslovno rekla koje gradivo da ju naučim. Pa mislim, ja to ne znam, nisam metodičar i ne znam na koji način da to učenici uopće objasnim, pa nisam to završila. (2b)

Suočeni s navedenim izazovima, sudionici su upitani koje bi sugestije dali drugima koji pružaju odgojno–obrazovnu podršku učenicima izbjeglicama. Na samome početku navode odupiranje frustraciji (1a, 1c, 2a), ne postavljanje previsokih ciljeva (1c, 2d), ostvarenje prijateljskog odnosa sa učenicima i na temelju toga nadogradnja novih (1e), osluškivanje učenikova „pulsa“ (1b) te povezivanje osoba koje rade s takvim učenicima (1b) i razmjena dnevnika onih koji su radili s istim učenicima (2b).

U ovom procesu je najpotrebnije individualizirati pristup njemu jer je, ne samo iz druge kulture nego je dosta drukčiji po mnogo stvari i treba mu puno rada kako bi uopće došao na neku razinu na kojoj on može funkcionirati i funkcionirati sa drugima općenito. (1b)

Mislim da su ta previsoka očekivanja rezultirala frustriranošću u pojedinim trenucima. (1c)

Ja bih im savjetovala da prvo pokušaju ostvarit taj neki prijateljski odnos sa samim učenikom prije nego što uopće pokušaju, znači izgradit taj autoritet nad njim i pokušat ga učit predmetima. (1e)

Podaci istraživanja ukazuju da su sudionici istraživanja tijekom pružanja podrške učenicima izbjeglicama o sebi kao pedagozima naučili granice strpljenja (1a, 1c, 1d, 1e, 2a), da ne mogu raditi po šabloni (2b), ne posjeduju dovoljna znanja u radu s učenicima (1e), da su sposobni improvizirati u određenom trenutku (2b).

Zapravo sam naučila da ne znam toliko o radu u školi s učenicima koliko sam mislila da znam i da sam spremna jer zapravo svaki dan je novi izazov i svaki učenik ima zasebne probleme i moraš svakom pristupit individualno i iz dana u dan mijenjat svoj pristup, nalazit nova rješenja i da je to zapravo jako kompleksan proces. (1e)

Sudionica (2b) navodi sposobnost improvizacije u određenom kontekstu kada nema unaprijed osmišljenu metodu kojom će ostvariti zamišljeni cilj.

Osvijestila sam to da treba nekad pustit situaciju da te sama odvede na neke načine djelovanja ili postupke i da nisi toliko fokusiran na to što si zacrtao i što si mislio da će bit onako kako bi ti htio nego se jednostavno prilagodit i naučit improvizirat u određenoj situaciji, naučit promišljat o tome što radiš. (2c)

Da je uloga refleksivnosti u budućem radu nužna, složili su se svi sudionici (1a, 1c, 1e, 2a, 2b, 2c, 2d). Smatraju da je ona izuzetno bitna (1a, 1c, 1e) jer omogućuje podizanje kvalitete rada (1c, 1e, 2c).

Mislim da je to jako bitno i da ćemo jedino na taj način podići kvalitetu svoga rada i da ćemo bit profesionalci u svome djelovanju jer ne možemo poboljšavat vlastitu praksu ako se kontinuirano ne vraćamo na nju i ne promišljamo o tome što radimo i kako to poboljšati. (1c)

Da je uloga pedagoga kontinuirano osvještavati druge sudionike odgojno–obrazovnog procesa o važnosti refleksivnog promišljanja i djelovanja smatra sudionica (2b), što naglašavaju i Bezinović i sur. (2012).

...sve više i više osvještavat ljude koliko je to bitno i mislim da je to između ostalog uloga pedagoga jer stvarno je potrebno od početka uvesti ljude u to jer ljudi zaziru od refleksije jer se boje. (2b)

Sudionica (1a) navodi kako svakodnevno koristi refleksivno promišljanje i djelovanje u školi gdje radi kao asistent jednoj učenici.

Ja mislim da je jako važno u budućem radu. Trenutno radim kao asistentica u školi i pohvalila me stručna služba za pisanje dnevnika i gdje sam ja to naučila, da je odlično i da su ga svi pročitali. (1a)

Sudionica (2d) ističe kako je refleksivnost transformativna, ali je problem što se u praksi o njoj promišlja, ali ne djeluje.

Refleksija kao refleksija, mislim da ju svi ljudi provode, ali problem je u tome što nakon tog provođenja ljudi ne kreću u akciju, odnosno nema neke promjene. (2d)

To potvrđuje i Shandomo (2010) navodeći kako je svrha refleksivnog promišljanja i djelovanja osvijestiti i mijenjati vlastite metode učenja i poučavanja, ali i potaknuti mijenjanje vlastite prakse. Nadalje, Craft, (2000, prema Bandjur i Maksimović, 2013) ističe kako nastavnici ne mogu biti pasivni korisnici rezultata istraživanja, već u konkretnoj, svakodnevnoj praksi težiti transformaciji vlastitog djelovanja. A ono se može postići nakon što nastavnik razvije potrebne sposobnosti i vještine te vlastiti pedagoški put u skladu s potrebama i mogućnostima svakog pojedinog učenika.

6. Zaključak

Svakodnevne migracije oblikuju strukturu stanovništva, što se ogleda i u sustavu odgoja i obrazovanja. Dolaskom kulturno drugačijih učenika u zemlju primateljicu, javlja se potreba za kontinuiranim usavršavanjem svih odgojno–obrazovnih djelatnika. S obzirom na to da nastavnici nisu dovoljno educirani o načinima rada s učenicima izbjeglicama što može predstavljati velik izazov u razrednom okruženju, ističe se uloga refleksivnosti, kao jedne od ključnih dispozicija nastavnika za interkulturno obrazovanje (Gorski i Dalton, 2020). Takav oblik promišljanja i djelovanja nastavnicima omogućuje odmak od situacije te analizu iste, samostalno ili u odnosu s drugim kolegama, s ciljem kritičkog promišljanja koje može rezultirati promjenama u mišljenju ili ponašanju (Danielewicz, 2001, prema Gay i Kirkland, 2003). Iako je refleksivno promišljanje i djelovanje jedna od ključnih dispozicija pedagoškog djelovanja, nastavnici ju u odgojno–obrazovnoj ustanovi nerijetko zaobilaze. Na tome tragu, u empirijskom dijelu nastojalo se ispitati na koji način sudionici istraživanja vide ulogu refleksivnosti u pružanju odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama, nakon što su i sami imali priliku biti asistenti takvim učenicima u jednoj osnovnoj zagrebačkoj školi.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da sudionici istraživanja ulogu refleksivnosti u radu nastavnika općenito smatraju bitnom, ali dodatno naglašavaju njenu važnost u pedagoškom radu s učenicima izbjeglicama. Kao razlog tome navode kako su učenici izbjeglice posebno osjetljiva skupina zbog trauma koje su proživjeli, predrasuda s kojima se suočavaju u novoj sredini te specifičnih obilježja vezanih uz kulturu. Sudionici istraživanja refleksivnost prepoznaju jednim načinom da nastavnici prepoznaju neuspješne tehnike i metode koje koriste i zamijene ih aktivnostima koje će doprinijeti kvalitetnijem budućem pedagoškom radu. Iako ističu pravovremeno suočavanje s novonastalom situacijom, dio sudionika naglašava kako u neposrednom odnosu s učenikom izbjeglicom nisu primjenjivali refleksiju u praksi. Kao razlog tome navode nedovoljno iskustva i informacija o samome učeniku, izostanak konkretnog rješenja te strah od pogoršanja situacije. Međutim, refleksiju o praksi provodili su svi sudionici istraživanja, što konstatiraju ključnim u radu s učenicima izbjeglicama. S druge strane, u vlastitom pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama, provođenje refleksije nakon djelovanja bio je uvjet prolaska kolegija, što sudionici

