

# Uloga emocija u interkulturalnoj nastavi

---

Papec, Franjo

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:400229>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-19**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za pedagogiju

ULOGA EMOCIJA U INTERKULTURALNOJ NASTAVI

Diplomski rad

Franjo Papec

Mentorica: Doc. dr. sc. Ana Širanović

Zagreb, 2024

<b>Sadržaj</b>	
<b>1</b>	<b>Uvod</b> ..... 1
<b>2</b>	<b>Što je kultura?</b> ..... 2
<b>3</b>	<b>Interkulturalizam</b> ..... 3
<b>4</b>	<b>Interkulturalne kompetencije</b> ..... 4
4.1	<i>Razvoj interkulturalnih kompetencija</i> ..... 5
<b>5</b>	<b>Interkulturalno obrazovanje i interkulturalna nastava</b> ..... 8
5.1	<i>Prepreke implementaciji interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne nastave</i> ..... 11
<b>6</b>	<b>Nastavnici u interkulturalnoj nastavi</b> ..... 15
6.1	<i>Uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju</i> ..... 16
6.2	<i>Prepreke bivanju interkulturalnim nastavnikom</i> ..... 19
<b>7</b>	<b>Učenik u interkulturalnoj nastavi</b> ..... 21
<b>8</b>	<b>Opći pregled definicija emocija</b> ..... 22
<b>9</b>	<b>Emocije u učenju</b> ..... 25
<b>10</b>	<b>Emocije u interkulturalnoj nastavi</b> ..... 28
<b>11</b>	<b>Strategije upravljanja emocijama u interkulturalnoj nastavi</b> ..... 31
11.1	<i>Interkulturalno i emocionalno okruženje</i> ..... 31
11.2	<i>Emocionalna inteligencija i kontrola emocija</i> ..... 34
11.2.1	<i>Socio-emocionalno učenje (SEU)</i> ..... 35
11.2.2	<i>Regulacija emocija</i> ..... 38
<b>12</b>	<b>Zaključak</b> ..... 41
<b>13</b>	<b>Literatura</b> ..... 43

## Uloga emocija u interkulturalnoj nastavi

Sažetak: Cilj teorijskog rada je na temelju pregleda literature opisati ulogu emocija u interkulturalnoj nastavi. Uz naveden cilj razradit će se i sljedeći pojmovi interkulturalizma, interkulturalne nastave i nastavnika. Osim toga će se istražiti kako strategije razvoja i regulacije emocija mogu pospješiti interkulturalnu nastavu. U radu se najprije definiraju ključni pojmovi potrebni za razumijevanje teme u fokusu, a to su kultura i interkulturalizam. Potom se opisuje koncept interkulturalnih kompetencija te načini na koje se one kroz obrazovni proces mogu razviti. Potom se razrađuje problematika implementacije interkulturalizma u nastavu, pri čemu se izdvajaju ključni izazovi kao što su nespremnost nastavnog osoblja te zastarjeli i neadekvatni kurikulumi. Nadalje, opisuje se uloga emocija u okviru interkulturalne nastave. Za interkulturalnu nastavu se mora drugačije pripremiti budući da je emocionalno zahtjevnija kao što je evidentno iz literature. Veliki naglasak se stavlja na nastavnika, koji treba pokazati sposobnost, emocionalnu zrelost i regulaciju emocija, kako bi mogao kvalitetnije voditi interkulturalnu nastavu. Razrađuje tema učenika u interkulturalnoj nastavi, koji iz pasivnog prelazi u aktivnog polaznika interkulturalne nastave. Kroz strategije poučavanja, kao što su stvaranje pozitivnog razrednog okruženja, poticanje emocionalne inteligencije, socio-emocionalnog učenje i regulacija emocija, se može emocije nastavnika i učenika iskoristiti u svrhu poboljšavanja nastave. Zaključna razmatranja ukazuju na to da emocije nose veliku ulogu u interkulturalnoj nastavi, u kojoj predstavljaju potencijal za razvoj kvalitetnijeg nastavnog doživljaja.

Ključne riječi: Interkulturalni odgoj, interkulturalna nastava, interkulturalne kompetencije, emocionalna inteligencija i regulacija emocija.

### Role of emotions in intercultural teaching

Summary: The aim of theoretical work is to describe the role of emotions in intercultural teaching based on literature review. In addition to the stated goal, the following concepts of interculturalism, intercultural teaching and teachers will be elaborated. In addition, it will be explored how strategies for the development and Regulation of emotions can facilitate intercultural teaching. The paper first defines the key concepts necessary for understanding the topic in focus, namely culture and interculturalism. The concept of intercultural competencies and the ways in which they can be developed through the educational process are then described. The issue of the implementation of interculturalism in teaching is then elaborated, highlighting key challenges such as the unwillingness of teaching staff and outdated and inadequate curriculum. Furthermore, the role of emotions in intercultural teaching is described. Intercultural instruction must be prepared differently because it is more emotionally demanding as evidenced by literature. A great emphasis is placed on the teacher, who needs to show the ability, emotional maturity and regulation of emotions in order to be able to conduct intercultural classes better. The topic of students in intercultural teaching, which passes from passive to active intercultural teaching, is briefly elaborated. Through teaching strategies such as creating a positive classroom environment, fostering emotional intelligence, socio-emotional learning and regulating emotions, teachers' and students' emotions can be used to improve teaching. Concluding considerations suggest that emotions play a major role in intercultural teaching, in which they represent the potential for developing a better learning experience.

Keywords: Intercultural education, intercultural teaching, intercultural competences, emotional intelligence and emotion regulation

### **Izjava o akademskoj čestitosti**

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva Emocije u interkulturalnoj nastavi rezultat isključivo moga istraživačkog rada na literaturi, uz mentoričino savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

## 1 Uvod

Današnji svijet, oblikovan globalizacijom i brzim promjenama u znanosti, tehnologiji i društvu, predstavlja nove izazove za obrazovni sustav, što zahtijeva njegovu transformaciju. Jedan od takvih izazova je pojava multikulturalnih društava, u kojima različite nacionalnosti i kulture koegzistiraju na istom zemljopisnom području. Obrazovne ustanove svakodnevna su mjesta susreta pojedinaca različitog nacionalnog, vjerskog i kulturnog podrijetla. Stoga se suvremeno obrazovanje mora organizirati prema interkulturalnim načelima i usmjeriti na razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika (Rajić & Rajić, 2015, prema Sablić et al., 2021). Obrazovni standardi igraju središnju ulogu u podizanju svijesti o različitim kulturama i poticanju tolerancije. Prethodni naponi multikulturalizma nisu dovoljni za samostalno stvaranje socijalne tolerancije; stoga multikulturalizam mora evoluirati u interkulturalizam kako bi se postigli aktivni i pozitivni odnosi između pojedinaca i skupina u raznolikom društvu (Hercigonja, 2017). Cilj škola kao obrazovnih ustanova je pripremiti mlade za kulturno pluralno društvo razvojem interkulturalnih kompetencija. To se može postići samo postupnom sviješću i produblivanjem znanja o vlastitoj i drugim kulturama. Od ranog djetinjstva ključno je poticati svijest, razumijevanje i poštovanje kulturne raznolikosti. Nadilazeći kulturne barijere, ovaj napredak gradi mostove između različitih naroda, doprinoseći harmoničnijem suživotu na globalnoj razini (Hercigonja, 2017). U tom smislu, interkulturalna nastava postaje ključni prenosnik tog obrazovanja novim generacijama. No, interkulturalno obrazovanje predstavlja i izazov, jer susreti različitih kultura mogu dovesti do neslaganja i sukoba (Neuner, 2012). Upravo stoga je ono od iznimne važnosti - ono nas uči razumijevanju i toleranciji, te gradi čvrste temelje za mirno i prosperitetno zajedničko postojanje. Kako bi se moglo unaprijediti nastavni proces bitno je shvatiti ulogu emocija u razvojnom procesu interkulturalne nastave. Razvoj emocionalnog razumijevanja i emocionalne inteligencije u nastavi omogućuje bolje nošenje sa stresnim situacijama prouzrokovanim kulturnim sukobima, stvaranje tolerantnog okruženja i bolje reguliranje emocionalnih reakcija. Ovaj rad istražuje interkulturalno obrazovanje i njegove sudionike, analizirajući probleme koji se javljaju prije i tijekom njegove provedbe te kako emocije mogu utjecati na nastavni proces. Istražuju se specifični programi za podučavanje o emocijama koji

se mogu integrirati u interkulturalno obrazovanje s ciljem poboljšanja ukupne kvalitete obrazovanja. Rad također razmatra načine na koje takve strategije mogu pomoći u prevladavanju izazova i stvaranju boljeg obrazovnog okruženja.

## 2 Što je kultura?

Williams smatra kako je kultura jedna od najkompleksnijih riječi u engleskom jeziku (Williams, 1958, prema Sewell, 2004). Stoga je važno biti svjestan da definicija kulture predstavlja višeslojan pothvat koji još uvijek nije potpuno razjašnjen. Pojam kulture ima svoje korijene u poljoprivredi, odnosno izvorno proizlazi iz termina „uzgoj“, kao u poljoprivredi, iako je Ciceron već figurativno koristio izraz „kultura mentis“ kako bi se referirao na filozofiju (Jahoda, 2012). Tijekom vremena, definicija kulture evoluirala je i postala izazovna za precizno definiranje. Jahoda u svom komparativnom istraživanju analizira različite definicije kulture te uviđa poteškoće u definiranju budući da nema jednoznačnog ili ispravnog pristupa (Jahoda, 2012). Kultura označava jasan i povezan svijet vjerovanja i praksi (Sewell, 2004). Rathje vidi kulturu kroz dio osobnog identiteta koji se formira uz pomoć kulture. Naglašava velik utjecaj kulture na pojedince i formiranje identiteta, ali taj utjecaj nije deterministički (Rathje, 2009). Hercigonja u svom znanstvenom radu stvara vlastitu definiciju kulture. Prema njemu kultura je vidljiva kao spoj različitih definicija, uključuje sve institucionalizirane elemente poput vjerovanja, normi, vrijednosti i pretpostavki koje upravljaju ponašanjem, oblikuju način razmišljanja i osjećanja te usmjeravaju djelovanje i svjetonazor članova društva (Hercigonja, 2017). Jahoda je pronašao opsežniju definiciju u radu Matsumota "Cross-cultural Research Methods in Psychology" iz 2011. Matsumoto vidi kulturu kao sustav jedinstvenih značenja i informacija koje dijeli grupa i prenosi se kroz generacije. To omogućuje grupi da zadovolji osnovne potrebe za preživljavanjem, koordinira društveno ponašanje kako bi postigla održivo postojanje, prenosi uspješne obrasce društvenog ponašanja, postiže sreću i blagostanje te stvara značenje u životu (Matsumoto, 2011, prema Jahoda, 2012). Njegovo gledište na kulturu dodaje generacijski aspekt, prenoseći se s koljena na koljeno te postajući ključan izvor informacija u svakodnevnim aktivnostima.

Zaključno, ovo bogatstvo definicija naglašava složenost kulture. Kultura je, kao što Sewell (2004) sugerira, jasno organiziran svijet vjerovanja i praksi, ali i dinamičan sustav koji se mijenja i prilagođava (Jahoda, 2012). Prenosi se generacijama (Williams, 1958, prema Jahoda, 2012) i oblikuje individualni identitet (Rathje, 2009). Matsumoto (2011, prema Jahoda, 2012) nudi širu sliku kulture kao sustava značenja koji omogućuje opstanak, prosperitet i smisao u životu. Upravo to bogatstvo definicija pokazuje nam složenost i multidimenzionalnost kulture, što je čini fascinantnim predmetom proučavanja, osobito kada spojimo navedenu složenost s interkulturalnom nastavom i emocijama.

### **3 Interkulturalizam**

Utvrđivanje općeprihvaćene definicije interkulturalizma pokazuje se nedostižnim, jer sama njegova suština leži u dinamičnoj i višestrukoj prirodi interakcije između različitih kultura. Nedostatak jedinstvene definicije dodatno komplicira situaciju, budući da se interkulturalizam često miješa s multikulturalnošću, koja naglašava suživot različitih kultura, a ne kontinuirani dijalog i transformaciju, što su ključne odlike interkulturalizma. Multikulturalnost i multikulturalno obrazovanje pojmovi su koji prevladaju u engleskim govornim područjima, dok europski autori uglavnom koriste izraze interkulturalizam i interkulturalnost (Sablić et al., 2021). Za razliku od multikulturalizma, interkulturalizam podrazumijeva međusobnu interakciju pojedinaca, grupa i zajednica (Neuner, 2012). „Interkulturalizam se najčešće definira kao uspostava pozitivnih odnosa razmjene, aktivno razumijevanje, jednakopravna mogućnost razvoja kulturnog identiteta i međusobno obogaćivanje pripadnika različitih kultura.“ (Perotti, 1995, Previšić et al., 2004; Jagić, 2005, prema Buterin 2011, str.1). Interkulturalizam nadilazi jednostavno poznavanje drugih kultura. Naglašava kontinuirani proces interakcije, izgradnje odnosa i međusobnog poštovanja među kulturama. Zbog toga je interkulturalno obrazovanje ključno za razvoj vještina potrebnih za navigaciju ovom dinamičnom i obogaćujućom razmjenom (Hercigonja, 2017). „Interkulturalizam je izvorno zamišljen kao akcija i proces u kojem nema jednostavnog davanja i primanja, u kojem bi netko bio unaprijed aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, ali se radi o razmjeni ravnopravnoj u odnosu, a različitoj po sadržaju.



On dakle tek u suodnosu, razmjeni i susretu s drugima pokazuje svoju optimističku pretpostavku o spojivosti različitosti i međusobnom približavanju kroz aktivnu interakciju. Interkulturalizam pokušava izgraditi filozofiju uvažavanja i prožimanja, socijalnoetičko-jezičnu zaštitu manjina, dodire s nedovoljno poznatim i razumijevanje za gospodarske i druge međuovisnosti“ (Previšić, 1996, prema Hrvatić, 2007, str. 242). Interkulturalizam obuhvaća važno obrazovno načelo u kulturno pluralnom društvu. Ovo načelo naglašava važnost različitih kultura i obogaćivanja društvenog okruženja, kao i školske kulture te potiče učenje, razumijevanje i poštivanje različitih načina života i svjetonazora, kao i rast interkulturalne osjetljivosti (Piršl et al., 2016 prema Sablić et al., 2021). Navedeno obrazovno načelo naglašava transformativnu moć interkulturalizma u obrazovanju, gdje se različite perspektive i iskustva spajaju kako bi obogatili okruženje za učenje. Poticanjem interkulturalnog razumijevanja i poštovanja, obrazovanje osnažuje pojedince da razviju bitne interkulturalne kompetencije (kasnije u tekstu označene kao IK), omogućujući im da se kreću svijetom međusobne povezanosti s empatijom, prilagodljivošću i kritičkim razmišljanjem.

Zaključno, interkulturalizam nije samo priznavanje kulturnih razlika; on potiče interakciju, poštovanje i kontinuirani dijalog između kultura. Razvoj IK ključan je za navigaciju ovom dinamičnom razmjenom. Integriranjem interkulturalnog obrazovanja i poticanjem IK, osnažujemo pojedince da postanu prilagodljiviji, osjetljiviji i učinkovitiji komunikatori u našem sve više međusobno povezanom svijetu.

#### **4 Interkulturalne kompetencije**

“Interkulturalnoj kompetenciji napisane su stotine knjiga i članaka, njena je važnost istaknuta u brojnim dokumentima i programima Europske unije, a svijest o njoj postala je dijelom mainstream pristupa odgoju i obrazovanju” (Bartulović & Kušević, 2016, str. 35). Tako je Darla K. Deardorff definirala interkulturalne kompetencije (IK) kao efektivan i društveno prihvatljiv način ponašanja i komunikacije u interkulturalnoj situaciji što se dalje može razlagati po indikatorima prihvatljivog ponašanja u određenim kontekstima (Deardorff, 2011). Deardorffina definicija u središte stavlja adekvatno ponašanje pojedinca u određenim interkulturalnim situacijama. Ističe vidljivo, odnosno reakciju pojedinca na okruženje, kao

najbitniji dio kompetencija (Deardorff, 2011). Portalla i Chen također su proćavali definiranje IK. Oni ih vide kao sposobnost pojedinca za ostvariti željenu i uspješnu komunikaciju primjerenu razgovorima drugih pojedinaca raznih kulturnih pozadina (Chen i Starosta, 1996, prema Portalla & Chen, 2010). Prema Portalla i Chen se IK sastoji od triju komponenti: kulturalna osviještenost, osjetljivost i efikasnost. Ističu kako je bitan dio navedenih kompetencija kvalitetno sporazumijevanje pojedinaca drugih kultura (Portalla & Chen, 2010). Slično njima na IK gleda Bennett, koji smatra da se radi o vještini komuniciranja kroz raznolike kulturne kontekste (Bennett, 2017). Interkulturalizam naglašava važnost interakcije i poštovanja među kulturama; međutim, postizanje toga zahtijeva da pojedinci razviju interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju. Kao što su istaknuli Deardorff, Portalla i Chen i Bennett, IK obuhvaća niz vještina, uključujući kulturnu svijest, osjetljivost, prilagodljivost i sposobnost učinkovite komunikacije u različitim kulturnim sredinama. Razvoj IK cjeloživotni je proces (Deardorff, 2011). IK nisu konstanta, već rezultat osobnog razvoja, obrazovanja, pedagoških okolnosti i iskustva (Mažeikienė & Virgailaitė-Mečkauskaitė, 2007). Kao što možemo vidjeti iz predhodnih definicija, razvoj IK je kontinuirani proces ućenja. To uključuje proućavanje uvjerenja i ponašanja razlićitih društvenih skupina unutar društva. Usredotoćujemo se na to kako se te skupine razlikuju od dominantne kulture, uzimajući u obzir ćimbenike poput etnićke pripadnosti, rase, religije, fizićkih i mentalnih sposobnosti, seksualne orijentacije i rodnog identiteta. Cilj je iskoristiti to znanje za izgradnju mostova između kultura, rješavanje problema koji proizlaze iz kulturnih razlika i u konaćnici stvaranje uključivijeg društva (Hrvaćić & Piršl, 2007, prema Mlinarević & Tokić Zec, 2020).

#### *4.1 Razvoj interkulturalnih kompetencija*

Razvoj interkulturalnih kompetencija zahtijeva više od puke izloženosti različitim kulturama (Bennett i Bennett, 2004, prema Meadows et al. 2015). Meadows et al. (2015) naglašavaju da je sirov kontakt bez vođenog promišljanja rijetko dovoljan za poticanje interkulturalne kompetencije. López-Rocha dodatno razrađuje tezu da se interkulturalna kompetencija ne može razviti u kratkom vremenu ili putem jednog modula. Smisljena interakcija i promišljanje ključni su za istinsko njegovanje interkulturalne kompetencije

(López-Rocha, 2020). Umjesto toga, to zahtijeva stalne interakcije i vođeno učenje koje se proteže izvan učionice. Ovaj razvoj je kritičan cjeloživotni proces koji nastavnici mogu potaknuti i podržati od početnih faza. Važna karakteristika iskustva je da su refleksije i smisljena interakcija s kulturnim razlikama nužni za razvoj interkulturalne kompetencije. Kako opisuje Bennett, jednostavno biti u „blizini razlike“ neće objasniti iskustva koja značajno utječu na nečiji interkulturalni razvoj (Bennett, 1993, prema DeJaeghere & Zhang, 2008). J.G. DeJaeghere i Y. Zhang naglašavaju da bez tih reflektirajućih praksi puki kontakt s različitim kulturama ne razvija dovoljno interkulturalnih kompetencija (DeJaeghere i Zhang, 2008). Kako Lersch navodi, stjecanje i demonstracija interkulturalne kompetencije neodvojivo su povezani s kontekstom u kojem se kompetencija razvija i prikazuje (Lersch, 2005, prema Buterin, 2011). Stoga se razvoj kompetencija, uključujući interkulturalne, ne bi trebao oslanjati samo na usvajanje obrazovnih sadržaja i napore nastavnika, već na primjenu istih u kulturno različitim okruženjima. Iako učenici mogu učiti o drugim kulturama, to se ne pretvara izravno u razvoj vještina ili sposobnost korištenja u različitim kontekstima (López-Rocha, 2020). Razvoj interkulturalne kompetencije transformativne je prirode, što dovodi do preklapanja perspektiva o tome kako pojedinci percipiraju i komuniciraju sa svojom okolinom (Gregersen-Hermans, 2017). Ključna faza u ovom razvoju je prihvaćanje kulturnih razlika i prepoznavanje valjanosti različitih sustava vjerovanja (Bennett, 1993, prema Meadows et al., 2015). Ovaj temeljni kognitivni pomak prihvaćanja tuđih perspektiva omogućuje pojedincima da razviju naprednije razine interkulturalne zrelosti (King & Baxter-Magolda, 2005, prema Meadows et al., 2015).

Cushner tvrdi da se interkulturalne kompetencije ne razvijaju automatski s kognitivnom zrelošću (Cushner, 1988, prema Johnsonu, 1995). Stoga se mora napomeniti da kognitivna zrelost ne implicira direktno interkulturalno zrelost. Gregersen-Hermans naglašava da su osobna refleksija i reflektirajući angažman ključni za poticanje razvoja i stvaranje odgovarajuće interkulturalne zrelosti. Ovaj proces pomaže u izgradnji povjerenja i potiče povećanu uključenost s kulturno različitim drugima (Gregersen-Hermans, 2016, prema Gregersen-Hermans, 2017). Cilj reflektirajućeg angažmana je da učenici razviju razumijevanje utjecaja vlastitog ponašanja na kulturno različite druge, produbljujući tako

svoje empatijsko razumijevanje kulturnih razlika i sličnosti (Gregersen-Hermans, 2017). Namjerni reflektirajući angažman i prihvaćanje kulturnih razlika služe kao postupci unaprijeđenja IK.

Sljedeći bitan aspekt razvoja koji IK uključuje je obrazovna ustanova i internacionalizacija kurikuluma. Ovaj se proces definira kao uključivanje međunarodne, interkulturalne i globalne dimenzije u sadržaj kurikuluma, zajedno s ishodima učenja, zadacima procjene, metodama poučavanja i uslugama podrške programa studija (Leask, 2009, prema López-Rocha, 2020). Gregersen-Hermans, nadovezujući se na Knight, definira internacionalizaciju kao namjerni proces integriranja međunarodne, interkulturalne ili globalne dimenzije u svrhu funkcije i provedbu poslijesrednjoškolskog obrazovanja, kako bi se poboljšala kvaliteta obrazovanja i istraživanja za sve učenike i osoblje i time je dao značajan doprinos društvu (Knight, 2004, prema Gregersen-Hermans 2017). Ovaj pristup osigurava da učenici ne samo steknu znanja o kulturama, već i razviju praktične vještine i stavove koji su neophodni za učinkovite IK. U praksi, razvoj interkulturalne kompetencije uključuje kontekstualizaciju unutar kurikuluma, specifičnih disciplina i srodnih profesija kako bi se poboljšala njegova prenosivost i relevantnost (Gregersen-Hermans, 2017). Pri izradi kurikuluma koji uključuje razvoj IK moraju se uzeti u obzir tri ključne dimenzije za stvaranje kurikuluma: interpersonalne vještine, osobna pozadina i kvaliteta interakcije (Gregersen-Hermans, 2016, prema Gregersen-Hermans, 2017). Prva dimenzija obuhvaća osobne osobine, komunikacijske vještine i motivaciju za interkulturalne interakcije među učenicima. Učenici moraju biti otvoreni, znatiželjni i voljni surađivati s ljudima iz različitih kultura. Druga dimenzija uzima u obzir učenikova iskustva, kao što su neovisnost od roditelja, prethodna iskustva u inozemstvu i jezična znanja. Ti čimbenici utječu na udobnost i učinkovitost učenika u navigaciji interkulturalnim okruženjima. Kvaliteta interakcije fokusira se na kvalitetu interakcija s kulturno raznolikim pojedincima, naglašavajući značajna i povoljna iskustva učenja. Sastoji se od elemenata kao što su prilike za angažman, poticajna interaktivna okruženja, potencijal prijateljstva, pedagoške intervencije i inkluzivne obrazovne postavke (Gregersen-Hermans, 2017). U obrazovnim ustanovama također vlada skriveni kurikulum i njegov normativni karakter, koji se odnosi na ono što učenici implicitno

uče i što značajno utječe na njihov razvoj IK (Gregersen-Hermans, 2017). Interkulturalno učenje i razvoj IK često je neformalni proces pod utjecajem različitih životnih faza i incidenata, a najznačajnija iskustva učenja odvijaju se izvan predavaonica (Jokikokko & Uitto, 2017). Pružanje smislenog iskustva interkulturalnog učenja zahtijeva visoku razinu IK, kao i specifične pedagoške i didaktičke vještine akademika, koje tradicionalno nisu dio obrazovnog profila (Gregersen-Hermans, 2017). Dobro formiran kurikulum i obrazovno okruženje su od velike važnosti u razvoju IK. Interkulturalna kompetencija ističe se kao ključna komponenta ovog obrazovnog pristupa, stoga je središnji fokus istraživanja i analize u različitim radovima (Sablić et al., 2021). Razvoj interkulturalnih kompetencija trebao bi biti ishod primarnog učenja u našem obrazovnom sustavu (Pišl, 2011, prema Sablić et al., 2021). Ova kompetencija ne samo da unapređuje školsku i akademsku kulturu, već i smanjuje etnocentrizam, nejednakost, stereotipe, predrasude i diskriminaciju u društvu (Pišl, 2011, prema Sablić et al., 2021).

Za razvoj IK bitna je smisljena interakcija i refleksija. Budući da je razvoj IK cjeloživotni proces, ne može se razviti u u kratkom vremenskom periodu (Deardorff, 2011). Bitnu ulogu ima kurikulum koji je posebno osmišljen za unaprijeđenje IK. Uz njega postoji neformalno učenje i skriveni kurikulum koji također doprinosi unaprijeđenju IK. Prema tome, može se zaključiti da su obrazovna ustanova i vlastiti angažman pojedinca bitni za razvoj IK.

## **5 Interkulturalno obrazovanje i interkulturalna nastava**

Interkulturalno obrazovanje obuhvaća cjeloživotno učenje i primjenjuje se na sve razine formalnog obrazovanja. Međutim, posebno je učinkovito tijekom formativnih godina djece i mladih, jer je ovo razdoblje optimalno za razvoj razumijevanja, vrijednosti, stavova i vještina potrebnih za uvažavanje i prihvaćanje kulturne raznolikosti (Buterin, 2011). Hernández izjednačava učinkovito obrazovanje s interkulturalnim obrazovanjem, koje poštuje svjetonazore različitih naroda i kultura (Hernández, 1989, prema Buterin, 2009). Ova perspektiva polazi od razumijevanja ljudi kao aktivnih stvaratelja kulture i gleda na kulturnu

raznolikost kao na vrijednu bogatstvo za društvo, njegove članove i društvene institucije (Rey, 1997, prema Buterin, 2009). Ta raznolikost obogaćuje zajednicu, potiče koheziju i doprinosi kulturnom i društvenom održivom razvoju (Buterin, 2009). Bartulović i Kušević vide kao glavni cilj interkulturalnog obrazovanja pružanje visokokvalitetnog obrazovanja za sve učenike (Bartulović i Kušević, 2016). Prema Bedeković i Zrilić, bit interkulturalnog obrazovanja je stjecanje temeljnih koncepata iz područja kulture i interkulturalnih odnosa, razumijevanje vlastitih i drugih bliskih kultura, razumijevanje kulturne raznolikosti svijeta te načela i pretpostavki na kojima se temelje kulturno pluralne zajednice (Bedeković i Zrilić, 2014). Interkulturalno obrazovanje usmjereno je na razvijanje otvorenosti prema svima, te na razumijevanje različitih kultura i znanja u višejezičnoj komunikaciji. Obuhvaća i borbu protiv diskriminacije, predrasude i stereotipe te promicanje tolerancije i solidarnosti. Osim toga, priprema mlade na kritičke stavove prema globalnoj kulturi koji često podcjenjuju vrijednosti drugih kultura i manipuliraju identitetima (Bedeković & Zrilić, 2014). Ogrodzka-Mazur smatra kako je cilj interkulturalnog obrazovanja maknuti zidove predrasuda i straha koji odvajaju "nas" od "njih" (Ogrodzka-Mazur, 2018). Interkulturalno obrazovanje ima za cilj stvoriti okruženje tolerancije, poštovanja i povjerenja unutar grupe (Neuner, 2012). Interkulturalno obrazovanje se ne bavi samo razumijevanjem, već i borbom protiv nepravde kroz analizu nejednakosti i promicanje pravednijeg društva (Bartulović & Kušević, 2016). Prema Cammeri, interkulturalno obrazovanje ide iznad samog toleriranja razlika (Cammaera, 1990, prema Čačić-Kumpes, 1993). Ono nas potiče ne samo da prihvatimo, već i da iskreno cijenimo različite kulture. Naš pogled na svijet je sve otvoreniji, što nam omogućuje da se efikasnije sporazumijevamo s drugim kulturama. Relativističko razmišljanje potiče pojedince da kulturne razlike smatraju jednako valjanima, promičući osjećaj jednakosti i međusobnog poštovanja. Usvajanjem ovog načina razmišljanja učenici se mogu bolje kretati i cijeliti složenost. Važno je osposobljavati se za interkulturalnu komunikaciju kroz obrazovanje koje nam pomaže da razumijemo i da se prilagodimo raznim kulturama. Ono nas podučava da razvijamo strpljenje, budemo uvažavajući prema drugima i nastojimo shvatiti njihove običaje. Dodatno nas priprema za život u društvu gdje ljudi različitih kultura žive zajedno (Hrvatić, 2007). Integriranjem tih ciljeva interkulturalno obrazovanje ima za cilj stvoriti uključivo okruženje koje poštuje kulturne identitete, potiče sudjelovanje u društvu i

promiče poštovanje, razumijevanje i solidarnost među svim kulturnim skupinama. Jedan od ključnih preduvjeta interkulturalnog obrazovanja je poticanje otvorenosti i spremnosti na suradnju s drugima u multikulturalnoj skupini. Osim pružanja znanja o drugim kulturama, interkulturalno obrazovanje uvelike se oslanja na izravnu praksu i osobna iskustva stečena zajedničkim životom i učenjem. Naglašava važnost interakcije s drugima s ljubaznošću, poštovanjem, empatijom, dobrim manirama i suosjećanjem (Neuner, 2012). Ovo iskustveno učenje pomaže pojedincima da razviju dublje razumijevanje prema razlikama. Ovakav obrazovni sustav potiče pojedince da kulturne razlike smatraju vrijednima i obogaćujućima, a ne preprekama (Neuner, 2012)

Interkulturalno obrazovanje proizlazi iz snažne vizije: svijeta u kojem se ljudska prava univerzalno poštuju, gdje se potiče demokratsko sudjelovanje, a vladavina prava štiti sve (Neuner, 2012). Ovaj pristup potiče razvoj višestrukih identiteta. Iako je nacionalna ili vjerska baština i dalje važna, ne zasjenjuje druge aspekte onoga što jesmo. Interkulturalno obrazovanje potiče nas da prihvatimo raznolikost, odbacujući krute stereotipe i potiče osjećaj pripadnosti u multikulturalnom svijetu (Ogrodzka-Mazur, 2018). U svojoj srži, interkulturalno obrazovanje teži jednakim obrazovnim mogućnostima za sve, bez obzira na porijeklo (Drandić, 2016). To je kontinuirani proces učenja, koji nas opskrbljuje vještinama za suživot, suradnju i vježbanje tolerancije (Drandić, 2016). Poticanjem razumijevanja i prihvaćanja različitih kulturnih vrijednosti, interkulturalno obrazovanje utire put sve pravednijem društvu (Čačić-Kumpes, 2004, prema Drandić, 2016). Priprema učenika za snalaženje u složenosti multikulturalnog i demokratskog svijeta, potičući osjećaj globalnog građanstva (Drandić, 2016). Prema Gorskom, središnji koncept interkulturalnog obrazovanja usmjeren je na transformaciju odnosa nejednakosti i diskriminacije, a to bi trebala biti socijalna pravda (Gorski, 2008, prema Bartulović & Kušević, 2016). Interkulturalno obrazovanje potiče pluralizam u društvu i podizanje svijesti učenika o vlastitoj kulturi uz promicanje prihvaćanja i uvažavanja drugih jednako vrijednih kultura i vrijednosnih sustava (Perry & Southwell, 2011, prema Sablić et al., 2021). Provođenjem učinkovitog interkulturalnog obrazovanja učenici mogu otkriti i razumjeti sebe kroz objektivno vrednovanje i poštivanje drugih, što dovodi do uključivijeg i skladnijeg društva.