prepoznaju kao najveći nedostatak. S obzirom na to da se refleksivno promišljanje i djelovanje može unaprijediti vođenjem refleksivnih dnevnika ili sudjelovanjem na supervizijskim susretima, sudionici istraživanja navode pozitivne strane te izazove takvih oblika refleksivne prakse. Što se prednosti refleksivnih dnevnika tiče, ističu iznošenje vlastitih stavova, frustracija i misli na papir, koje višestrukim čitanjem te odmakom od problematične situacije mogu doprinijeti boljem razumijevanju problema. Vođenje refleksivnih dnevnika isključivo u svrhe prolaska kolegija, sudionici istraživanja smatraju najvećim izazovom, navodeći kako je predaja dnevnika utjecala na količinu informacija koje su bilježili. Jedna sudionica istaknula je kako je svoj dnevnik vodila površno i ograničeno zbog straha da ne ispadne loša osoba pred profesorima koje će isti kasnije pročitati i vrednovati. Sudionici istraživanja ističu važnost supervizijskih susreta u radu s učenicima izbjeglicama te osim dijeljenja iskustava i pružanja podrške, prednosti ove tehnike refleksije vide u sagledavanju problema iz više smjerova, odmaku od situacije i promišljanje „hladne glave“. Izazovi supervizijskih susreta koje sudionici istraživanja percipiraju odnose se na izostanak povratne informacije i konkretnog rješenja, nedovoljno često provođenje, kratko trajanje te ponovno proživljavanje frustrirajućih situacija. Praksu pružanja odgojno–obrazovne podrške uglavnom smatraju lijepim iskustvom, koje im je omogućilo prepoznavanje vlastitih jakih i slabijih strana, konkretno znanje o radu asistenata u nastavi te obilježjima i vrijednostima druge kulture. Pružanjem odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama sudionici istraživanja naučili su da u radu s kulturno drugačijim učenicima moraju biti strpljivi, odbaciti unaprijed osmišljene aktivnosti te se prilagoditi specifičnim potrebama i sposobnostima svakog pojedinog djeteta.

Na kraju rada bitno je istaknuti kako provedeno istraživanje ima određena ograničenja. Ona se u prvom planu odnose na uzorak ispitanika. Naime, ideja je bila okupiti bivše i sadašnje studente pedagogije koji su, tijekom drugog semestra diplomskog studija, u sklopu kolegija *Osnove interkulture pedagogije* te *Interkulturalizam i obrazovanje* 2017., 2018., 2019. godine bili asistenti učenicima izbjeglicama. Međutim studenti koji su 2017. i 2018. godine pružali odgojno–obrazovnu podršku učenicima izbjeglicama nisu se odazvali na istraživanje. Razlog tome može se pronaći u činjenici da su isti svoje obrazovanje završili prije nekoliko godina i da više nisu u *Facebook* grupama u kojima sam objavila informacije o istraživanju. Nadalje, s obzirom na to da su voditeljice

supervizijskih susreta bile profesorice na fakultetu, postavlja se pitanje jesu li studenti i u kojoj mjeri, zbog pritiska okoline, pružali socijalno poželjne odgovore.

Doprinos ovog istraživanja leži u činjenici kako je tema istražena iz perspektive studenata koji su i sami pružali podršku učenicima izbjeglicama. Naime, s obzirom na to da sudionici istraživanja ulogu refleksivnosti u radu s takvim učenicima smatraju iznimno važnom, apelira se na provođenje ciljanih stručnih usavršavanja svih odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu njihovog osvještavanja o potrebi i važnosti promišljanja o vlastitoj praksi. Naime, sve dok nastavnici ne steknu potrebne kompetencije za rad s učenicima izbjeglicama i ne počnu aktivno transformirati vlastitu praksu temeljem refleksije, ne možemo očekivati ostvarenje punog potencijala tih učenika ni jednake obrazovne šanse za sve.

Literatura

- Ager, A., Strang, A. (2004) The Experience of Integration: a qualitative study of refugee integration into the local communities of Pollokshaws and Islington. *Home office*, LV (4), str. 1-24.
- Ajduković, D., Čorkalo Biruški, D., Gregurović, M., Matić Bojić, J., Župarić-Iljić, D. (2019) *Izazovi integracije izbjeglica u hrvatsko društvo: Stavovi građana i pripremljenost lokalnih zajednica*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.
- Ajduković, M., Cajvet, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K., Voogd, M. (2017) *ECVision. Europski pojmovnik supervizije i coachinga*. Beč: Die Wiener Volkshochschulen GmbH.
- Arnot, M., Pinson, H. (2005) *The Education of Asylum – Seeker and Refugee Children. A Study of LEA and School Values, Politics and Practices*. Cambridge, UK: Faculty of Education, University of Cambridge.
- Baak, M., Miller, E., Ziersch, A., Due, C., Masocha, S., Ziaian, T. (2020) The Role of Schools in Identifying and Referring Refugee Background Young People Who are Experienced Mental Health Issues. *J Sch Health* XC (3), str. 172-181.
- Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997) Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, VI (4-5), str. 551-575.
- Baily, C. (2017) *Investigating the Mental Health Needs of Unaccompanied Immigrant Children in Removal Proceedings: A Mixed Methods Study*. Columbia: Columbia University.
- Baird, J. R., Fenshman, P.J., Gunstone, R. F., White, R.T. (1991) The importance of reflection in improving science teaching and learning. *JRST*, XXVIII (2), str. 163-182.
- Baker, J.R., Raman, S., (2019) Optimising refugee children's health/wellbeing in preparation for primary and secondary school: a qualitative inquiry. *BMC Public Health*, XIX (812), str. 1-11.

Bandjur, V., Maksimović, J. (2013) The Teacher – A Reflective Researcher of the Teaching Practice. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, XV (3), str. 99-124.

Bartulović, M., Kušević, B. (2016) *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Baucal, A., Buđevac, N., Jošić, S., Radišić, J. (2013) *Nastavnik kao refleksivni praktičar*. Beograd: Hulla & Co.

Bedeković, V. (2011) Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, VIII (1), str. 139-149.

Bedeković, V., Zrilić, S. (2014) Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, IX (1), str. 111-122.

Benčić, S., Bosanac, G., Miletić, G., Parić, A., Župarić-Iljič, D. (2006) *Azil u Hrvatskoj: Integracijske politike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Bennett, J. (2011) Developing intercultural competence for International education Faculty & Staff. *AIEA*, II (22), str.1-12.

Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012) *Opažanje i unaprjeđenje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Bilač, S. (2015) Refleksivna praksa—čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, CLVI (4), str. 447-460.

Bognar, B. (2006) Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, VIII (1), str. 209-228.

Bognar, L. (2000) Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, II (1), str. 45-54.

Boričević Maršanić, V., Franić, T., Dodig Ćurković, K. (2017) Mental health issues of refugee children: lesson from Croatia. *European Child and Adolescent Psychiatry*, XXVI (3), str. 377-381.

Brooks, M. (2019) The importance of using reflective practice when working with refugees, asylum seekers and survivors of torture within IAPT. *The Cognitive Behaviour Therapist*, XII (1), str. 1-17.

Buterin, M. (2011) Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iaderina*, VIII (1), str. 1-9.

Cain, T. (2011) Pregled ciklusa akcijskog istraživanja. U: Mićanović, M. ur., *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str.27-35.

Carroll, M. (2010) Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning. *The Clinical Supervisor*, XXIX (1), str. 1-19.

Celik, S. (2014) The Effects of Learning Journals on Reflective Ability and Metacognitive Learning: the Attitudes of Graduate Students in an English Language Teaching Methodology Course. *Croatian Journal of Education*, XVI (3), str. 723-743.

Centar za mirovne studije, GOOD inicijativa (2018) *Preporuke školama i jedinicama lokalne i područne samouprave za uključivanje djece tražitelja azila i djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Centar za mirovne studije, GOOD inicijativa, Inicijativa dobrodošli (2017) *Uključivanje djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Cerna, L. (2019) Refugee Education: integration models and practices in OECD Countries. *OECD*, (203), str. 1-73.

Cheung, S.Y., Phillimore, J. (2017) Gender and Refugee Integration: a Quantitative Analysis of Integration and Social Policy Outcomes. *Journal of Social Policy*, XLVI (2), str. 211-230.

Cranitch, M. (2010) Developing language and literacy skills to support refugee students in the transition from primary to secondary school. *Australian journal of language and literacy*, XXXIII (3), str. 255-267.

Cushner, K., Mahon, J. (2009) Intercultural competence in teacher education. U: Deardorff, D.K. ur., *The Sage handbook of intercultural competence*. London: SAGE, str. 304-320.

Čorkalo Biruški, D., Ajduković, D. (2012) *Škola kao prostor socijalne integracije djece i mladih u Vukovaru*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.

Daly, K. J. (2007) *Qualitative Methods for Family Studies & Human Development*. Los Angeles: Sage Publications.

Davies, B., Mickan, P., Lucas, K., Lim, M. (2007) Socialisation and contestation in a ESL class of adolescent African Refugees. *Prospect*, XXII (2), str. 4-24.

Djeca izbjeglice u školama (2017) Centar za djecu, mlade i obitelj Modus. Dostupno na: <https://www.irh.hr/dokumenti/40-djeca-izbjeglice-u-skolama/file> [13.studenog 2020.]

Drandić, D. (2012) Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K. i Sablić, M. ur. *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 83-92.

Dryden – Peterson, S. (2015) *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Dubovicki, S., Mlinarević, V., Velki, T. (2018) Istraživački pristupi i metodološki okviri u istraživanjima budućih učitelja. *Nova prisutnost*, XVI (3), str. 595-611.

Đurđević, R., Podboj, M. (2016) Izbjeglice kao posebna kategorija učenika inog jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, XLV (3-4), str. 245-261.

E. Webb, K. (2012) *How to Improve With Self – Reflection*. Dostupno na: <https://keithwebb.com/how-to-improve-with-self-reflection/> [29.studenog 2020.]

Fazel, M., Reed R, Panter-Brick, C., Stein., A. (2012) Mental health of displaced and refugee children resettled in high income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, CCCLXXIX, str. 266-282.

- Fazel, M., Stein, A. (2002) The mental health of refugee children. *Arch Dis Child*, LXXXVII, str. 366-370.
- Fazio, X.E. (2009) Teacher development using group discussion and reflection. *Reflective practice*, X (4), str. 529-541.
- Ferfolja, T., Vickers, M. H. (2010) Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education*, LI (2), str. 149-162.
- Finlay, L. (2008) *Reflecting on 'Reflective Practice'*. Practice-based Profesional Learning Paper 52, The Open University.
- Frassmann, H., Munz, R. (1995) Migracije istok-zapad u Europi od 1918-92.* *Migracijske teme* XI (1), str. 53-87.
- Garubo, R. C., Rothstein, S.W. (1998) *Supportive supervision in Schools*. London: Greenwood Press.
- Gay, G., Kirkland, K. (2003) Developing Cultural Critical Conciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, XLII (3), str. 181-187.
- Ghaye, T. (2000) Into the reflective mode: bridging the stagnant moat. *Reflective Practice* I (1), str. 5-9.
- Giddens, A. (2001) *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Grubišić Belina, L., Pitacco, P. (2010) Akcijsko istraživanje u funkciji profesionalnog razvoja. U: Mićanović, M. ur., *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 57-63.
- Guo, Y., Maitra, S., Guo, S. (2019) „I Belong to Nowhere“: Syrian Refugee Children's Perspectives on School Integration. *Syrian Refugees' Encounters with the Canadian Education System*, XIV (1), str. 89-105.
- Hackney, H. L., Cormier, S. (2012) *Savjetovatelj – stručnjak: procesni vodič kroz pomaganje*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Halmi, A. (2005) *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hangen – Zanker (2008) Why do people migrate? A review of the theoretical literature. *Maastricht Graduate School of Governance Working Paper*, (208), str. 1-25.

Hatoss, A., O'Neill, S., Eacersall, D. (2012) Career choices: Linguistic and educational socialization of Sudanese – background high – school student in Australia. *Linguistics and Education*, XXIII (1), str. 16-30.

Hek, R. (2005) The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experiences of Young Refugees. *Practice* XVII (3), str. 157–171.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2005) Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagoška istraživanja*, II (2), str. 251-265.

Hsieh, H., Shannon S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, XV (9), str. 1277-1288.

Igrić, Lj., Cimperman, R., Skelac, M. (2015) Supervizija u inkluzivnoj edukaciji. U: Igrić, Lj. ur., *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga, str. 339-361.