Interkulturalno obrazovanje temelji se na viziji svijeta u kojem se poštuju ljudska prava i u kojem su demokratsko sudjelovanje i vladavina prava zajamčeni svima (Neuner, 2012). Ta je ključna stavka jer promiče inkluzivno i pravedno društvo u kojem se prava i doprinosi svakog pojedinca prepoznaju i cijene. Ugrađujući načela interkulturalnog obrazovanja u tkivo društva, radimo na pravednijem društvu i demokratskim procesima. Zapravo, interkulturalno obrazovanje je transformativna sila koja stvara svijet u kojem se poštuju ljudska prava, a jednake mogućnosti dovode do uključivijeg i skladnijeg društva. Pojedincima pruža vještine potrebne za miran i produktivan život s onima iz različitih sredina, što u konačnici doprinosi jačem i pravednijem svijetu.

### *5.1 Prepreke implementaciji interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne nastave*

Interkulturalno obrazovanje nije uvijek jednostavno i skladno. Slično kao i međuljudski susreti, može generirati napetosti, pritisak, frustraciju, protivljenje, pa čak i kulturne sukobe (Neuner, 2012). Kada se raspravlja o provedbi interkulturalnog obrazovanja u školskim okruženjima, važno je napomenuti da ne postoji konsenzus o najboljem pristupu. Postizanje takvog konsenzusa izazovno je, jer svaka škola, s obzirom na složenost kulturne raznolikosti, predstavlja jedinstvene karakteristike i izazove (Buterin, 2009). Mora se uzeti u obzir složenost procesa socijalizacije u drugačijem kulturnom kontekstu, posebno za manjinske učenike (Buterin, 2009). Varijabilnost među školama otežava razvoj univerzalnog rješenja, što zahtijeva prilagođene strategije koje odgovaraju specifičnim potrebama i kontekstima pojedinih škola. Osim toga, nastavnici se mogu suočiti s otporom učenika i roditelja koji nisu navikli ili im nije ugodno prihvatiti kulturnu raznolikost u kurikulumu. Proces zahtijeva stalne napore, prilagodljivost i predanost poticanju uključivog okruženja u kojem se poštuju i cijene sve kulturne pozadine. Banks ističe dvije značajne zablude koje ometaju razvoj interkulturalnog obrazovanja: djelomični i pesimistični pristupi. Djelomičan pristup uključuje uvjerenje da je interkulturalno obrazovanje relevantno samo za mali broj učenika, osobito onih iz manjinskih skupina. Ova ograničena perspektiva zanemaruje univerzalne prednosti interkulturalnog obrazovanja za sve učenike. Pesimistični pristup, s druge strane, temelji se na ideji da promicanje interkulturalizma dovodi do društvene podjele. Ovo gledište previđa potencijal interkulturalnog obrazovanja za poticanje socijalne kohezije



u već raznolikom i podijeljenom društvu. Banks sugerira da učinkovita provedba zahtijeva promjenu tih uvjerenja kako bi se prepoznalo da je interkulturalno obrazovanje relevantno za sve učenike i služi kao čimbenik socijalne kohezije u interkulturalnim društvima (Banks, 1999, prema Buterin, 2009). Shim identificira još jednu temeljnu prepreku interkulturalnom obrazovanju: različite načine tumačenja različitosti i procese stvaranja značenja koji ometaju međusobno razumijevanje (Shim, 2012, prema Bartulović & Kušević 2016). Primarni izazov nije nedostatak znanja o drugim kulturama, već raznolika tumačenja kulturnih razlika. Ova različita tumačenja mogu stvoriti prepreke učinkovitoj komunikaciji i razumijevanju među učenicima iz različitih kulturnih sredina. Stoga je rješavanje tih interpretativnih razlika ključno za uspjeh interkulturalnog obrazovanja. Promicanje empatije i poticanje okruženja u kojem se cijene različite perspektive mogu pomoći u prevladavanju tih izazova i poboljšanju međusobnog razumijevanja (Bartulović & Kušević, 2016). Dodatno komplicira interkulturalno obrazovanje ono što nazivaju naivnim interkulturalnim obrazovanjem, koje se pretežno usredotočuje na poticanje klime tolerancije i poštovanja na individualnoj razini (Bartulović & Kušević, 2016). Naglašava se potreba sustavnog i strukturnog pristupa obrazovnoj transformaciji, ističući kritičnu važnost promjene kolektivne svijesti kao polazišta za svaku uspješnu obrazovnu reformu, strategiju, inicijativu ili projekt (Bartulović & Kušević, 2016). Ova šira perspektiva naglašava potrebu za integracijom kritičke svijesti i strukturnih promjena kako bi se istinski unaprijedilo interkulturalno obrazovanje. Uz navedene prepreke postoje i druge koje otežavaju primjenu interkulturalne nastave. Demirbilek et al. (2021) govore o dvjema situacijama. Prvo je ograničena razmjena znanja koja se događa kada se učenici grupiraju s vršnjacima iz sličnih sredina, što ometa razmjenu ideja i perspektiva u različitim kulturama. Manjak znanja ograničava njihovo razumijevanje i sposobnost primjene pojmova u različitim kontekstima, čime se sužava njihovo obrazovno iskustvo. Drugo su propuštene prilike koje proizlaze iz nedostatka interkulturalne kompetencije, stvarajući prepreke suradnji i inovacijama. Bez učenja iz međusobnih iskustava i perspektiva, učenici ne uspijevaju razviti rješenja za globalne probleme, propuštajući priliku proširiti svoje vidike i poboljšati svoje vještine rješavanja problema (Demirbilek et al., 2021). Važna je interakcija s ljudima iz različitih kultura. Međutim, neki se pojedinci mogu bojati komunicirati s onima iz drugih kultura i propustiti priliku iskusiti

različite kulture. Kao rezultat toga, oni će se boriti za poboljšanje svojih interkulturalnih komunikacijskih vještina. Bitno je da se ljudi izazovu da razgovaraju i povežu s pojedincima iz različitih sredina (Sasaki, 1993). Rash primjećuje da nelagoda u interkulturalnim situacijama često proizlazi iz nejasnih pretpostavki o ponašanju, a uzrok ovih poteškoća su negativne emocije (Rash, 1988, prema Johnsonu, 1995). Negativne emocionalne reakcije prema vanjskim skupinama, poput predrasuda, značajne su prepreke. Brislin objašnjava da kulture često uče svoje članove da vjeruju da je njihovo ponašanje univerzalno ispravno (Brislin, 1978, prema Johnsonu, 1995). Ove predrasude ne samo da se uče, već na njih može utjecati i želja da se udovolji roditeljima ili izraze osobni osjećaji. Specifična iskustva u kritičnim razvojnim fazama ključna su za formiranje stavova i znanja. To podrazumijeva da se bez tih iskustava učenici mogu boriti da razviju otvoren pogled prema drugim kulturama (Johnson, 1995). Jedna od uobičajenih zabluda je jednostavno dodavanje sadržaja o različitim kulturnim, etničkim i rasnim skupinama u postojećim kurikulumima kao srž interkulturalnog obrazovanja (Bartulović & Kušević, 2016). Još jedna zabluda je uvjerenje da interkulturalno obrazovanje ugrožava socijalnu koheziju uvođenjem različitih glasova i perspektiva, za koje se neki boje da bi moglo dovesti do društvene fragmentacije (Bartulović & Kušević, 2016). Ključni razlog za ove izazove je taj što se mnogi interkulturalni programi pokreću bez prethodne kritičke procjene obrazovnog okruženja u kojem će se provoditi (Buterin, 2009). Ovaj nedostatak pripreme može dovesti do neusklađenosti između progresivnih ideala teorije interkulturalnog obrazovanja i praktičnih, često dobronamjernih, ali manjkavih implementacija od strane nastavnika. Takva odstupanja rezultiraju time da nastavnici previše pojednostavljaju interkulturalno obrazovanje, oslanjaju se na gotova rješenja te nekritički implementiraju te modele ne uzimajući u obzir kontekstualne čimbenike koji utječu na njihov uspjeh (Bartulović & Kušević, 2016). Taj jaz između teorije i prakse može ometati učinkovitost interkulturalnih obrazovnih programa, što otežava postizanje željenih ishoda. Osim toga, često nedostaje stalna podrška i profesionalni razvoj za nastavnike, što dodatno komplicira provedbu sveobuhvatnih i smislenih inicijativa interkulturalnog obrazovanja.

Institucionalne prepreke provedbi interkulturalnog obrazovanja značajne su i višestruke. Mnogi europski obrazovni sustavi, kako napominje Gundara, još uvijek su oblikovani na način koji ne prepoznaje raznolikost na odgovarajući način i djeluje pod pogrešnom pretpostavkom jedinstvene, homogene nacionalne kulture (Gundara, 2000, prema Bartulović & Kušević, 2016). Obrazovanje je i dalje usko povezano s hegemonističkim kanonom i ograničeno je unutar "kulturalnog zatvora" koji priznaje samo vlastitu eurocentričnu tradiciju kao mjerilo za vrednovanje drugih kultura (Bartulović & Kušević, 2016). Osim toga, nedostaje sustavan pristup provedbi interkulturalnog obrazovanja u zemljama Europske unije i na cijelom kontinentu. Interkulturalno obrazovanje često se smatra teorijskom raspravom na akademskoj razini, bez da dovodi do opipljivih promjena u školskim sustavima ili visokom obrazovanju. Unatoč teoretskom konsenzusu o potrebi razvoja modela za buduće europsko društvo koje cijeni interkulturalnog obrazovanje i promiče socijalnu raznolikost, ne postoji jedinstveni model interkulturalnog obrazovanja na razini EU (Bartulović & Kušević, 2016). Nadalje, međunarodne preporuke Europske unije i Vijeća Europe imale su minimalan utjecaj na nacionalne obrazovne politike, na koje i dalje snažno utječe unutarnja politička kontrola. Ovi institucionalni nedostaci ukazuju na potrebu za sveobuhvatnom i kohezivnom strategijom za učinkovitu integraciju interkulturalnog obrazovanja u europske obrazovne okvire (Bartulović & Kušević, 2016).

Cilj nije potpuno se promijeniti, već integrirati u različite kulturne sredine, istovremeno uz zadržavanje identiteta i uravnoteženje dvaju potencijalno suprotstavljenih gledišta te omogućavanje suživota s drugim kulturama. Ovi dodatni izazovi naglašavaju složenost provedbe učinkovitog interkulturalnog obrazovanja, naglašavajući potrebu za strategijama koje promiču istinsko razumijevanje, empatiju i otvorenost među učenicima iz različitih sredina. Provedba interkulturalnog obrazovanja često se suočava s nekoliko zabluda i izazova.

Zaključno, provedba interkulturalnog obrazovanja suočava se s nekoliko izazova, od općih zabluda do praktičnih poteškoća. Početna faza uključuje prevladavanje pogrešnih uvjerenja da je interkulturalno obrazovanje relevantno samo za manjinske učenike ili da ugrožava socijalnu koheziju. Provedba interkulturalnog obrazovanja ključna je za poticanje

razumijevanja, poštovanja i suradnje među različitim kulturnim skupinama. Cilj mu je razviti interkulturalne kompetencije svih učenika, a ne samo onih iz manjinskih sredina, te je ključan za postizanje socijalne kohezije u svim multikulturalnim društvima. Međutim, postoje značajni izazovi, uključujući postojanost etnocentričnih stavova, nedovoljnu integraciju raznolikih kulturnih sadržaja u kurikulum i nedostatak sustavnih pristupa u obrazovnim ustanovama. Učinkovito interkulturalno obrazovanje zahtijeva rješavanje tih pitanja sveobuhvatnim strategijama osjetljivim na kontekst koje nadilaze puku toleranciju, kako bi se promicalo istinsko prihvaćanje i vrednovanje raznolikosti. Škole trebaju stvoriti uključiva okruženja koja potiču interakciju i razmjenu znanja među učenicima iz različitih kulturnih sredina. Osim toga, mora postojati pomak s gledanja na interkulturalno obrazovanje kao samo teoretsko na provedbu praktičnih, utjecajnih promjena u obrazovnim praksama i politikama. Naposljetku, snažna institucionalna potpora i usklađenost s međunarodnim preporukama ključni su za prevladavanje prepreka i osiguravanje uspješne integracije interkulturalnog obrazovanja u Europi i šire.

## **6 Nastavnici u interkulturalnoj nastavi**

Uloga interkulturalnog nastavnika ključna je u omogućavanju učinkovitog interkulturalnog obrazovanja. Razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika cjeloživotni je proces koji nadilazi inicijalno obrazovanje i uključuje kontinuirano stručno usavršavanje utemeljeno na načelima cjeloživotnog učenja, koje obuhvaća formalno i informalno obrazovanje (Hrvatić, 2007). Interkulturalnom obrazovanju nastavnika pristupamo kao kontinuiranom, holističkom procesu, gdje formalna i neformalna iskustva igraju ključnu ulogu, a emocije značajno utječu na ovo putovanje učenja (Jokikokko & Uitto, 2017). Interkulturalno obrazovanje za nastavnike i učenike uključuje otkrivanje sličnosti i razlika i poticanje interakcije, a ne samo podučavanje o različitim kulturama. Ovaj pristup uključuje razumijevanje i doživljavanje različitih kulturnih obilježja i edukaciju o ljudskim pravima i demokratskim vrijednostima. Također uključuje inovativne metode u razvoju i poučavanju kurikuluma, kao što su suradničko i kooperativno učenje (Hrvatić, 2007). U sklopu

interkulturalnog obrazovanja nastavnici moraju biti spremni proširiti postojeće kurikulare temama koje su izazovne ili čak kontroverzne za podučavanje (Bartulović & Kušević, 2016). Ovladavanje interkulturalnim kompetencijama, kao što su otvorenost, fleksibilnost, tolerancija, empatija i interakcija, omogućuje nastavnicima da prepoznaju i razbiju kulturne barijere, čime se povećava njihova sposobnost olakšavanja istinski interkulturalnog obrazovnog okruženja (Drandić, 2016). U daljnjem tekstu će se obraditi uloga nastavnika i moguće prepreke s kojima se on može suočiti tijekom interkulturalne nastave.