International Organization for Migration (2016) *Mixed Migration: Flows in the Mediterranean and Beyond: Compilation of Available Data and Information 2015*. Dostupno na: https://www.iom.int/sites/default/files/situation_reports/file/Mixed-Flows-Mediterranean-and-Beyond-Compilation-Overview-2015.pdf [18.studenog 2020]

International Organization for Migration (2017) *2015 Global migration trends factsheet*. Berlin: Global Migration Data Analysis Centre.

Jovančević, R. (2018) Novi val velikih imigracija u Europi i ekonomske implikacije za Hrvatsku i nove članice Europske Unije. *Modeli razvoja Hrvatskog gospodarstva*, I (1), str. 23-50.

Jurković, R. (2018) The Integration of Refugees into Croatian Society. *Etnološka tribina: Godišnjak Hrvatskog etnološkog društva*, XLVIII (41), str. 102-121.

Kersting, N. (2018) Migracija i integracija u njemačkim gradovima. *Hrvatska i komparativna javna uprava*, XVIII (2), str. 201-222.

Koeher, C., Schneider, J. (2019) Young refugees in education: the particular challenges of school system in Europe. *Comparative Migration Studies*, VII (28), str. 1-20.

Konvencija o pravima djeteta (1989) UN. Dostupno na: <https://www.unicef.hr/Konvencija-o-pravima-djeteta>. [21.prosinca 2020]

Konvencija o statusu izbjeglica (1951) UN. Dostupno na: <https://www.unhcr.org/konvencija-o-statusu-izbjeglica-1951>. [16.studenog 2020]

Korthagen, F.A.J. (2001) A reflection on reflection. U: Korthagen, F.A.J. ur., *Linking Practice and Theory – The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, str.51-69.

Kovinthan, T. (2016) Learning and Teaching with Loss: Meeting the Needs of Refugee Children Through Narrative Inquiry. *Diaspora Indigenous and Minority Education*, X (3), str. 141-155.

Kraljević, R., Marinović, L., Živković Žigante, B. (2011) *Djeca bez pratnje strani državljani u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UNHCR.

Kranjec, J., Vidović, T. (2015) *Prijedlog modela interkulturalnog obrazovanja u školama u svrhu izgradnje poštovanja i uzajamnog razumijevanja različitih grupa*. Centar za mirovne studije. Dostupno na: <https://www.cms.hr/Interkulturalizam-u-skolama>. [20.veljače 2021.]

Kukanja Gabrijelčić, M. (2016) *Praktično pedagoško usposobljavanje. Priročnik za studente programa Edukacijske vede in mentorje na študijski praksi*. Uvnerzitetna založba Annales: Koper

Liamputtong, P., & Kurban, H. (2018) Health, social integration and social support : the lived experiences of young Middle-Eastern refugees living in Melbourne, Australia. *Children And Youth Services Review*, LXXXV, str. 99-106.

- Magos, K. (2007) The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, XXIII (7), str. 1102-1112.
- Markowitz, A. (2011) Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U: Mićanović, M. ur., *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 11-27.
- Mason, C., Orcutt, S. (2018) *Hear it from the teachers: Getting refugee children back to learning*. Connecticut: Save the Children.
- Matulić, T. (2008) Jednakost i nediskriminacija: Vrijednosna polazišta u suzbijanju diskriminacije. *Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu*, LIX (1), str. 7-31.
- McKnight, D. (2002) *Field experience handbook: A guide for the teacher intern and mentor teacher*. College Park: University of Maryland.
- Mesić, M. (1993) Međunarodno izbjegličko pravo – od uspona do krize. *Migracijske teme* IX (2), str. 191-203.
- Mesić, M. (2002) *Međunarodne migracije: tokovi i teorije*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mikac, R., Cesarec, I., Jajić, K. (2016) Migracijske politike Europske unije i Australije: sličnosti i razlike. *Međunarodne studije*, XVI (1), str. 85-103.
- Milardović, A. (2014) *Stranci pred vratima Europe*. Zagreb: Pan liber.
- Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
- Milić Babić, M., Pezerović, A. (2016) Važnost savjetovanišnog rada s djecom izbjeglicama. *Ljetopis socijalnog rada*, XXIII (3), str. 363-380.
- Msila, V. (2013) Instructional Leadership: Empowering Teachers through Critical Reflection and Journal Writing. *Journal of Social Sciences*, XXXV (2), str. 81-88.

Nagasa, K. (2014) Perspectives of Elementary Teachers on Refugee Parent-Teacher Relations and the Education of Their Children. *Journal of Educational Research and Innovation*, III (1), str. 1-16.

Nehyba, J., Švábenský, V., Ukrop, M. (2019) *Reflective Diary for Professional Development of Novice Teacher*. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/328800680_Reflective_Diary_for_Professional_Development_of_Novice_Teachers. [30.studenog.2020.]

Núñez Pardo, A., Téllez Téllez, M.F. (2015) Reflection on Teachers' Personal and Professional Growth Through a Materials Development Seminar. *HOW*, XXII (2), str. 54-74.

Odluka o programu hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno znaju hrvatski jezik (2011) *Narodne novine* 151/11, Zagreb. [30.studenog.2020.]

Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948) UN. Dostupno na: https://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf. [22. studenog 2020]

Paradžik, Lj., Jukić, J., Karapetrić Bolfan, Lj. (2018) Primjena fokusnih grupa kao kvalitativne metode istraživanja u populaciji djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, XLVI (4), str. 442-456.

Pastoor, L.d.W (2015) The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, XLI, str. 245-254.

Peran, S., Raguž, A. (2019) Prikaz kretanja izbjeglica preko teritorija Republike Hrvatske u dnevnom tisku. *Nova prisutnost*, XVII (1), str. 29-46.

Perić, K., Merkaš, M. (2020) Iskustva i prilagodba djece izbjeglica u Hrvatskoj. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, CLXI (1-2), str. 123-140.

- Petani, R., Mijić, J. (2009) Percepcija poštivanja prava djeteta u obitelji kod mladih – prikaz empirijskog istraživanja. *Acta Iaderna*, VI (1), str. 35-54.
- Pirker, V., Garmaz, J. (2019) Djeca i mladi izbjeglice u svakodnevici austrijskih vjeroučitelja. *Crkva u svijetu*, LIV (4), str. 607-620.
- Piršl, E. (2011) Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, VIII (1), str. 53-70.
- Pongračić, L., Marinac A.M. (2020) Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno – obrazovnog procesa. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, IV (4), str. 91-104.
- Popović, N. (2015) Imigracijska politika Europske Unije na testu izbjegličke krize. *Političke analize*, VI (23), str. 30-35.
- Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Theoretical Reflections on Intercultural Education*, XIX (6), str. 481-491.
- Posavec, K., Sablić, M. (2012) *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika (2013) *Narodne novine*, 15/2013. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_15_252.html. [15.studenog 2020.]
- Reynolds, M., Vince, R. (2004) *Organizing Reflective practice*. Dostupno na: <http://www.organizing-reflective-practice> [26.studenog 2020.]
- Richardson, E., Naylor, R., MacEwen, L. (2018) *Teachers of refugees: a review of the literature*. Berkshire: Education Development Trust.
- Riza, E., Kalkman, S., Coritsidis, A., Koubardas, S., Vassiliu, S., Lazarou, D., Karnaki, P., Zota, D., Kantzanou, M., Psaltopoulou, T., Linos, A. (2020) Community-Based Healthcare for Migrants and Refugees: A Scoping Literature Review of Best Practices. *Healthcare*, VIII (115), str. 1-19.

- Sablić, M. (2011) Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, VIII (1), str. 125-136.
- Sagor, R. (2000) *Guiding School Improvement Through Action Research*. Washington: ASCD.
- Schon, DA. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shandomo, H. M. (2010) The Role of Critical Reflection in Teacher Education. *School – University Partnership*, IV (1), str. 101-113.
- Sidhu, R., Christie, P. (2004) How we treat our strangers? Working in schools. *EDucation Links*, LXVIII, str. 34-37.
- Sirius (2014) A Clear Agenda for Migrant Education in Europe. Dostupno na: <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/Agenda-and-Recommendations-for-Migrant-Education.pdf> [16.studenog 2020.]
- Skoko, B., Benković, V. (2009) Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao: časopis za politologiju*, XLVI (3), str. 217-236.
- Slunjski, E., Burić, H. (2014) Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, LXIII (1-2), str. 149-162.
- Smjernice za integraciju izbjeglica i iregularnih migranata u Hrvatsko društvo (2016) Policy dokument centra za mirovne studije. Dostupno na: <https://www.irh.hr/docm/brosure/5-smjernice-za-integraciju-izbjeglica-i-iregularnih-migranata-u-hrvatsko-drustvo/file> [15.studenog 2020.]
- Soylu, A., Kaysili, A., Sever, M. (2020) Refugee Children and Adaptation to School: An Analysis through Cultural Responsivities of the Teachers. *Education and Science*, XLV (201), str. 313-334.
- 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*. Zagreb: FF Press, str. 87-101.

Stavropoulos, V., Vlachava, M. (2019) School and social integration of refugee and migrant adolescent students in Greece. Contemporary insights and trends towards upper secondary education. *International Journal of Educational Innovation*, I, str. 142-152.

Stewart, J. (2011) *Supporting refugee children: Strategies for Educators*. Toronto: University of Toronto Press.

Šagud, M. (2006) *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Šelo Šabić, S., Borić, S. (2016) *At the Gate of Europe. A Report on Refugees on the Western Balkan Route*. Zagreb: Fridrich Ebert Stiftung.

Šoljan N. M. (2007) *Prema društvima znanja: UNESCO-ovo Svjetsko izvješće*. Zagreb: Educa.

Tadić, J., Dragović, F., Tadić, T. (2016) Migracijska i izbjeglička kriza – sigurnosni rizici za EU. *Policija i sigurnost*, XXV (1), str. 14-42.

Tarrant, P. (2013) *Reflective practice and Profesional Development*. London: SAGE.

Tatalović, S., Malnar, D. (2015) Sigurnosni aspekti izbjegličke krize. *Političke analize*, VI (23), str. 23-29.

Tatschl, S. (2009) Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji. U: Ajduković, M. ur., *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, str. 49-65.

Tuđa-Družinec, Lj. (2011) Utjecaj profesionalnog iskustva supervizora i konteksta na supervizijski proces u pomažućim profesijama. *Ljetopis socijalnog rada*, XVIII (2), str. 333-363.

UNHCR (2009) *Zaštita izbjeglica i uloga UNHCR*. Zagreb: UNHCR.

UNHCR (2016) *Bolja zaštita izbjeglica u EU-u i na globalnoj razini*. Dostupno na: <https://www.bolja-zaštita-izbjeglica-u-EU-i-na-globaloj-razini> [16.siječnja 2020]

UNHCR (2016) *Regional Refugee and migrant response plan for Europe*. Dostupno na: <https://www.unhcr.org/partners/donors-regional-refugee-migrant-response-plan-europe-> [18.studenog 2020.]

UNHCR (2018) *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis* Ženeva: UNHCR.

UNHCR (2019) *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. Dostupno na: <https://www.unhcr.org/Access-to-education-europe> [16.studenog 2020.]

Ustav Republike Hrvatske (2010) *Narodne novine*, 85/2010. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html [12.studenog 2020.]

Van Mannen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I (1), str. 33-50.

(Europska) Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (2010) *Ministarstvo vanjskih poslova*, 2/2010. Dostupno na: [https://www.zakon.hr/\(Europska\)-Konvencija-za-zaštitu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](https://www.zakon.hr/(Europska)-Konvencija-za-zaštitu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda). [18.travnja 2021]

Vizek – Vidović, V., Vlahović – Štetić, V. (2007) Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, XIV (2), str. 283-310.

Vujičić, L. (2007) Mijenjanje odgojno–obrazovne prakse – prema kvalitetnim promjenama. *Informatologia*, XL (3), str. 229-233.

Vujičić, L. (2008) Kultura odgojno–obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno–obrazovne prakse. *Pedagoška istraživanja*, V (1), str. 7-20.

Wallin P., Adawi, T. (2018) The reflective diary as a method for the formative assessment of self-regulated learning. *European Journal of Engineering Education*, XLIII (4), str. 507–521.

Wood, E., Bennett, N. (2000) Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, XVI, str. 635-647.

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o strancima (2018) *Narodne novine*, 46/2018. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_05_46_860.html. [07.prosinca 2020.]

Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) *Narodne novine*, 127/2018. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/Zakon-o-međunarodnoj-i-privremenoj-zaštiti>. [12.prosinca 2020]

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) *Narodne novine*, 64/2020. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>. [11.prosinca 2020]

Zakon o suzbijanju diskriminacije (2012) *Narodne novine*, 112/2012. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/490/Zakon-o-suzbijanju-diskriminacije>. [8.prosinca 2020]

Prilozi

Prilog 1. *Okvirni protokol istraživanja*

UVOD

- Riječ dobrodošlice
- Predstavljanje istraživačice
- Upoznavanje sudionika s ciljem i temom istraživanja
- Pojašnjenje funkcioniranja fokus grupe

PITANJA

Kako sudionici istraživanja vide ulogu refleksivnosti u pružanju odgojno-obrazovne podrške učenicima općenito, a kako specifično u radu s učenicima izbjeglicama?

1. U ovom ćemo se razgovoru velikim dijelom prisjećati iskustava iz prakse koju ste provodili u sklopu seminarske nastave iz kolegija *Osnove interkulture pedagogije* te *Interkulturalizam i obrazovanje*. Tijekom nastave iz navedenih kolegija promišljali ste o vlastitoj praksi i razvijali istu korištenjem refleksivnih dnevnika i

sudjelovanjem na supervizijskim susretima. Možete li mi, temeljem tih iskustava i svih teorijskih znanja koja ste o refleksivnosti stekli tijekom studija, ponuditi svoje određenje refleksivnosti u kontekstu pedagoškoga djelovanja?