### *6.1 Uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju*

Uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju je višestruka i vitalna za značajne promjene u obrazovnom sustavu. Ključne su osobne strategije nastavnika za promjene i njihova uvjerenja o njihovoj ulozi u provedbi obrazovnih reformi (Bartulović & Kušević, 2016). To znači da se nastavnici moraju promatrati kao proaktivni pokretači promjena, neprestano se prilagođavajući i razmišljajući o svojim praksama za poboljšanje interkulturalnog obrazovanja. Složenost uloge nastavnika u interkulturalnom obrazovanju uključuje suradnike, stvaratelje i moderatore interkulturalnih odnosa, kao i organiziranje metoda poučavanja koje promiču međusobno razumijevanje, interkulturalnu osjetljivost, pravednu interakciju i kooperativno učenje među učenicima (Bedečković & Zrilić, 2014). Nastavnici moraju nadići tradicionalne nastavne uloge, potičući okruženja u kojima se učenici mogu baviti i cijeniti različite perspektive. Nastavnici više nisu samo prenositelji predmeta. Oni također moraju djelovati kao vodiči i pristaše u samorazvoju učenika i u uspješnim interakcijama. Kako bi zadovoljili zahtjeve interkulturalnog obrazovanja, nastavnici moraju biti stručnjaci za svoje predmete i posjedovati kvalifikacije iz opće pedagogije (Bash, 2014). To naglašava potrebu da nastavnici razviju stručnost specifičnu za predmet i šire pedagoške vještine kako bi učinkovito podržali interkulturalnu kompetenciju kod svojih učenika.

Uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju je višestruka i stalno se razvija. Tradicionalno usmjerena na prijenos i didaktičko strukturiranje informacija, obrazovna funkcija nastavnika transformirala se s napretkom u nastavnim tehnikama i tehnologijama,

krećući se prema ulogama koje uključuju animiranje, komentiranje, organiziranje aktivnosti i pomoć u procesu učenja (Hrvatić, 2007). To znači da se od suvremenih nastavnika očekuje da aktivno angažiraju učenike, čineći učenje interaktivnijim i dinamičnijim. Interkulturalni nastavnici svjesni su da se obrazovanje ne događa u izoliranom prostoru, već je pod dubokim utjecajem različitih kontekstualnih čimbenika. To uključuje odnos između škole i lokalne zajednice, različite identitete učenika i interkulturalne dimenzije kurikuluma (Bartulović & Kušević, 2016). Nastavnici moraju uzeti u obzir ove čimbenike kako bi učinkovito olakšali učenje, osiguravajući da obrazovno okruženje odražava složenost stvarnog svijeta. Štoviše, interkulturalno kompetentan nastavnik treba analizirati odnose između različitih kultura i posredovati među različitim kulturnim pozadinama prisutnima u učionici (Byram, 2000, prema Llurd & Lasagabaster, 2010). To zahtijeva duboko razumijevanje kulturne dinamike i sposobnost poticanja atmosfere u učionici koja cijeni i poštuje raznolikost. Nastavnici moraju stvoriti prostor u kojem se učenici osjećaju sigurno izraziti svoje kulturne identitete i učiti iz međusobnih iskustava.

„Zadatak nastavnika u provedbi interkulturalnog obrazovanja kao procesa identiteta nije pokušaj da se obuhvati cjelokupnost sadržaja o nacionalnim, etničkim, jezičnim, vjerskim, seksualnim, rodnim i drugim dimenzijama različitosti, nego razvijanje pristupa koji propituje uspostavljanje “norme” i “drugosti” u kontekstu obrazovne situacije u obrasce zahvaljujući kojima taj relacijski odnos utječe na stvaranje određenih poruka o poželjnosti i vrijednosti pojedinih identitetskih reprezentacija učenica, njihovih obitelji, nastavnica i ostalih subjekata koje dijele odgojno-obrazovni prostor“ (Bartulović & Kušević, 2016, str. 59).

Ukratko, uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju proširila se izvan tradicionalnih metoda poučavanja. Sada moraju djelovati kao posrednici i aktivni sudionici u stvaranju inkluzivnog obrazovnog okruženja. To uključuje kontinuirani napor za razumijevanje i integraciju različitih kulturnih konteksta u njihove nastavne prakse, u konačnici s ciljem razvoja interkulturalne kompetencije kod svojih učenika. Polazeći od višestrukih uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju, ključno je dublje zaroniti u njihove odgovornosti i kompetencije. Suvremena uloga nastavnika je omogućiti učenicima da komuniciraju i prihvaćaju pojedince koji se razlikuju od sebe, potičući osjećaj dostojnosti

i ravnopravnog članstva unutar svoje zajednice (Sleeter & Grant, 1994, prema Hrvatić, 2007). Ovaj pomak naglašava važnost toga da se učenici osjećaju cijenjeno i uključeno, bez obzira na njihovo podrijetlo. Interkulturalni nastavnici nisu usredotočeni samo na prijenos znanja, već su posvećeni pružanju podrške učenicima na njihovom putu samoobrazovanja. Ovaj pristup usklađen je s konceptom kritičke pedagogije, s ciljem razvoja samosvjesnih, aktivnih i odgovornih građana (Bartulović & Kušević, 2016). Nastavnici igraju ključnu ulogu u vođenju učenika kroz ovaj transformativni proces, pomažući im da postanu neovisni i promišljeni pojedinci. Kako bi učinkovito podučavali interkulturalne koncepte, nastavnici moraju priznati različite potrebe svojih učenika uključivanjem ključnih koncepata, ideja i paradigmi koje odjekuju njihovim iskustvima. To uključuje pokazivanje specifičnih raspoloženja koja omogućuju takvo podučavanje (Bartulović & Kušević, 2016).

Prilagodbom svojih nastavnih strategija, kako bi zadovoljili jedinstvene zahtjeve svojih učenika, nastavnici mogu stvoriti uključivije i učinkovitije okruženje za učenje. Nastavnici su središnje osobe u uključivanju interkulturalne dimenzije u kurikulum i u poticanju okruženja međusobnog poštovanja, razumijevanja i prihvaćanja. Moraju biti svjesni svojih pristupa poučavanju i osigurati da podržavaju individualne potrebe svojih učenika, te da potiču poštivanje kulturnih razlika i promiču metode zajedničkog učenja (Buterin, 2009). Ta svijest pomaže u stvaranju atmosfere u učionici u kojoj se svaki učenik osjeća viđeno i saslušano. Interakcija u interkulturalnom okruženju trebala bi biti dvosmjerna i popraćena međusobnim razumijevanjem i poštovanjem, ne ostavljajući prostora društvenim stereotipima, predrasudama ili stigmatizaciji. Afirmacija interkulturalnog dijaloga zahtijeva od nastavnika da usvoje kulturno osjetljiv stil vođenja, potičući sudjelovanje učenika u interkulturalnim iskustvima i razmjenama. Promicanje partnerstava i metoda kooperativnog učenja potiče reciprocitet, a ne tržišno natjecanje i hijerarhiju (Buterin, 2009). Ovaj pristup pomaže u izgradnji poticajnog i uključivog obrazovnog okruženja u kojem učenici uče jedni od drugih i jedni s drugima. Kako bi nastavnici mogli ostvariti ciljeve, moraju steći određenu vještinu interkulturalnog predavanja. Kompetencija interkulturalne nastave (KIN) je sposobnost nastavnika da komuniciraju sa učenicima na način koji podržava učenje, koji se jezično i kulturno razlikuje od nastavnika ili jedni od drugih, a koji je učinkovit i prikladan u

kontekstu nastave (Fantini, 2009, prema Meadows et al., 2015). KIN uključuje sposobnost komuniciranja kvalitetnog prenošenja informacija što znači da učenici primaju i razumiju poruke i značenja koja nastavnik namjerava prenijeti njima (Fantini, 2009, prema Meadows et al., 2015).

Ukratko, uloga interkulturalnih nastavnika je složena i dinamična. To uključuje olakšavanje komunikacije i prihvaćanja, poticanje samoobrazovanja, prilagodbu metoda poučavanja različitim potrebama, poticanje međusobnog poštovanja i razumijevanja te promicanje kooperativnog učenja. Te odgovornosti ističu značajan utjecaj koji nastavnici imaju na razvoj interkulturalnih kompetencija među svojim učenicima, što u konačnici doprinosi više inkluzivnom i empatičnom društvu. Učinkovitom integracijom KIN u svoje nastavne prakse, nastavnici mogu osigurati da svi učenici, bez obzira na njihovu kulturnu ili jezičnu pozadinu, mogu pristupiti obrazovnim sadržajima i imati koristi od njega, potičući tako okruženje međusobnog poštovanja i razumijevanja.

## *6.2 Prepreke bivanju interkulturalnim nastavnikom*

Nastavnici često nemaju interkulturalnu kompetenciju pri podučavanju u multikulturalnim učionicama, što može ometati njihovu učinkovitost (Gay & Howard, 2000; Powell, 2001, prema Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Taj deficit u interkulturalnim kompetencijama može dovesti do nesporazuma i neučinkovitih nastavnih strategija u različitim učionicama. Podučavanje je emocionalni napor, koji obuhvaća širok raspon emocionalnih iskustava od radosti do bijesa (Hargreaves, 1998, prema Lee et al., 2016). Emocionalni krajolik poučavanja zahtijeva od nastavnika da upravljaju svojim osjećajima dok se kreću složenom dinamikom učionice. Na primjer, nastavnici mogu osjetiti užitek kada se ostvare njihovi nastavni ciljevi, ponos kada učenici uspješno završe važne zadatke, ljutnju kada su njihovi ciljevi spriječeni lošim ponašanjem učenika, tjeskobu kada nisu sigurni u svoju izvedbu ili kada se dovodi u pitanje njihova kompetencija i frustraciju kada se učenici bore da shvate određene pojmove (Lee et al., 2016). Te emocije mogu značajno utjecati na svakodnevna iskustva nastavnika i cjelokupno zadovoljstvo poslom. Nadalje, emocionalna priroda poučavanja može dovesti do značajnih izazova kao što su izgaranje, nezadovoljstvo



poslom, zdravstveni problemi i visoke stope iscrpljivanja (Schutz & Zembylas, 2009, prema Lee et al., 2016). Umor od suosjećanja, ili iscrpljenost zbog preopterećenja i odvojenosti, može nas učiniti ravnodušnima prema nepravdi i patnji (Moeller, 1999, prema Bartulović & Kušević, 2016). Ovaj fenomen nastaje kada nastavnici postanu emocionalno iscrpljeni i odvojeni od svog rada. Sindrom izgaranja u posljednjem desetljeću dobiva sve veću pozornost istraživača, koji analiziraju njegove izvore, prevalenciju i posljedice među nastavnicima (Bartulović & Kušević, 2016). Rješavanje ovih emocionalnih izazova ključno je za održavanje dobrobiti i učinkovitosti nastavnika. Ovi emocionalni zahtjevi naglašavaju potrebu za boljom podrškom i obukom nastavnika kako bi razvili svoju interkulturalnu kompetenciju, omogućujući im učinkovitije snalaženje u složenosti multikulturalnih učionica i održavanje njihove profesionalne dobrobiti. Nažalost, programi pripreme nastavnika često previđaju važnost njegovanja socijalne i emocionalne dobrobiti u budućim nastavnicima (Schonert-Reichl et al., 2015). Ovaj nedostatak fokusa može stvoriti izazove kada se nastavnici susreću s učenicima iz različitih sredina. Studije pokazuju da se nastavnici ponekad bore da uključe ove učenike zbog razlika u komunikaciji i pismenosti (Spinthourakis et al., 2009, prema Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Ti se učenici tada mogu nenamjerno marginalizirati ili zanemariti u multikulturalnim učionicama (Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Mnogi se nastavnici osjećaju nespremni za rješavanje ovih pitanja (Walter et al., 2006 prema Schonert-Reichl et al., 2015). To se može pripisati nedostatku znanja i vještina u područjima kao što su mentalno zdravlje učenika i upravljanje učionicama (Schonert-Reichl et al., 2015). Nadalje, nastavnici u multikulturalnim učionicama često se suočavaju s izazovima zbog ograničenja u teorijskom razumijevanju i sposobnosti provedbe praksi usklađenih s načelima interkulturalnog obrazovanja (Dimitriadou et al., 2009; Dimitriadou & Efstathiou, 2012, 2008, prema Palaiologou & Dimitriadou, 2013). Zanimljivo je da istraživanja sugeriraju da bi zbunjenost koju nastavnici doživljavaju u tim situacijama mogla biti slična konceptu koji se naziva dezorijentirajuća dilema u transformativnom učenju (Mezirow, 1991, prema Jokikokko & Uitto, 2017). Odnosi se na susret s novim iskustvom što dovodi u pitanje postojeća uvjerenja i prisiljava na promjenu perspektive. Takva iskustva potiču nastavnika da propitkuje vlastit stav. Kao interkulturalni nastavnik, mora prolaziti kroz samorefleksiju kako bi mogao napredovati i razviti svoju interkulturalnu kompetenciju.

## 7 Učenik u interkulturalnoj nastavi

Interkulturalne obrazovne zajednice predstavljaju novi pristup stjecanju i konačnom stvaranju znanja. Te zajednice napreduju u prostoru između sudjelovanja u aktivnostima i učenja suživota, potičući okruženje u kojem interkulturalne obrazovne prakse mogu cvjetati (Hrvatić, 2007). To znači da učenici ne samo da uče zajedno, već i stvaraju nova znanja kroz svoja zajednička iskustva i interakcije. Interkulturalno obrazovanje pruža stalne mogućnosti učenicima da otkriju nove načine razumijevanja i stvaranja značenja, subjektivno i objektivno (Nagata, 2006). Interkulturalno obrazovanje omogućuje učenicima da istraže različite perspektive i razviju dublje razumijevanje različitih kulturnih konteksta, obogaćujući njihovo cjelokupno obrazovno iskustvo. U kulturno bogatom okruženju učenik ima mnoge mogućnosti napredovanja, no također se mora staviti u obzir da postoji određeni period prilagodbe na nove okolnosti u kojima učenik stječe interkulturalno obrazovanje. U procesu interkulturalne prilagodbe učenici mogu doživjeti pomake od razdoblja znatiželje i entuzijazma do vremena povlačenja, sumnje u sebe, pa čak i autodestruktivnih misli (Abarbanel, 2009). Ove fluktuacije u ponašanju i emocijama ističu izazove s kojima se učenici suočavaju kada se prilagođavaju novom kulturnom okruženju. Bitno je rano prepoznati ove potencijalne probleme i pružiti odgovarajuću podršku kako bi pomogli učenicima da se snađu u tim teškim fazama. Izraz "kulturni šok" često podrazumijeva da je silni stres neizbježan dio prilagodbe novoj kulturi, što nije zdrava perspektiva (Abarbanel, 2009). Umjesto toga, važno je razumjeti da je doživljavanje normalnih promjena raspoloženja tijekom takvih prijelaza očekivano i upravljivo s pravom podrškom. Bez odgovarajućeg vodstva i podrške, učenici se mogu teško nositi s tim, što dovodi do emocionalnih prepreka i neuspješnih ishoda (Abarbanel, 2009). "U kontekstu obrazovanja, smatra Zembylas (2013), izbjegavanje opasnosti suosjećajnoga zamora osobito je važno jer kod učenika može izazvati dva tipa negativnih reakcija: efekt promatrača i efekt bumeranga. Efekt promatrača odnosi se na odluku o nedjelovanju, odnosno na distanciranu pozu "pasivne empatije" koju učenici mogu zauzeti zbog preplavljenosti osjećajem nemoći u odnosu spram patnje drugih, dok se efekt bumeranga odnosi na reakcije ljutnje i otpora koje učenici mogu

osjetiti u situaciji u kojoj se u njima izaziva osjećaj krivnje i odgovornosti za patnje drugih (Bartulović & Kušević, 2016, str. 39-40).