2. Refleksivnost se smatra jednom od ključnih dispozicija kvalitetnog pedagoškog djelovanja. Zašto je tome tako?
3. Kako vidite ulogu refleksivnog promišljanja i djelovanja u svakodnevnom radu odgojno–obrazovnih djelatnika?
4. Istraživanja ukazuju da odgojno–obrazovni djelatnici nedovoljno koriste potencijal refleksivnog promišljanja o vlastitoj praksi. Što mislite, zašto je tome tako?
5. Nakon općenitih pitanja o ulozi refleksivnosti u pedagoškom djelovanju, usmjerit ćemo na njenu ulogu u radu s učenicima izbjeglicama. Na koji način vidite ulogu refleksivnosti u tom modalitetu pedagoškoga djelovanja?
6. Iako postoji nekoliko razina refleksivnog djelovanja, najčešće se govori o refleksiji u praksi i refleksiji o praksi. Jeste li tijekom pružanja odgojno-obrazovne podrške učeniku/učenici izbjeglici primjenjivali refleksiju u praksi, tijekom samog rada s učenikom izbjeglicom? Ako da, kako je taj proces utjecaj na vaš rad s učenikom? Jeste li prilikom refleksije tijekom prakse nailazili na neke izazove?
7. Jeste li primjenjivali refleksiju o praksi, po završetku rada s učenikom/učenicom izbjeglicom? Ako da, na koje ste izazove pritom nailazili? Stjecanje kakvih uvida vam je omogućilo naknadno promišljanje o pedagoškom odnosu s učenikom izbjeglicom?

Koje su prednosti, a koji nedostaci korištenja refleksivnih dnevnika kao refleksivne tehnike u procesu pružanja odgojno – obrazovne podrške učenicima izbjeglicama?

1. Kako vidite ulogu refleksivnog dnevnika u pedagoškom radu s učenicima izbjeglicama?
2. Koliko ste često i na koji način vodili vlastiti refleksivni dnevnik? Jeste li se pritom susretali s nekim izazovima?
3. Na koji je način vođenje refleksivnog dnevnika utjecalo na vaš rad s učenikom/učenicom izbjeglicom?

4. Koje biste prednosti, a koje izazove refleksivnog dnevnika kao tehnike refleksivne prakse izdvojili i zašto?

Koje prednosti, a koje nedostatke supervizijskih susreta kao sastavnog dijela procesa pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama sudionici istraživanja mogu izdvojiti?

1. Što mislite o supervizijskim susretima kao tehnici refleksivne prakse? Kako vidite njihovu ulogu u radu s učenicima izbjeglicama?
2. Jesu li supervizijski susreti imali utjecaja na vaš rad s učenikom/učenicom izbjeglicom? Ako da, na koji način?
3. Kako biste opisali atmosferu supervizijskih susreta, kako ste se osjećali govoreći o izazovnim situacijama s kojima ste se susreli u radu?
4. Kako vidite odnos samorefleksije i grupne refleksije u procesu pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama?
5. Koje prednosti, a koje izazove supervizijskih susreta kao tehnike refleksivne prakse prepoznajete?

Što je najvažnije što su sudionici istraživanja naučili iz vlastite prakse pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama?

1. Kako biste opisali vaš odnos s učenikom/učenicom izbjeglicom? Kako vidite ulogu vlastitog refleksivnog promišljanja i djelovanja u oblikovanju toga odnosa?
2. Koje oblike podrške ste u najvećoj mjeri pružali učeniku/učenici izbjeglici tijekom rada s njima (jezičnu, socijalnu, emocionalnu..)? Kada danas promišljate o vlastitoj praksi, biste li nešto drugačije činili?
3. Što biste, na temelju vlastitoga iskustva izdvojili kao najveće izazove u procesu pružanja odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama?
4. Koje biste sugestije, temeljem vlastitog iskustva rada s učenikom/učenicom izbjeglicom, mogli dati drugima koji pružaju odgojno-obrazovnu podršku takvim učenicima?
5. Što ste prilikom pružanja odgojno-obrazovne podrške učeniku/učenici izbjeglici naučili o sebi samima kao pedagogima?

6. Kako vidite ulogu refleksivnog promišljanja i djelovanja u svom budućem pedagoškom radu?

Prilog 2. Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima



Sveučilišta u Zagrebu
Filozofski fakultet

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences



Zagreb, 6. svibnja 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOŠKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagoškim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 5. svibnja 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Uloga refleksivnosti u pružanju odgojno-obrazovne podrške učenicima izbjeglicama

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Marija Bartulović

Komentorica: doc. dr. sc. Ana Širanović

Voditeljica istraživanja: Matea Pleš

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima

Filozofski fakultet, Trgno Lučića 3, HR-10000 Zagreb
Tel./Phone: +385(0)1 4092 405, Fax: +385(0)1 6156 879
IBAN: HR1823600001101311177
OIB: 90633715804, URL: www.ffzg.unizg.hr

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost potpisujem u svrhu sudjelovanja u istraživanju „Uloga refleksivnosti u pružanju odgojno–obrazovne podrške učenicima izbjeglicama“ za potrebe diplomskog rada studentice Matee Pleš pod komentorstvom doc.dr.sc. Marije Bartulović i doc. dr. sc. Ane Širanović. Cilj istraživanja je ispitati doprinos pružanja podrške učenicima izbjeglicama u sustavu odgoja i obrazovanja, koje ispitanici istraživanja kroz refleksivno promišljanje detektiraju i analiziraju. Istraživanje će se provoditi u obliku fokus grupe uživo ili online, ukoliko ne bude mogućnosti za provođenje licem u lice.

Svjestan/na sam da je moje sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da u bilo kojem trenutku od njega mogu odustati. Također, informiran/a sam da će se intervju snimati diktafonom, kao i da će transkriptima moći pristupiti jedino studentica koja provodi istraživanje, isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada. Upoznat/a sam da će se navedene snimke obrisati neposredno nakon transkribiranja razgovora. Obaviješten/a sam da će se pojedini dijelovi razgovora citirati/parafrazirati, uz poštivanje moje anonimnosti te da prilikom razgovora moram poštivati anonimnost učenika o kojemu govorim (bez navođenja imena). Informiran/a sam da se za uvid u rezultate istraživanja mogu obratiti na mail koji sam dobio/la prije samoga istraživanja.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da razumijem i prihvaćam naputke te da sam nejasnoće u vezi istraživanja imala prilike razjasniti sa studenticom istraživanja prije potpisivanja ove suglasnosti.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime _____