U interkulturalnom okruženju mora se osobito paziti na učenika budući da se njega mora voditi kroz interkulturalna iskustva kako bi mogao razviti vlastite potencijale. Stoga je pružanje kontinuirane podrške učenicima ključno da reguliraju svoje emocionalne uspone i padove, osiguravajući im pozitivno i uspješno interkulturalno iskustvo.

## **8 Opći pregled definicija emocija**

Svi znaju što su emocije, dok ih se ne treba definirati - onda nitko ne zna što su (Fehr & Russell, 1984, prema Lazarus & Smith, 1991). Istraživanja emocija su teška (Lazarus, 1991, prema Cabanac, 2002). Razlog pesimistične izjave nalazi se u često loše definiranom pojmu (Cabanac, 2002). Proučavanje emocija često rezultira u interdisciplinarnom istraživanju koje smatra da je uvid u problematiku bolji kroz holistički pristup (Mulligan & Scherer, 2012). Merriam-Webster emocije definira u njihovom najbitnijem smislu, kao svjesnu, mentalnu reakciju, koja je subjektivno osjećana kao značajan osjećaj usmjeren prema određenom objektu, praćen promjenama u razmišljanju i ponašanju. Merriam-Webster drugim riječima emocije definira kao subjektivni odaziv pojedinca na određeni objekt te se zbog tog objekta mijenja vlastito razmišljanje (Merriam-Webster, 2012, prema Mulligan & Scherer, 2012). Autor Mordka definira emocije kao složene pojave koje odražavaju percipirano stanje odnosa. Mordka opisuje emocije kao funkcionalne, automatske, teško ih je kontrolirati i u određenoj mjeri su oblikovane kulturom (Mordka, 2016). Cabanac u vlastitom radu traži vlastitu definiciju emocija. Emocije su mentalno stanje gdje podražaji sudjeluju u stvaranju mentalnog iskustva (Cabanac, 2002). Reakcija stvara mentalno iskustvo koje se onda naziva emocija. Takav pogled na emocije smatra se konvencionalnim. Ističe pogled na emocije na dva načina - kao psihološki događaj, složenu reakciju nastalu zbog događaja i stvari u svijetu ili kao reakciju na smislenu interpretaciju na situaciju (Feldman Barrett, 2011). Autori Mordka, Feldmann Berrett, i Cabanac su opisali kako nastaje emocija, kao reakcija, no nisu opisali što je zapravo emocija. Emocije igraju vitalnu ulogu u određivanju koliko se pojedinci uspješno kreću svojim osobnim i profesionalnim životom

(Mikolajczak et al., 2009, prema Lee et al., 2016). Razumijevanje i upravljanje emocijama može značajno poboljšati nečiju sposobnost postizanja ciljeva i održavanja zdravih odnosa.

Iako zamršena priroda emocija predstavlja izazov u njihovoj definiciji, njihovo istraživanje kroz objektiv konstruktivizma i kritičke pedagogije može pružiti vrijedne uvide i proširiti naše razumijevanje. Konstruktivisti dijele ideju s autorima Cabanac i Mordka da su emocije kognitivna uvjerenja, a ne tjelesna stanja, dodajući samo da su ta uvjerenja društveno ili intersubjektivno konstituirana (Ross, 2006). Reeve smatra kako se emocije temelje na biološkim procesima, ali također proizlaze iz obrade informacija, društvene interakcije i kulturnog konteksta (Reeve, 2001, prema Shuck et al., 2013). Prinz dijeli slično gledište, smatrajući da emocije mogu biti oblikovane i izgrađene (Prinz, 2004). Kognitivna konstrukcija emocija omogućuje stvaranje i razumijevanje našeg svijeta. Kognitivno dodjeljujemo vrijednosti, donosimo prosudbe i djelujemo u kontekstu kulturnih normi kako bismo poduzeli mjere (Shuck et al., 2013). Konstruktivisti vide emocije kao društveno obojen fenomen. Ključni faktor u stvaranju emocija je kontekst u kojem se one konstruiraju. Ovdje posebno ističemo važnost okoline u razvoju emocija. Prema teoriji psihologa Averilla, emocije su poput mentalnih prečaca na temelju onoga što smo naučili (Averill, 1980, prema Prinz, 2004). Ovi prečaci nam govore kako reagirati kada se dogodi nešto zbog čega se osjećamo emocionalno. Svaki emocionalni prečac uključuje niz radnji, koje mogu biti prilično složene. Ove prečace i situacije koje ih pokreću oblikuje kultura u kojoj živimo. Konstruktivisti promatraju emocije kao kulturni fenomen koji se uči putem usvajanja novih ideja i izgradnje novih kognitivnih konstrukcija i skripti ponašanja. U njihovu gledanju također se uključuju biološki procesi kao bitni dio stvaranja emocija.

Gledanje emocija kroz prizmu kritičke pedagogije je drugačije. Fokusira se više na potencijal emocija i sociopolitički značaj emocija. Bitan autor u ovoj analizi je Zembylas, koji se bavio edukacijom o emocionalnom potencijalu, emocijama u obrazovanju i definicijom emocija. Zembylas u svom radu objašnjava emocije kroz usporedbu s afektima. Cvetkovich kaže da se afekt može promatrati kao natkategorija koja obuhvaća utjecaj, emocije ite uključuje impulse teželje (Cvetkovich, 2012, prema Zembylas, 2014). Reckwitz tvrdi da su afekti više poput energije koja teče kroz naše postupke i interakcije. To nisu samo

mentalna stanja, već bitan dio načina na koji se povezujemo sa svijetom oko nas, uključujući ljude i stvari (Reckwitz, 2012, prema Zembylas, 2014). Zembylas se oslanja na Cvetkovicha kako bi na afekt gledao kao na široku kategoriju koja obuhvaća emocije, osjećaje, pa čak i nagone. Međutim, Reckwitz tvrdi da afekt nadilazi mentalna stanja (Reckwitz, 2012, prema Zembylas, 2014). To je dinamična energija koja oblikuje način na koji komuniciramo sa svijetom oko nas. Emocije i afekti predstavljaju važne društvene i političke snage za aktivističke skupine koje se bore protiv statusa quo u društvenoj hijerarhiji. Zembylas ističe važnost emocija i afekata u razumijevanju aktivizma društvenog pokreta. On dovodi u pitanje pretpostavku da su emocije individualne i privatne pojave i podržava stav da su emocije i afekti politički u smislu da je moć neodvojivi aspekt načina na koji osobe komuniciraju, kreću se i djeluju (Zembylas, 2014). Zembylas ne vidi emocije samo kao socijalni aspekt u odnosima moći, već naglašava i njihovu direktnu povezanost s razmišljanjem, gdje jedno ne može postojati bez drugoga (Zembylas, 2014). Ovdje se mora napomenuti činjenica da emocije utječu na razum. Prema Griffis, emocije i okolina igraju bitnu ulogu u stvaranju razumijevanja. Iako se tradicionalno racionalnim smatra sposobnost razumijevanja i učinkovitog djelovanja u situaciji, ono što čini "racionalno" ponašanje često je pod velikim utjecajem emocija. Iako mislimo da smo racionalni kada sami razmišljamo o stvarima, ono što se čini logičnijim je utjecaj okoline i njezinog stanja emocija na naše razmišljanje (Griffis, 1984).

Zaključno, emocije su multidimenzionalni fenomen koji je teško definirati, no dvije predstavljene perspektive, konstruktivistička i kritičko-pedagoška, pomažu njihovu razumijevanju. Te dvije perspektive upućuju na to da emocije igraju ulogu kako u interpersonalnim odnosima tako i u socio-političkome kontekstu.

## 9 Emocije u učenju

Nakon što je definiran fenomen emocija, ulazimo u novo područje gdje će se razraditi opća uloga emocija u učenju, kako bi se moglo jasnije sagledati odnos koji će se proučavati u daljnjem tekstu. Kroz emocije percipiramo našu okolinu i reagiramo na njene podražaje. Pekrun smatra da emocije imaju središnju ulogu u motiviranju i reguliranju učenja. Uzimajući u obzir različite emocije, nastavnici mogu stvoriti okruženja za učenje koja potiču motivaciju i razumijevanje (Pekrun, 2014). Nadalje, Hasotani i Imai-Matsumura promatraju ulogu emocija iz drugačijeg kulturnog konteksta. Iako razmatraju emocije unutar azijskog kulturnog konteksta, prepoznaju sličnu važnost emocija u poticanju učenja. Emocije potiču pažnju učenika i pokreću proces učenja te imaju utjecaj na ono što se uči i što se pamti. Osim uloge emocija u procesu učenja, one su također temeljna komponenta učinkovitog poučavanja (Hasotani & Imai-Matsumura, 2011, prema King & Chen, 2019). Shuck i ostali također ističu važnost emocija u svakodnevnom životu u svom radu. Poslužili su se Golemanovim viđenjem koje povezuje iskustvo, emocije i učenje (Goleman, 1997, prema Shuck et al., 2013). Školovanje uključuje značajnu emocionalnu komponentu za sve uključene, uključujući učenike, nastavnike i roditelje (Schutz et al., 2006, prema Fried, 2011). Emocije su duboko ugrađene u gotovo svaki aspekt procesa poučavanja i učenja (Schutz & Lanehart, 2002, prema Fried, 2011). Emocije koje se doživljavaju u akademskim okruženjima poznate su kao akademske emocije. Te se emocije obično javljaju u pet ključnih situacija povezanih s akademskim postignućima: pohađanje nastave, polaganje testova i ispita, samostalno učenje ili pisanje domaćih zadaća, učenje ili pisanje domaćih zadaća u grupi i druge aktivnosti povezane s akademskim kontekstom, poput rasprave o nadolazećem ispitu s vršnjakom. Emocije u tom kontekstu mogu proizaći prirodno bez vanjskog podražaja ili na temelju željenih postignuća određenog zadatka i očekivanih ishoda na temelju završenog zadatka (Pekrun et al., 2002a, prema Goetz et al., 2003). Istraživanja akademskih emocija prvenstveno su usmjerena na prepoznavanje emocija koje proizlaze iz društvenih interakcija unutar obrazovnih ustanova. Manje pažnje posvećeno je razumijevanju raspona pozitivnih i negativnih emocija koje učenici doživljavaju kada se suoče s akademskim zadacima (Asikainen et al., 2018, prema Alonso-Tapia et al., 2020). U Pekrunovom pregledu

obrazovnih istraživanja, emocije djeluju kao emocionalna prtljaga učenika s dva ključna dijela. Prvi sadrži "emocije postignuća" poput radosti, tjeskobe ili dosade, odražavajući kako učenici percipiraju svoj uspjeh u učenju. Pozitivne emocije olakšavaju opterećenje, promičući angažman. Suprotno tome, negativne emocije opterećuju učenike, ometajući njihovu sposobnost učenja (Pekrun, 2009). Drugi dio nosi "epistemičke emocije" kao što su znatiželja, iznenađenje ili zbunjenost, sve povezano sa samim procesom učenja. Znatiželja potiče želju za istraživanjem i razumijevanjem, dok zbunjenost signalizira potrebu za pojašnjenjem ili drugačijim pristupom. Priznajući i razumijevajući ovu emocionalnu prtljagu, nastavnici mogu stvoriti poticajna okruženja za učenje koja smanjuju opterećenja i maksimiziraju potencijal za radosno, učinkovito učenje (Pekrun, 2009). Koristan način kategorizacije emocija u kontekstu učenja i postignuća je razmatranje njihove vrijednosti (pozitivne ili negativne) i aktivacije (aktiviranje ili deaktiviranje). U skladu s tim, emocije se mogu klasificirati kao pozitivno aktivirajuće (npr. užitek, nada), pozitivno deaktiviranje (npr. opuštanje, olakšanje), negativno aktiviranje (npr. anksioznost) i negativno deaktiviranje (npr. beznade, dosada). Općenito se očekuje da će emocije koje se aktiviraju pozitivno imati blagotvorne učinke na postignuća. Međutim, utjecaj emocija koje se aktiviraju negativno i pozitivno deaktiviraju na učenje i postignuća manje je jasan. Stoga ne možemo pretpostaviti da sve pozitivne emocije imaju izravan pozitivan učinak ili da sve negativne emocije imaju jednostavan negativan učinak (Pekrun et al., 2002, prema Goetz et al., 2003). Emocije u kontekstu školskih postignuća ne mogu se jednostavno kategorizirati kao pozitivne ili negativne jer su često ambivalentne, istovremeno pokazujući i pozitivne i negativne aspekte (Suzic et al., 2013). Ova složenost znači da emocije mogu utjecati na učenike na više, ponekad konfliktnih načina (Miljković & Rijavec, 2009). Negativne emocije obično ograničavaju naše mogućnosti i sposobnosti suradnje, manifestirajući se u načinu razmišljanja poznatom kao "pobijediti ili izgubiti". Takvo ponašanje je usko i reaktivno, usmjereno na neposredan opstanak, a ne na buduće planiranje, s ciljem isključivo "poraza" druge strane (Miljković & Rijavec, 2009). Kratkoročno, negativne emocije poput straha ili ljutnje služe adaptivnim funkcijama, štiteći nas i pomažući nam da preživimo neposredne prijetnje. Međutim, ovaj kratkoročni fokus može ometati dugoročno razmišljanje i kooperativno rješavanje problema. S druge strane, emocije poput radosti, smirenosti i

zahvalnosti nemaju očitu funkciju preživljavanja kao negativne emocije (Miljković & Rijavec, 2009). Ove pozitivne emocije stvaraju osjećaj sigurnosti, potičući nas da razmišljamo o alternativama koje su nam dostupne. Ova šira perspektiva proširuje naš repertoar ponašanja, omogućujući nam razvoj novih ponašanja i strategija (Miljković & Rijavec, 2009). Na primjer, osjećaj smirenosti i sigurnosti može dovesti do kreativnijeg rješavanja problema i otvorenosti. Iako pozitivno emocionalno stanje može biti privremeno, njegovi blagotvorni učinci mogu imati trajne učinke. Pozitivne emocije pomažu u izgradnji osobnih osobina, društvenih veza i vještina koje će i dalje biti korisne u budućnosti (Miljković & Rijavec, 2009). To znači da, iako pozitivno emocionalno iskustvo može biti trenutno, razvoj kvaliteta kao što su otpornost, empatija i suradnja mogu pružiti dugoročne prednosti. Pozitivne emocije igraju ključnu ulogu u jačanju spoznaje, a to je ukorijenjeno u fiziologiji našeg živčanog sustava. Poznato je da pozitivne emocije potiču oslobađanje serotonina, dok negativne emocije pokreću oslobađanje kortizola. Ovaj fiziološki odgovor ukazuje na to da naše emocionalno stanje značajno utječe na naše kognitivne funkcije. Kada su ljudi dobro raspoloženi, njihov stil razmišljanja obično je kreativniji, fleksibilniji i otvoreniji. Probleme rješavaju brže i učinkovitije te donose bolje odluke u važnim životnim situacijama (Isen, 1987, 1993, prema Miljković & Rijavec, 2009). Učenik koji doživljava pozitivne emocije vjerojatno će pristupiti izazovnom matematičkom problemu s inovativnim strategijama i manje frustracije. Ovo kreativno i fleksibilno razmišljanje izravan je rezultat pozitivnog emocionalnog stanja. Štoviše, pozitivne emocije omogućuju pojedincima da uče na svojim greškama (Trope & Pomerantz, 1998, prema Miljković & Rijavec, 2009).

Pozitivne emocije u obrazovanju ne mogu se razviti samo podučavanjem o njima. Moraju biti iskustvene. To znači da moramo stvoriti okruženja za učenje u kojima ljudi mogu biti sretni (Miljković & Rijavec, 2009). Kada se učenici osjećaju pozitivno, vjerojatnije je da će na pogreške gledati kao na mogućnosti učenja, a ne kao na neuspjehe. Ovaj način razmišljanja potiče otpornost i pristup obrazovanju usmjerenom na rast. Rezultati istraživanja pokazuju da pozitivne emocije doprinose učinkovitom rješavanju problema, promiču zdravlje, potiču formiranje odnosa i služe kao temelj samoregulirane učinkovitosti i grupne interakcije (Pekrun et al., 2002). Na primjer, u okruženju učionice pozitivne emocije mogu



poboljšati suradnju među učenicima, što dovodi do produktivnijeg grupnog rada i boljih ukupnih ishoda učenja. Osim toga, zdravstvene prednosti pozitivnih emocija, kao što su smanjeni stres i povećana dobrobit, stvaraju povoljnije okruženje i za poučavanje i za učenje.

Zaključno, i pozitivne i negativne emocije igraju ključnu ulogu u obrazovnom procesu. Negativne emocije mogu pomoći u trenutnoj prilagodbi i preživljavanju, ali također mogu ograničiti dugoročno planiranje i suradnju. Pozitivne emocije, iako nisu odmah povezane s preživljavanjem, potiču šire razmišljanje i trajni osobni razvoj, doprinoseći zaokruženijem i otpornijem pojedincu. Razumijevanje dvostruke prirode emocija u obrazovanju pomaže u stvaranju uravnoteženog pristupa emocionalnom upravljanju i razvoju kod učenika.

## **10 Emocije u interkulturalnoj nastavi**

Obrazovanje nije obrazovanje ako nije interkulturalno (Coulby, 2006). Također obrazovanje je emocionalna stvar i bavi se emocionalnim pitanjima (Griffiths, 1984). Škole stvaraju niz emocija kod učenika, pod utjecajem sadržaja kurikuluma, izgleda učionica i stavova nastavnika (Griffiths, 1984). Emocionalna stanja učenika i nastavnika relevantna su za razmatranje ciljeva i sadržaja obrazovanja (Griffiths, 1984). „Emocije su važan dio djetetova razvoja. Kao važan čimbenik u životu djeteta, nastavnik uvelike doprinosi razvoju, stoga je važno prepoznati emocije učenika i ne zanemariti ih ili jednostavno odbaciti. Učenik u školi doživljava uspone i padove koji su povezani sa školom“ (Grmovšek, 2023, str. 3). U interkulturalnoj nastavi se prvenstveno usredotočuje na ljude, a ne samo na predmet ili područje koje se podučava. Suradnjom s ljudima bavimo se i njihovim problemima, dijelimo njihove radosti i osjećamo njihovu tugu (Kragulj, 2011).

U kontekstu interkulturalne učionice emocije igraju ključnu ulogu u oblikovanju međuljudskih odnosa i okruženja za učenje. Emocije su neizbježni dio interkulturalnih procesa učenja jer su smisljena interkulturalna iskustva emocionalno nabijena (Jokikokko & Uitto, 2017). Može se pretpostaviti da su pozitivne emocije učenika i nastavnika u središtu za postizanje obrazovnih ciljeva (Pekrun, et al., 2002). Pozitivne emocije potiču ponašanja koja koriste objema stranama, promičući suradnju i toleranciju (Miljković & Rijavec, 2009).

Sretni pojedinci obično su prijateljskiji prema drugima, a ljudi uglavnom uživaju u njihovom društvu (Miljković & Rijavec, 2009). Osjećaj pripadnosti može se značajno poboljšati aktivnostima zajedničkog učenja u učionici (Korinek, 1999, prema Fried, 2011). Emocije mogu funkcionirati kao potencijalni izvor, točka rasta ili premisa u procesu interkulturalnog učenja (Jokikokko & Uitto, 2017). Emocije igraju ključnu ulogu u izazivanju pojedinaca da preispitaju svoje svjetonazore, misaone procese i akcije prema poticanju pravednijih praksi. To naglašava značaj emocionalne klime u procesu učenja (Jokikokko & Uitto, 2017). Poticanjem atmosfere uzajamne podrške i razumijevanja, vjerojatnije je da će se učenici osjećati povezanim i angažiranim, što je ključno za uspješno interkulturalno obrazovanje. Učenici daju prednost poticanju solidarnosti s kulturama koje se razlikuju od njihovih, samim time je razvoj interkulturalnih kompetencija kao glavni cilj interkulturalnog obrazovanja (Hrvatić, 2007). No, istraživanja sugeriraju sveobuhvatniji cilj: opremiti mlade ljude vještinama kritičkog razmišljanja kako bi se suprotstavili dominantnim vrijednostima globalne kulture (Piršl, 2011). Interkulturalno obrazovanje kao takvo nadilazi jednostavno prenošenje informacija o različitim kulturama. Zadiru u dublje slojeve iskustva, priznajući snažnu ulogu koju emocije igraju u oblikovanju našeg razumijevanja svijeta (Khuri, 2004). Kao što Khuri (2004) naglašava, emocije nisu samo kratkotrajni osjećaji u interkulturalnom dijalogu, to su složeni odgovori potaknuti kulturnim susretima. Te emocije mogu varirati od uzbuđenja i znatiželje do straha, frustracije ili čak ljutnje. Prepoznavanje ovih emocionalnih odgovora ključno je jer mogu značajno utjecati na to koliko smo otvoreni za nove ideje i koliko se duboko bavimo različitim kulturnim perspektivama (Khuri, 2004). Emocije omogućuju transformaciju osobnosti. Rad Nagate na transformativnom učenju u interkulturalnom obrazovanju, iako nije izričito usmjeren na emocije, pruža vrijedan okvir za razumijevanje njihovog značaja. Susreti s različitim gledištima može pobuditi niz emocija. Integrirajući ove emocije u proces učenja kroz razmišljanje, nastavnici mogu stvoriti prostor za dublju osobnu transformaciju (Nagata, 2006).

Interkulturalno obrazovanje transformira obrazovanje ukidanjem diskriminirajućih praksi (Bartulović & Kušević, 2016). Međutim, njegova učinkovitost uvelike ovisi o vlastitom svjetonazoru nastavnika, oblikovanom životnim iskustvima, što utječe na njihovu sposobnost

povezivanja s učenicima i kolegama iz različitih sredina (Mocanu & Sterian, 2013). Nastavnikov svjetonazor utječe na interkulturalno učenje te na razvoj interkulturalnih kompetencija. Široko shvaćeno, interkulturalno učenje podrazumijeva proces razumijevanja drugih kultura i vlastite kulture kroz interakciju, učenje i komunikaciju u kulturnim kontekstima (Jin & Cortazzi 2013, prema Rapanta & Trovão 2021). Nastavnici su nositelji interkulturalnog obrazovanja, (Karousiou et al., 2021). Uz nastavnike dolazi u plan obrazovna okolina kao mjesto simultanog razvoja emocija i interkulturalizma. Emocije su epicentar rada nastavnika, one utječu na svakodnevnu praksu nastavnika i što je još važnije, način na kojerasumiju i tumače interkulturalno obrazovanje (Matsumoto et al., 2005). Nadalje, percepcija učenika o podršci nastavnika izravno utječe na njihovu motivaciju i interes (Wentzel, 1998, prema Fried, 2011). Kada nastavnici aktivno podržavaju svoje učenike, to potiče okruženje u kojem se učenici osjećaju ohrabreno i sposobno upravljati svojim emocijama i učinkovito učiti. Ukoliko se ne mogu regulirati emocije, kritički razmišljati o situacijama, događajima i ljudima i nema otvorenosti uma i fleksibilnosti za usvajanje alternativnih stajališta na ono što je poznato i naviknuto, vrlo je teško razviti interkulturalnu osjetljivost (Matsumoto et al., 2005).

Spona emocija i interkulturalizma u obrazovanju ključna je za razvoj IK i globalnog društva. Globalizirani svijet zahtijeva novi pristup obrazovanju. Škole moraju opremiti pojedince, bez obzira na podrijetlo, za navigaciju ovim raznolikim krajolikom potičući njihove talente, kreativnost i interkulturalno razumijevanje. To omogućuje pojedincima da postignu svoje osobne ciljeve, istovremeno cijeneći i slaveći bogatstvo globalnog društva (Mocanu & Sterian, 2013).

Budući da emocije mogu značajno utjecati na ono što učenici doživljavaju kao racionalno i učinkovito u interkulturalnim susretima, priznavanje i integriranje emocija u interkulturalno obrazovanje je ključno. To omogućuje nastavnicima da iskoriste transformativni potencijal emocija, pomažući učenicima da se snađu u izazovima i slave radosti susreta s različitim kulturama. Nadalje, i socijalna klima u učionici i vlastita emocionalna inteligencija nastavnika igraju značajnu ulogu u oblikovanju emocionalnog

krajolika za učenike, naglašavajući važnost poticanja poticajnog i uključivog okruženja za učenje.

## **11 Strategije upravljanja emocijama u interkulturalnoj nastavi**

Dosad su u radu razloženi za temu rada bitni koncepti, od kulture do emocija u interkulturalnoj nastavi, a sada je potrebno fokusirati se način na koji emocije smisleno integrirati u interkulturalnu nastavu. U tu svrhu predstavljene će biti dvije strategije upravljanja emocijama u interkulturalnoj nastavi: stvaranje interkulturalnog razrednog okruženja koje potiče razvoj emocija i razvoj emocionalne inteligencije, što uključuje poticanje socio-emocionalnog učenja (SEU) i emocionalnu regulaciju.

### *11.1 Interkulturalno i emocionalno okruženje*

Stvaranje pozitivne klime u učionici ključno je za učinkovito interkulturalno obrazovanje i emocionalni razvoj (Buterin, 2009). Pojedinci ne mogu vidjeti atmosferu jer su uronjeni u nju i nesvjesno pod njezinim utjecajem (Bošnjak, 1997, prema Buterin, 2009). Stoga bi nastavnici trebali poticati okruženje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti i zajedničkog učenja. Ovo izravno iskustvo ključno je za napredak u budućim interkulturalnim odnosima (Näcke & Park, 2000, prema Hrvatić, 2007). Postizanje interkulturalne učinkovitosti u obrazovanju prvenstveno ovisi o obrazovanju i pripremi nastavnika (Hercigonja, 2017). Nastavnici bi također trebali služiti kao emocionalni vodiči, usredotočujući se na svoje učenike i stvarajući pozitivnu socio-emocionalnu klimu pogodnu za učenje, za razliku od atmosfere u kojoj dominira strah (Mušanović et al., 2010, prema Kragulj, 2011). Stoga bi svaki nastavnik koji ima za cilj stvoriti ugodnu i podržavajuću atmosferu u učionici za sve učenike, uključujući i one s različitim kulturnim pozadinama, trebao biti svjestan razine zadovoljstva učenika nastavom. Ta svijest omogućuje nastavnicima da utječu na razvoj učenikovih postignuća i ponašanja tijekom interkulturalne nastave (Jagić & Jurčić, 2006, prema Buterin 2009). Davanjem prednosti emocionalnoj dobrobiti i pozitivnim interakcijama, nastavnici mogu poboljšati iskustvo učenja i promicati

uključivije i poticajnije obrazovno okruženje. Podrška nastavnika može se kategorizirati kao kontrola ili kao podrška autonomiji. Stil poučavanja koji podržava autonomiju potiče učenike da samostalno razmišljaju, donose vlastite odluke i imaju određenu kontrolu nad svojim učenjem (Reeve et al., 2004, prema Fried, 2011). Mogućnost suodlučivanja i autonomije u učionici dodatno pojačava ovu pozitivnu klimu (Kragulj, 2011). Stvaranje pozitivne klime u učionici ključno je za učinkovito interkulturalno obrazovanje i emocionalni razvoj. Ovaj pristup potiče osjećaj odgovornosti i samomotivacije među učenicima, čineći ih aktivnim sudionicima u njihovom obrazovanju. Bez obzira na datu samostalnost bitno je da učenici osjećaju da nisu sami u svojim mislima i emocijama (Jokikokko & Uitto, 2017).

Škole koje daju prednost emocionalnom razvoju stvaraju okruženja u kojima se učenici osjećaju cijenjeno i shvaćeno, što može značajno poboljšati njihove akademske i društvene ishode, samim time potiče razvoj IK. Ugodna obrazovna klima može se postići samo kada se u učionici zadovolje potrebe i interesi njezinih učenika (Kragulj, 2011). Satow (2001, prema Kragulj, 2011) identificira nekoliko čimbenika koji doprinose pozitivnoj obrazovnoj klimi: odnos između učenika i nastavnika, odnose među učenicima i zadovoljstvo nastavnim procesom. Učenici izvještavaju da participativno i misaono provocirajuće okruženje u učionici, u kojem se evociraju emocije i dostižu rješenja suradnički, značajno doprinosi njihovom pozitivnom obrazovnom iskustvu. Navedeni elementi naglašavaju važnost poticanja poticajne i uključive atmosfere u učionici koja cijeni različite perspektive i potiče aktivno sudjelovanje, što u konačnici pomaže u razvoju interkulturalne kompetencije. Stvaranjem takvog okruženja škole mogu bolje pripremiti učenike za multikulturalno društvo, promičući međusobno razumijevanje i poštovanje. Ovaj emocionalni angažman potiče učenike da istražuju i razmišljaju o svojim stavovima, što dovodi do potencijalnih pozitivnih promjena u njihovim perspektivama. Nadalje, uključivanje rasprava o socijalnoj pravdi i interkulturalnom obrazovanju može transformirati emocionalne procese, potičući uključivije i empatičnije okruženje za učenje (Jokikokko & Uitto, 2017). Međutim, važno je napomenuti da prenamaglašavanje kooperativnog učenja ili bilo kojeg društvenog pristupa u nastavi može poremetiti emocionalnu klimu u učionici, potencijalno je pretvoriti u negativnu (Kragulj, 2011). Jednom kada se uspostavi negativna emocionalna klima, same pozitivne

emocije ne mogu značajno i radikalno promijeniti tu atmosferu (Suzic et al., 2013). Time se ometa također interkulturalni razvoj učenika. Nerazumijevanje i nespremnost na razumijevanje drugih kultura dovode do predrasuda, osobne ili društvene samoobmane, što rezultira netolerancijom i odbacivanjem. To često proizlazi iz ksenofobije i vrlo negativnog stava prema promjenama, zajedno sa strahom od novih stvari koje bi mogle ugroziti vlastiti kulturni identitet. Slijedom toga, ljudi se izoliraju unutar vlastitih kulturnih načela, ne želeći prihvatiti druge kulture i njihove karakteristike (Hercigonja, 2017). Navedena razredna klima može rezultirati u tenzijama. Ako nastavnici pokušaju ignorirati ili potisnuti napetosti koje učenici donose u učionicu, to ne samo da može biti kontraproduktivno, već i ometati razvoj pozitivnih oblika upravljanog sukoba (Bash, 2014). Beth Fisher-Yoshida objašnjava da interkulturalni sukob može ponuditi konstruktivnu priliku za interakciju s ljudima koji se razlikuju od nas samih (Beth Fisher-Yoshida, 2005, prema Nagata, 2006). Time mogu negativnu situaciju pretvoriti u poučnu. Opremanje učenika za rješavanje sukoba, diskriminacije, frustracija i drugih pitanja na miran i suradnički način igra značajnu ulogu. Stoga, ako se interkulturalizam prihvaća i prakticira kao miran i skladan suživot i postane sastavni dio obrazovnog okruženja, možemo govoriti o interkulturalnoj školi kao stvarnosti, a ne idealu (Buterin, 2009).

Stvaranjem pozitivne razredne klime omogućuje se emocionalni i interkulturalni razvoj učenika. U poticajnom okruženju može se pomoću nastavnika i svojih kolega različitih kulturnih podrijetala uspjeti stvoriti potrebne kompetencije mirnog i suradničkog savladavanja sukoba za život učenika u kulturno šarolikom društvu. Kao što je prethodno istaknuto, nastavnik ima ključnu ulogu u emocionalnom razvoju i pozitivnom nastavnom okruženju koje može stvarati obrazovne situacije koje potiču razvoj već navedenih kompetencija. Moramo uzeti u obzir da nastavnik mora biti obrazovan kako bi stvorio kvalitetno okruženje i kvalitetno vodio nastavu te sam mora biti upućen u kulturnu podlogu učenika kako bi mogao izvući najviše iz razredne zajednice za svakog učenika.