Potpis _____

Prilog 4. Popis kategorija i generiranih kodova

TEMA	KATEGORIJA	KODOVI I FREKVENCIJE	
		1. FOKUS GRUPA	2. FOKUS GRUPA
	Spol	Ž (5) M (1)	Ž (4)
Refleksivnost u sustavu odgoja i obrazovanja	Određenje	Promišljanje o prošlim događajima s ciljem unaprjeđenja buduće prakse (1a, 1c, 1d) Uviđanje pogrešaka (1e) Analiziranje i zaključivanje na temelju prakse (1b)	Proces promišljanja o vlastitoj ili tuđoj praksi (2a) Promišljanje i suočavanje s problemima (2d) Osvještavanje vlastite prakse kako bi se mogla mijenjati i poboljšati (2a, 2b, 2d)
	Jedna od ključnih dispozicija pedagoškog djelovanja	Individualan pristup (1e) Poboljšanje prakse (1f) Objektivnija pozicija (1c) Biti u korak s promjenama u društvu (1d) Podizanje djelovanja na višu razinu (1c)	Poboljšanje prakse (2a) Mijenjanje naučenih obrazaca ponašanja (2d) Spremnost djelovanja u izazovnim situacijama (2c) Transformacija pojedinca (2d)
	Svakodnevno provođenje	Da (1b, 1e)	Ne, ovisi o iskustvu

		Ne, samo u novim i izazovnim situacijama (1a, 1c, 1f)	učitelja, pedagoga (2a, 2b, 2c, 2d) Ne, samo u novim i izazovnim situacijama (2c)
	Neiskorišten potencijal	Nedostatak vremena (1d, 1f) Neosvijestjenost (1e) Neugoda (1f) Odmak od sigurne zone (1c) Izostanak jasnih uputa (1f) Nepripremljenost (1e) Nedovoljna predznanja (1e) Strah od kritike (1d)	Nedostatak vremena (2b) Administracija (2b) Izostanak kritičkog prijatelja ili supervizijskih susreta (2b) Neosvijestjenost (2a, 2d) Zatvorenost (2b) Strah od kritike (2b, 2c) Nepripremljenost (2a) Nedovoljna predznanja (2a, 2d) Izostanak motivacije (2d) Prilagodba sustavu u kojemu pojedinac radi (2c)
	Primjena refleksivnosti u radu s učenicima izbjeglicama	Izuzetno važna (1a, 1b) Kontinuirana (1e) Individualna i grupna (1e)	Izuzetno važna (2a, 2c) Potrebno ju je provoditi od strane svih koji rade s učenicima izbjeglicama (2b)

		Retrospekcija (1c) Povezivanje cilja, svrhe i prakse (1f) Potrebe učenika izbjeglica (1a)	Kontinuirana (2d) Osvještavanje osobnih stavova i mišljenja (2b)
	Jeste li provodili refleksiju u praksi?	Da (2), (1e, 1f) ne (4) (1a, 1b, 1c, 1d)	Da (3), (2a, 2c, 2d) ne (2b)
	Utjecaj refleksije u praksi na rad s učenikom izbjeglicom	Promjena ponašanja (1d) Pružanje adekvatnih rješenja (1f) Pravovremeni odgovor na problem (1e, 1f) Odbijanje suradnje (1e)	Ukazivanje učeniku na pogreške u konkretnoj situaciji (2c) Sporiji tempo daljnjeg rada (2d)
	Izazovi provođenja refleksije u praksi	Nesigurnost (1d) Neprimjereno rješenje (1a) Strah od pogoršanja situacije (1d) Otpor i odbijanje suradnje učenika (1e)	Strah od pogoršanja situacije (2c, 2d) Frustracija (2c) Zaostajanje za ostalim učenicima (2a) Nesigurnost (2b, 2d) Požurivanje od strane učitelja (2d)
	Jeste li provodili refleksiju o	Da (6) (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f)	Da (4) (2a, 2b, 2c, 2d)

	praksi?		
	Izazovi provođenja refleksije o praksi	Vjerojatnost da se ista situacija neće ponoviti (1e, 1f) Učeniku se prekasno ukazuje na greške (1f) Zaborav detalja situacije i konteksta u kojemu se odvila (1b, 1f)	Shvaćanje da si svojim djelovanjem samo pogoršao situaciju u kojoj se učenik nalazi (1d, 2c) Zaborav detalja situacije i konteksta u kojemu se odvila (2c)
	Stjecanje uvida refleksijom o praksi	Percipiranje problema (1d) Promišljanje o mogućim rješenjima (1a, 1d,) Prepoznavanje učenikovih jačih i slabijih strana (1b) Upoznavanje vlastitih mogućnosti za buduće djelovanje (1f)	Razumijevanje načina reagiranja učenika (2a) Promišljanje o mogućim rješenjima problema (2a, 2c, 2d)
Refleksivni dnevnik	Uloga u radu s učenicima izbjeglicama	Rezime (1b, 1c) Kvalitetnije sagledavanje prakse (1c, 1f) Mogućnost višestrukog čitanja (1c) Emocionalan ispust (1f) Uočavanje uspješnih i	Omogućuje naknadnu refleksiju (2c) Mogućnost višestrukog čitanja (2c, 2d) Uočavanje uspješnih i neuspješnih tehnika (2b) Bitna u multikulturnom

		neuspješnih tehnika (1d)	društvu (2a)
	Vođenje vlastitog refleksivnog dnevnika	Nakon svakog susreta (1a, 1d) Zapisivanje rečenica (1d) Prije supervizijskih susreta (1b) U samoj praksi (1c) Bilježenje natuknica (1c) Iskreno i otvoreno (1a, 1d)	U samoj praksi (2a, 2b) Bilježenje natuknica (2a) Nakon svakog susreta (2c) Prema uputama supervizora (2c, 2d) Ograničeno, da ne ispadnem loša osoba (2d) Iskreno i otvoreno (2b, 2c)
	Jeste li se tijekom vođenja refleksivnog dnevnika susrećali s izazovima?	Da (2), (1a, 1e) ne (4) (1b, 1c, 1d, 1f)	Da (3), (2a, 2b, 2d) ne (1) (2c)
	Oblikovanje rada s učenikom izbjeglicom	Prisniji odnos (1f) Razvoj povjerenja (1c, 1e)	Usporen tempo (2d) Prilagođavanje potrebama učenika (2a) Osluškivanje učenikovih želja (2c)
	Prednosti	Pregled problematičnih situacija sa odmakom od situacije (1f) Doprinosi	Iznošenje vlastitih misli, stavova i frustracija na papir (2c) Mogućnost višestrukog čitanja

		unaprjeđenju prakse (1c) Učenje refleksivnom mišljenju i djelovanju (1c) Most između teorije i prakse (1f)	(2c, 2d) Kontinuirano praćenje rada s učenikom (2c) Učenje refleksivnom promišljanju i djelovanju (2b)
	Izazovi	Birokracija (1c, 1d) Uvjet za prolaz kolegija (1,b, 1c, 1d, 1f) Vremenski zahtjevno (1c)	Propušteno vrijeme s učenikom (2a) Uvjet za prolaz kolegija (2a, 2b, 2c, 2d) Vremenski zahtjevno (2d)
Supervizijski susreti	Uloga u radu s učenicima izbjeglicama	Diskusija s drugim sudionicima (1e) Analiza problema (1b) Promišljanje o potencijalnim Rješenjima (1d) Dijeljenje iskustava (1e) Davanje savjeta (1e) Pružanje podrške (1a) Uočavanje kulturoloških razlika (1f) Poticanje improvizacije (1b)	Dijeljenje iskustava (2b) Usporedba s problemima drugih asistenata (2c) Pružanje podrške (2c, 2d) Promišljanje o potencijalnim rješenjima (2b) Emocionalni ispust (2c) Promišljanje o odnosu prema drugima (2d) Osvještavanje vlastitih predrasuda (2b)