## *11.2 Emocionalna inteligencija i kontrola emocija*

Emocionalna inteligencija ključna je za interkulturalno obrazovanje, koje se može promatrati kao proces sociokulturnog učenja. Ova vrsta definicije emocija značajna je u smislu interkulturalnog učenja (Jokikokko & Uitto, 2017). Emocionalna inteligencija definira se kao sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija i emocija drugih za učinkovito rješavanje problema i reguliranje ponašanja (Takšić et al., 2006, prema Rizner, 2013). To uključuje razumijevanje emocionalnih stanja za učinkovitije kretanje društvenim i interkulturalnim interakcijama. Salovey i Mayer opisuju emocionalnu inteligenciju kao vještinu obrade informacija, naglašavajući da je razvoj emocionalnih sposobnosti kod učenika i nastavnika jednako presudan kao i kognitivne vještine (Salovey & Mayer, 1997, prema Walter, 2013). Ova perspektiva naglašava važnost uravnoteženja emocionalnog i kognitivnog razvoja u obrazovanju. Goleman tvrdi da je emocionalna inteligencija više osobina nego oblik inteligencije (Goleman, 1997, prema Perry & Ball, 2005). Ovo gledište sugerira da je emocionalna inteligencija inherentni dio nečije osobnosti te utječe na to kako komuniciramo s drugima. Također tvrdi da je emocionalna inteligencija proces koji se može sustavno razvijati, za razliku od kvocijenta inteligencije (Munjaset al., 2009, prema Rizner, 2013). Zbog toga se pojmovi kao što su emocionalni kvocijent, emocionalna kompetencija i emocionalna pismenost često koriste za opisivanje ovog skupa vještina i sposobnosti (Walter, 2013). To znači da se, za razliku od tradicionalne inteligencije, emocionalna inteligencija s vremenom može njegovati i poboljšavati. Emocionalna inteligencija (EI) je sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocija u sebi i drugima te korištenja ovog razumijevanja za upravljanje našim interakcijama i učinkovito rješavanje pritisaka i zahtjeva okoline (Walter, 2013). Emocionalno inteligentni pojedinci mogu koristiti svoje emocije za usmjeravanje adaptivnih akcija, pomažući onima koji su manje emocionalno inteligentni da se nose sa svojim emocijama. Osim toga, EI uključuje prepoznavanje i razlikovanje vlastitih emocija od emocija drugih, usmjeravanje vlastitih misli i postupaka (Gong et al.; Serrat, 2017, prema Siddique et al., 2020). Ova vještina pomaže pojedincima da učinkovitije upravljaju interkulturalnim situacijama koristeći emocionalne uvide kako bi prilagodili svoje ponašanje.

Emocije pružaju važne informacije o odnosu pojedinca s okolinom i izražavaju se kada se taj odnos promijeni (Lazarus, 1991, prema Walter, 2013). Prema tome, naše emocije mogu signalizirati koliko se dobro prilagođavamo okolini, što je ključno za kvalitetno interkulturalno djelovanje. Tijekom društvenih interakcija, izražavanje emocija i riječima i neverbalnim znakovima prenosi informacije o mislima, namjerama i ponašanjima pojedinca (Buck, 1984; Ekman, 1973. Keltner & Haidt, 2001, prema Walter, 2013). To pomaže drugima da jasnije razumiju naša unutarnja stanja i namjere. Emocionalne sposobnosti, poput prepoznavanja, korištenja, razumijevanja i upravljanja emocijama, ključne su za optimizaciju društvenih interakcija (Denham et al., 2003; Eisenberg i et al., 2000; Feldman i et al., 1991; Nowicki i Duke, 1994. Savage, 2002, prema Walter, 2013). Te vještine poboljšavaju našu sposobnost učinkovitog funkcioniranja u društvenim okruženjima, poboljšavajući komunikaciju i odnose.

Emocionalna inteligencija je vještina koja se može razvijati u nastavi. Uz pomoć te vještine može se nositi u stresnim situacijama koje uključuju i interkulturalne susrete. Ne samo to, već i pospješuje internalizaciju i refleksiju interkulturalnih događaja te sam stupanj komunikacije. Nakon što se definirala i razradila EI, može se krenuti na određene strategije koje su postavljene prethodno u radu. Razradit će se školski programi koji se bave socijalno-emocionalnim učenjem i regulacija emocija.

### *11.2.1 Socio-emocionalno učenje (SEU)*

Socio-emocionalno učenje (SEU) obuhvaća širok raspon socijalnih, emocionalnih i bihevioralnih vještina, a obuhvaća tri glavne komponente: emocionalne procese, socijalne odnosno međuljudske vještine i kognitivnu regulaciju (McClelland et al., 2017). SEU uključuje sposobnost prepoznavanja i upravljanja emocijama, učinkovitog rješavanja problema i izgradnje pozitivnih odnosa (Zins & Elias, 2006, prema Rinzer, 2013). Te su vještine ključne za cjelokupni razvoj i uspjeh učenika u različitim okruženjima. Osim toga, SEU učenicima pruža vještine potrebne za razumijevanje njihovih emocija, stvaranje zdravih odnosa i donošenje odgovornih odluka. SEU je ključno za poticanje emocionalne



inteligencije, regulacije ponašanja, formiranja identiteta i vještina potrebnih za uspostavljanje i održavanje kvalitetnih odnosa. Također pomaže učenicima u donošenju empatičnih i pravednih odluka koje koriste cijeloj školskoj zajednici (Cipriano et al; CASEL, 2020.; Greenberg et al., 2017, prema Elbertson et al., 2010). Navedene vještine upravljanjem emocija bitne su u interkulturalnoj nastavi. Omogućuju učeniku stvaranje vještina za kvalitetno djelovanje u globalnom društvu. SEU uključuje podučavanje djece da razumiju i upravljaju vlastitim emocijama i interakcijama na načine koji su korisni za sebe i druge. To zauzvrat pomaže djeci i mladima da uspiju u školovanju, na radnom mjestu, odnosima i obrazovnom okruženju (Jones & Doolittle, 2017). Teorijski temelj SEU temelji se na ideji da se učenje događa u kontekstu odnosa (Payton et al., 2000, prema Elbertson et al., 2009). Osobito u kontekstu interkulturalne nastave ističe se bit odnosa s obzirom na to da kvaliteta odnosa utječe na povezane čimbenike kao što su emocionalna razredna klima i ishod učenja. To znači da, usredotočujući se na SEU, škole mogu pomoći u sprječavanju niza negativnih ponašanja i ishoda poticanjem pozitivnog društvenog i emocionalnog razvoja. Jačanje socijalnih i emocionalnih vještina našeg društva jedan je od glavnih izazova s kojima se danas suočavamo. Integriranje SEU programa u škole pruža obećavajući način učinkovitog usmjeravanja tih vještina od rane do mlade odrasle dobi (Elbertson et al., 2009). Tako možemo opremiti učenike alatima koji su im potrebni za navigaciju složenim društvenim krajolicima, izgradnju smislenih odnosa i donošenje promišljenih, empatičnih odluka koje doprinose skladnijem i pravednijem društvu. SEU učenicima pruža tri ključna skupa vještina. Prvi set uključuje upravljanje vlastitim emocijama i razumijevanje emocija drugih, drugi je usredotočen na poticanje pozitivnih i učinkovitih društvenih interakcija, a treći set pomaže učenicima da se koncentriraju, upravljaju impulsima i učinkovito se prebacuju između zadataka (McClelland et al., 2017). Te su vještine ključne za cjelokupni razvoj i uspjeh učenika u različitim aspektima života. SEU programi uključuju koordinirane napore između učionice, učeničkog doma, škole, a ponekad i cijelog okruženja. Ovaj holistički pristup pruža učenicima brojne strukturirane i nestrukturirane mogućnosti učenja i vježbanja vještina koje poboljšavaju njihov društveni, emocionalni i akademski uspjeh (Elbertson et al., 2009). Integrirajući SEU u različita okruženja, učenici mogu dosljedno ojačati ove vještine. Navedene vještine usko su povezane s interkulturalnom nastavom, budući da ona potiče

holistički razvoj učenika. Nastavnici igraju ključnu ulogu u uspjehu SEU programa. Učinkovitost ovih programa uvelike ovisi o uvjerenjima i stavovima nastavnika. Nastavnici koji socijalne i emocionalne vještine smatraju fiksnim osobinama vjerojatno neće podržati programe temeljene na modelu društvenog učenja razvoja vještina (Kress & Elias, 2006, prema Elbertson et al., 2009). Slično tome, nastavnicima koji ne vide važnost socio-emocionalnog učenja ili smatraju da to nije njihova odgovornost, možda neće imati motivacije za učinkovitu provedbu ovih programa (Kallestad & Olweus, 2003, prema Elbertson et al., 2009). Stoga je bitno osigurati da nastavnici prepoznaju vrijednost socio-emocionalnog učenja i da im se pruže potrebni alati i podrška za učinkovitu provedbu tih programa. To može stvoriti poticajnije i učinkovitije okruženje za učenje koje zadovoljava sveobuhvatne potrebe svih učenika. Interkulturalni nastavnici mogu SEU programima stvoriti inkluzivne uvjete za učenike te time pospješiti ishode interkulturalne nastave. Istraživanja pokazuju da nastavnici koji učinkovito uključuju programe SEU u svoje nastavne prakse, imaju učenike koji postižu pozitivnije ishode (Hamre & Pianta, 2005, 2006; Durlak et al., 2011, prema McClelland et al., 2017). Više nego ikad, nastavnici i roditelji prepoznaju utjecaj društvenih i emocionalnih čimbenika na akademsku uspješnost. Sve više smatraju škole odgovornima za pripremu učenika za život, a ne samo za standardizirane testove ili maturu (Elbertson et al., 2009). Ovaj pomak u fokusu naglašava važnost socio-emocionalnog učenja u ukupnom razvoju učenika. Kada su nastavnici sigurni u ove programe, vjerojatnije je da će ih uspješno provesti, što će dovesti do boljih ishoda za učenike. Kada se učenici osjećaju emocionalno povezani sa svojim vršnjacima i nastavnicima koji cijene učenje i imaju velika očekivanja od akademskog uspjeha, vjerojatnije je da će usvojiti ove pozitivne vrijednosti i težiti postignućima (Catalano et al., 2002; Blum & Rinehart, 2004., prema Elbertson et al., 2009). Emocionalne veze u učionici potiču pozitivno okruženje za učenje koje promiče akademski i osobni rast. Pozitivno emocionalno okruženje i kvalitetni odnosi u nastavi bitni su faktori za uspjeh interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne nastave.

Dakle, integracija socio-emocionalnog učenja u obrazovanje ključna je za razvoj dobro zaokruženih i interkulturalno obrazovanih učenika. Nastavnici igraju ključnu ulogu u

tom procesu stvaranjem poticajnih okruženja i poticanjem pozitivnih odnosa. Kada se škole usredotoče na SEU, pomažu učenicima da uspiju, ne samo akademski, već i u osobnom i društvenom životu. Učenici koji su prošli takav program mogu uz dobivene vještine uspjeti savladati kulturne prepreke i kvalitetno kulturno postupati. SEU je kompatibilan program koji može pospješiti ulogu emocije i samim time interkulturalnu nastavu.

### *11.2.2 Regulacija emocija*

Obrazovna okolina od posebne je važnosti za oblikovanje ljudske samoregulacije (Pekrun et al., 2002). Mastumoto i ostali naglašavaju bit podučavanja samoregulacije (Mastumoto et al., 2005). Nastavnici bi trebali pružiti smjernice, podršku i smjer, omogućujući učenicima da nauče kako regulirati i kontrolirati svoje emocije (Rizner, 2013). Podrška učenicima u učionici može značajno utjecati na razvoj regulacije emocija. Twenge i Baumeister tvrde da je ljudska sposobnost reguliranja sebe i mijenjanja vlastitih odgovora jedan od najmoćnijih i prilagodljivih kapaciteta. Ta je sposobnost vjerojatno odgovorna za ogromnu raznolikost i fleksibilnost ljudskog ponašanja. Regulacija emocija, kritični aspekt ove samoregulacije, odnosi se na to kako pojedinci izražavaju svoje emocije i upravljaju svojim emocionalnim odgovorima (Twenge & Baumeister, 2002, prema Sutton, 2004). Mogućnost fleksibilnog interagiranja na ljudsko ponašanje nosi veliku važnost za interkulturalnu nastavu i IK.

Ljudi se razlikuju u načinu na koji koriste strategije regulacije emocija, odražavajući razlike u njihovim emocionalnim iskustvima i izrazima (Gross & John, 2003, prema Fried, 2011). Samoregulacija učenja obuhvaća nekoliko potprocesa, uključujući samoregulaciju strategija učenja, emocija i motivacije (Efklides, 2011, prema Alonso-Tapia et al., 2020). To znači da učenici moraju naučiti upravljati ne samo svojim studijskim navikama, već i emocionalnim odgovorima i nastojanjima da postignu svoje ciljeve. Regulacija emocija ključna je jer omogućuje pojedincima da vrše kontrolu nad svojim ponašanjem, što je bitno za uspjeh u različitim aspektima života (Melnick & Hinshaw, 2000, prema Fried, 2011). Samoregulacija uključuje više kognitivne procese koji nadjačavaju osnovnije. U središtu ovog koncepta su uloge ciljeva ili standarda, jer pojedinci trebaju ciljeve kako bi učinkovito

regulirali svoje emocije, misli i ponašanja (Carver & Scheier, 2000; Zimmerman, 2000, prema Sutton, 2004). Na primjer, postavljanje akademskih ciljeva pomaže učenicima da upravljaju vremenom studiranja, održavaju fokus i ostanu motivirani, dok im emocionalni ciljevi pomažu u snalaženju u društvenim interakcijama i osobnim izazovima. Sposobnost samoregulacije temeljna je i visoko prilagodljiva ljudska sposobnost koja podržava širok raspon ponašanja. Regulacija emocija ključna je komponenta samoregulacije, omogućujući pojedincima da upravljaju svojim ponašanjem i postignu svoje ciljeve. Razumijevanje i razvoj tih vještina ključni su za osobne i akademske uspjehe. Razvoj strategija regulacije emocija sličan je razvoju fizičkih vještina, koje zahtijevaju neki oblik obuke i prakse (Baumeister et al., 1998, prema Fried, 2011). Učinkovita regulacija omogućuje i učenicima i nastavnicima da izbjegnu negativne emocije i poboljšaju pozitivne, stvarajući pogodnije okruženje za učenje (Fried, 2011). Kao što smo već iz dosadašnje analize literature vidjeli, poticajno i pozitivno okruženje može pridonositi kvaliteti interkulturalne nastave.