			Promišljanje o uzrocima problema s učenikom (2a)
	Jesu li utjecali na vaš rad s učenikom?	Da (2), (1a, 1e) ne (4) (1b, 1c, 1d, 1f)	Da (2), (2b, 2c) ne (2) (2a, 2d)
	Pojašnjenje	Konkretna rješenja za situaciju koja se kontinuirano ponavljala (1a) Razmjena iskustava s drugim asistentima, prepoznavanje zajedničkog problema (1e) Svakodnevne nove situacije u kojima sam uglavnom improvizirala (1b) Izostanak podrške i konkretnog rješenja (2) (1c, 1f)	Razgovorom s drugim asistentima iz grupe shvatila sam koja je metoda rada učinkovita (2a) Osvještavanje vlastite perspektive i postupno mijenjanje načina rada (2b) Podrška od strane supervizora omogućila mi je da smanjim frustraciju i da se opustim u radu s učenikom (2c)
	Atmosfera	Ugodna (1c, 1e) Opuštena (1e) Neosuđujuća (1d) Prirodna situacija (1c, 1d)	Ugodna (2b) Podržavajuća (2d) Neosuđujuća (2a) Opuštena (2c)
	Odnos samorefleksije i grupne refleksije	Samorefleksija se provodi na supervizijskim susretima (1c)	Samorefleksija kao preduvjet za daljnju refleksiju (2a, 2b, 2c, 2d)

		Samorefleksija prethodi supervizijskim susretima (1d, 1e) Grupna refleksija može se provoditi i bez samorefleksije (1d)	U međuodnosu (2a)
	Prednosti	Dijeljenje iskustava (1e) Pružanje podrške (1a, 1c) Sagledavanje problema iz više smjerova (1d) Odmak od situacije i promišljanje „hladne glave“ (1f)	Dijeljenje iskustava (2a, 2d) Pružanje podrške (2c, 2d) Analiziranje situacije s drugim asistentima koji se nalaze u sličnoj situaciji (2a) Osjećaj pripadnosti (2b)
	Izazovi	Izostanak povratne informacije (1c) Ponovno proživljavanje frustrirajućih situacija (1c) Nedovoljno često provođenje (1a) Nedostatak vremena za sve timove asistenata (1a, 1d)	Izostanak konkretnog rješenja (2a, 2b)
Naučeno u radu s učenicima izbjeglicama	Odnos s učenikom izbjeglicom	Prijateljski (1c, 1d) Suradnički (1b) Autoritetan (1d)	Suradnički (2b) Prijateljski (2a) Od odbijajućeg do

		Promjenjiv, ponekad suradnički, ali uglavnom je učenik odbijao suradnju (1a, 1e)	suradničkog (2d)
	Uloga refleksivnosti u oblikovanju odnosa s učenikom izbjeglicom	Prepoznavanje područja u kojima je učenik imao teškoća omogućilo nam je kvalitetnije pružanje podrške (1a, 1b, 1d) Uočavanje i naknadno analiziranje specifičnih situacija doprinijelo je boljem odnosu (1b) Pokušaj promjene njegovog ponašanja rezultirao je snažnim otporom na svim područjima (1e) Pravovremeno djelovanje asistenta utjecalo je na bolja obrazovna postignuća učenika (1c, 1d)	Prepoznavanje učenikovih potreba i pružanje podrške na svim područjima (2c) Usporavanje tempa kako bi učenik stekao osnovna znanja i na temelju tih gradio nova (2a) Uočavanje neuspješnih metoda rada (2c)
	Oblici podrške	Obrazovna (1a, 1c, 1d) Socijalizacijska (1e) Jezična (1a)	Emocionalna (2d) Obrazovna (2a, 2c, 2d) Jezična (2a, 2b)
	Da možete, biste li nešto drugačije činili?	Ne inzistirati na obrazovnim postignućima (1b)	Dati učeniku veću slobodu (2b, 2c)

		Ohrabrivati socijalizaciju (1b) Pristupiti učeniku kao prijatelj, a ne autoritet (1e)	Ne inzistirati na obrazovnim postignućima (2b)
	Najveći izazovi u radu s učenikom izbjeglicom	Nedovoljno informacija o samom učeniku Nejasne upute o zaduženjima u školi Nepoznavanje kulture učenika izbjeglica (1f) Slabo služenje jezikom učenika izbjeglice (1a) Odbijanje suradnje (1e) Nezainteresiranost za rad (1e)	Nedovoljno informacija o samom učeniku (2a) Prekratko vrijeme za vidljive promjene (2a, 2c) Slabo služenje jezikom učenika izbjeglice (2b) Nejasne upute o zaduženjima u školi (2b, 2c) Prepušten proces poučavanja učenice (2b)
	Sugestije drugima koji rade s učenicima izbjeglicama	Osluškiivanje djetetova „pulsa“ (1b) Pokušati se povezati s drugima koji rade s takvim učenicima (1b) Ne postavljati previsoke ciljeve (1c) Oduprijeti se frustraciji (1a, 1c) Ostvarenje	Razmjena refleksivnih dnevnika između asistenata istoga učenika (2b) Pitati sve što im nije jasno (2c) Uvesti inicijalni upitnik sa osnovnim informacijama o učeniku (2b) Opskrbiti se strpljenjem (2a)

		prijateljskog odnosa i na njemu izgradnja daljnjih odnosa (1e)	Oduprijeti se frustraciji (2a) Ne postavljati previsoke ciljeve (2d)
	Naučeno o sebi samome	Granice strpljivosti (1a, 1c, 1d, 1e) Nedovoljna znanja u radu s učenicima (1e)	Ne može se djelovati po šablوني (2b) Sposobnost improvizacije u trenutku (2b) Granice strpljenja (2a)
	Uloga refleksivnosti u budućem radu	Izuzetno bitna (1a, 1c, 1e) Omogućuje podizanje kvalitete rada (1c, 1e) Koristim ju trenutno u radu s jednim učenikom (1a)	Nužna za kvalitetu djelovanja (2a, 2b) Omogućuje poboljšanje vlastite i tuđe prakse (2c) Osvještavanje drugih sudionika odgojno–obrazovnog procesa o važnosti refleksivnosti (2b) Transformativna (2d)