Razvoj strategija regulacije emocija ključan je i za učenike i za nastavnike. Ove strategije pomažu u upravljanju emocionalnim odgovorima, poboljšavaju motivaciju i olakšavaju učinkovito učenje. To naglašava važnost upravljanja emocijama u obrazovnom okruženju (Lee et al., 2016). Direktno se može pretočiti u interkulturalni obrazovni kontekst, gdje se dodatno stavlja naglasak na emocije i njihovu regulaciju. Nastavnici često reguliraju svoja emocionalna iskustva kako bi poboljšali svoju učinkovitost poučavanja, ističući ključnu ulogu regulacije emocija u kontekstu učionice (Sutton, 2004). Reguliranje emocija je ključno jer može pomoći nastavnicima da potiču pozitivne emocije i smanje negativne (Fried, 2011). Mnogi se nastavnici bore s upravljanjem emocijama svojih učenika i održavanjem ukupne emocionalne klime u učionici (Sutton, 2004). Ova poteškoća ukazuje na značaj regulacije emocija za nastavnike (Lee et al., 2016). Ključni aspekt rada nastavnika uključuje učenje upravljanja negativnim emocijama svojih učenika dok se istovremeno nose s vlastitim negativnim emocijama (Sutton, 2004). Ta dvostruka odgovornost može biti izazovna, ali je ključna za stvaranje pozitivnog i učinkovitog okruženja za učenje i interkulturalno obrazovanje. Fried je identificirala internalizaciju kao ključni čimbenik u učeničkoj pripadnosti. Internalizacija se odnosi na sposobnost učenika da preuzme kontrolu

nad vlastitim ponašanjem, umjesto da se oslanja na vanjske sile poput discipline nastavnika. Učinkovita regulacija emocija kod nastavnika može potaknuti ovu internalizaciju kod učenika. Kada nastavnici modeliraju zdrave načine upravljanja emocijama učenici će vjerojatnije sami razviti te vještine (Fried, 2011). Odgovornost interkulturalnog nastavnika više nije samo prenošenje znanja već mora biti primjer učeniku kvalitetnog reguliranja emocija i samim time prihvatljivog interkulturalnog ponašanja.

Nastavnici se često suočavaju sa situacijama koje izazivaju osjećaje ljutnje, frustracije, gađenja i tuge i moraju pronaći odgovarajuće načine za reguliranje tih emocija u učionici (Hargreaves, 2000, prema Fried, 2011). Nastavnici vjeruju da upravljanje njihovim negativnim emocijama povećava njihovu učinkovitost na različite načine. Nastavnici su izvijestili da ne žele da njihove emocije ometaju njihovo podučavanje - upravljanje njihovim bijesom osigurava da im to ne poremeti instrukcije, a kontroliranje njihovih emocija sprječava ih da postanu pretjerano samozatajni (Sutton, 2004). Međutim, istraživači tek trebaju identificirati najučinkovitije strategije regulacije emocija koje nastavnici mogu koristiti u učionici (Lee et al, 2016).

Učinkovitim reguliranjem svojih emocija, nastavnici mogu održavati pogodno okruženje za učenje, ostati orijentirani na ciljeve i osigurati da njihovi emocionalni odgovori ne ometaju obrazovni proces. Ova sposobnost upravljanja emocijama ključna je za održavanje dobrobiti nastavnika i učenika i za postizanje uspješnih obrazovnih ishoda. Nastavnici se kreću složenim emocionalnim krajolikom, a pokazalo se da je sposobnost nastavnika da upravlja svojim emocijama (regulacija emocija) povezana i sa izgaranjem i zadovoljstvom poslom (Elbertson et al., 2010, prema Lee et al., 2016). Ovo ima smisla, ako su nastavnici stalno preplavljeni negativnim emocijama, vjerojatnije je da će doživjeti izgaranje i nezadovoljstvo. S druge strane, učinkovita regulacija emocija omogućuje nastavnicima da ostanu mirni i sabrani, čak i u izazovnim situacijama. Sutton sugerira da nastavnici sami prepoznaju prednosti (Sutton, 2004; Sutton et al., 2009, prema Lee et al., 2016). Ova sposobnost upravljanja emocijama ključna je za održavanje dobrobiti nastavnika i učenika.

Istraživanje Grossa i Johna otkrilo je da ljudi koji ponovno procjenjuju situacije - u osnovi, koji ih gledaju iz druge perspektive doživljavaju više pozitivnih emocija i manje negativnosti. Oni također bolje funkcioniraju u svojim odnosima i imaju veću opću dobrobit. To sugerira da potiskivanje emocija može biti kontraproduktivno (Gross & John, 2003, prema Lee et al., 2016). Bitno za interkulturalnu nastavu je sposobnost razumijevanje tuđe perspektive. Budući da u interkulturalnoj nastavi učenici dolaze iz različitih kulturnih okolina, ova vještina omogućava razumijevanja i inkluzivan pristup od strane drugih učenika i nastavnika.

Emocionalna regulacija kao dio EI nosi svoju važnost u interkulturalnoj nastavi. Kao vještina koja se podučava u nastavi i kroz primjer nastavnika omogućuje kvalitetno emocionalno reagiranje u određenim situacijama. Unatoč mogućim stresnim i neugodnim situacijama u interkulturalnoj nastavi, mirno i racionalno postupanje postiže se kroz razvijanje regulacije emocija te štiti nastavnika i učenika od mogućih negativnih posljedica napornog interkulturalnog obrazovanja.

## **12 Zaključak**

U ovom radu obradila se tematika emocija u interkulturalnoj nastavi. Nakon što su definirani ključni pojmovi kao što su interkulturalna nastava, interkulturalna kompetencija i interkulturalno obrazovanje, proučavanjem literature je postalo očigledno da emocije igraju značajnu ulogu u svim ovim aspektima. Interkulturalno obrazovanje, a samim time i interkulturalna nastava te razvoj interkulturalnih kompetencija, emocionalno je složen proces koji zahtijeva temeljite pripreme kako bi se mogao kvalitetno provesti. U tom procesu bitna je obrazovna ustanova, koja prilagođenim kurikulumom i pozitivnom klimom pospješuje interkulturalno obrazovanje. Također bitnu ulogu nosi nastavnik koji mora voditi učenika kroz interkulturalne susrete kako bi se mogli pretvoriti u kvalitetna iskustva. On sam mora biti primjer tolerancije, razumijevanja i otvorenosti prema drugim kulturama. Također, mora biti primjer emocionalne i interkulturalne zrelosti, kako bi kvalitetno mogao uključiti učenika u interkulturalni nastavni proces. Njegova spremnost bitna je za uspjeh u stvaranju

interkulturalnih doživljaja koji su ključni za stvaranje nove generacije spremne na nove interkulturalne izazove. Time učenik može postati aktivan član nastave čije se emocionalne potrebe poštuju. Učenik sam razvija daljnje vještine (IK i refleksije). Često postoji manjak kvalitetne pripreme, refleksije i prilagodbe programa učenicima i njihovim kulturnim podlogama od strane ustanove ili nastavnika, koji površno sagledavaju kompleksnost interkulturalnog obrazovanja.

Nadalje, u radu su na temelju literature proučene i emocije u učenju odnosno kako određene emocije mogu utjecati na učenje te kako negativne i pozitivne emocije mogu utjecati na ishode učenje i razvoja. Za uspjeh interkulturalne nastave bitno je integrirati i podržati emocije. U interkulturalnu nastavu i interkulturalni kurikulum potrebno je integrirati podučavanje emocionalne inteligencije u pozitivnom nastavnom i školskom okruženju. Time bi navedene vještine mogle pridonijeti nastavnom doživljaju, jer interkulturalna nastava nije samo prenošenje znanja, već i doživljaja i emocija. Kako je ovaj nastavni proces više usredotočen na doživljaj, regulacija emocija i socio-emocionalno učenje te njihova implementacija kao nastavne strategije nose, uz vodstvo nastavnika, poticajnu ulogu za uspješnost nastavnog procesa i razvoj te razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika.

### 13 Literatura

- Abarbanel, J. (2009). Moving with emotional resilience between and within cultures. *Intercultural Education*, 20(sup1), S133–S141. <https://doi.org/10.1080/14675980903371035>
- Allbright, T., & Hough, H. (2020). Measures of SEL and school climate in California. *State Education Standard*, 20(2), 28. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257764.pdf>
- Alonso-Tapia, J., Abello, D. M., & Panadero, E. (2020). Regulating emotions and learning motivation in higher education students. *International Journal of Emotional Education*, 12(2), 73–89. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276248.pdf>
- Banks, J. A. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Ed. Cherry A. McGee Banks. Vol. 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass., <http://ereserve.library.utah.edu/Annual/ELP/6310/Yoon/equity.pdf>
- Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. ODRAZ. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:932048>
- Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25(3), 179–186. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.905239>
- Bedeković, V., & Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9(1.). <https://doi.org/10.15291/magistra.714>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (2017). The International Encyclopedia of Intercultural Communication. In *Wiley eBooks*. <https://doi.org/10.1002/9781118783665>
- Buterin, M. (2009). *Razredno-nastavno ozračje – afirmacija interkulturalizma*. <https://hrcak.srce.hr/190070>



- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8(1). <https://doi.org/10.15291/ai.1244>
- Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioural Processes*, 60(2), 69–83. [https://doi.org/10.1016/s0376-6357\(02\)00078-5](https://doi.org/10.1016/s0376-6357(02)00078-5)
- Čačić-Kumpes, J. (1993). Interkulturalizam i obrazovanje djece migrantskog porijekla. *Migracijske I Etničke Teme / Migration and Ethnic Themes*, 9, 211–225. <https://hrcak.srce.hr/127256>
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255–268. <https://doi.org/10.1080/14675980802078624>
- Demirbilek, M., Ilvonen, I., Valtins, K., Di Mauro, M., O. C. Bernardes, S., & Williams, I. (2021). Exploring Neighbourness and Intercultural Challenges in Higher Education: Views of Teachers and students. in S. Jackowicz, & O. Tayfur Ozturk. In *Proceedings of International Conference on Studies in Education and Social science. November 11-14, 2021, Antalya/Turkey: Vol. (pp. 181-191)*. [https://findresearcher.sdu.dk/ws/portalfiles/portal/228757872/exploring\\_neighbourness\\_and\\_intercultural\\_challenges\\_in\\_higher\\_education\\_views\\_of\\_teachers\\_and\\_students.pdf](https://findresearcher.sdu.dk/ws/portalfiles/portal/228757872/exploring_neighbourness_and_intercultural_challenges_in_higher_education_views_of_teachers_and_students.pdf)
- Dennison, J. (2023). Emotions: functions and significance for attitudes, behaviour, and communication. *Migration Studies*, 12(1), 1–20. <https://doi.org/10.1093/migration/mnad018>
- Drandić, D. (2016). Intercultural Sensitivity of Teachers / Interkulturalna osjetljivost nastavnika. *Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 18(3). <https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1751>

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In *Springer eBooks* (pp. 1017–1032). [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_57](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57)

*Emotions in late modernity*. (2019). <https://doi.org/10.4324/9781351133319>

Feldman Barrett, L. (2011, December 31). *Constructing emotion*. <https://hrcak.srce.hr/78732>

Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. □ *the Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>

Götz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2003). *Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-139045>

Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural competence development in higher education. In *Routledge eBooks* (pp. 67–82). <https://doi.org/10.4324/9781315529257-7>

Griffiths, M. (1984). Emotions and education. *Journal of Philosophy of Education*, 18(2), 223–231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1984.tb00063.x>

Grmovšek, D. (2023, July 1). *UTJECAJ EMOCIJA NA UČENJE*. <https://hrcak.srce.hr/304299>

Hercigonja, Z. (2017, December 13). *Intercultural education and education as imperative for the development of intercultural competencies*. <https://hrcak.srce.hr/193388>

Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska Istraživanja*, 4(2), 241–252. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6115/>

*Hrvatski jezični portal*. (2024). Retrieved July 11, 2024, from <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture.” *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303. <https://doi.org/10.1177/1354067x12446229>

- Johnson, R. (1995). ESL Teacher Education and Intercultural Communication: Discomfort as a Learning tool. *TESL Canada Journal*, 12(2), 59. <https://doi.org/10.18806/tesl.v12i2.653>
- Jokikokko, K., & Uitto, M. (2016). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the issue. *Future of Children/the Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2021). Teachers' emotions in super-diverse school settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1685568>
- Khuri, M. L. (2004). Working with emotion in educational intergroup dialogue. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 595–612. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.01.012>
- King, R. B., & Chen, J. (2019). Emotions in Education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *the Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 279–281. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00469-x>
- Kragulj, S. (2011, June 10). *ODGOJNO-OBRAZOVNA KLIMA u SVEUČILIŠNOJ NASTAVI*. <https://hrcak.srce.hr/71623>
- Lazarus, R. S., & Smith, C. A. (1991). Emotion and adaptation. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 21. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195069945.001.0001>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>

Llurda, E., & Lasagabaster, D. (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 327–353. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00250.x>

López-Rocha, S. (2020). Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: challenges and opportunities. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 118–131. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833900>

Magolda, M. B. (2008). The evolution of Self-Authorship. In *Springer eBooks* (pp. 45–64). [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6596-5_3)

Matsumoto, D., Leroux, J., & Yoo, S. H. (2005). Emotion and Intercultural Communication. *Emotion and Intercultural Communication*. [http://mobile.kwansei.ac.jp/s\\_sociology/attached/5288\\_44277\\_ref.pdf](http://mobile.kwansei.ac.jp/s_sociology/attached/5288_44277_ref.pdf)

Mažeikienė, N., & Virgailaitė-Mečkauskaitė, E. (2007, September 1). *The Experience of Measurement and Assessment of Intercultural Competence in Education*. | *Social Sciences (1392-0758)* | EBSCOHost. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aagcd%3A1%3A3644529/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Aagcd%3A30034254&crl=c>

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children/the Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>

Meadows, K. N., Olsen, K. C., Dimitrov, N., & Dawson, D. L. (2015). Evaluating the differential impact of teaching assistant training programs on international graduate student teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 34–55. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i3.187557>

Miljković, D., & Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak : Časopis Za Interdisciplinarna Istraživanja U Odgoju I Obrazovanju*, 150, 488–506. <http://hrcak.srce.hr/82831>

- Mlinarević, V., & Tokić Zec, R. T. (2020). Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis / Interkulturalne kompetencije u inicijalnom obrazovanju učitelja – komparativna analiza. *Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 22(4). <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.3803>
- Mocanu, M., & Sterian, M. (2013). *EMOTIONAL INTELLIGENCE AND TEACHER'S CHANGING* - *ProQuest*. <https://www.proquest.com/docview/1449574636?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Mordka, C. (2016). What are Emotions? Structure and Function of Emotions. *Studia Humana*, 5(3), 29–44. <https://doi.org/10.1515/sh-2016-0013>
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Nagata, A. L. (2006). Transformative learning in intercultural education. *異文化コミュニケーション論集*, 4, 39–60. <https://www.humiliationstudies.org/documents/NagataTransformativeLearning.pdf>
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education [11-51]. *Intercultural Competence for All Preparation for Living in a Heterogeneous World, Pestalozzi series No. 2*, 11–51. [https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2\\_en.pdf#page=12](https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2_en.pdf#page=12)
- Ogrodzka-Mazur, E. (2018). Intercultural education in Poland: current problems and research orientations. *Kultura I Edukacja*, 120(2), 65–82. <https://doi.org/10.15804/kie.2018.02.04>
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/Intercultural education issues in pre-service teacher education courses: The case of Greece. *Multicultural Education Review*, 5(2), 49–84. <https://doi.org/10.1080/2005615x.2013.11102902>
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In *Handbook of Motivation at School* (pp. 589–618). <https://doi.org/10.4324/9780203879498>

Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *The International Academy of Education*, 24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fark%3A%2F48223%2Fpf0000227679%0AVisible%3A%20%25%20>

Pekrun, R. (2017). Achievement emotions. *Emotions in Late Modernity*, 142, 142–157. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43069/1/9781351133302.pdf#page=169>

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In *Oxford University Press eBooks* (pp. 149–174). <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>

Perry, C., & Ball, I. (2005). Emotional intelligence and teaching: further validation evidence. *Issues in Educational Research*, 15(2), 175–192. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30003239/perry-emotionalintelligenceandteaching-2005.pdf>

Piršl, E. (2011, May 23). *Erziehung zur interkulturellen Kompetenz*. <https://hrcak.srce.hr/118076>

Portalla, T., & Chen, G. (2010). *The development and validation of the intercultural Effectiveness scale*. DigitalCommons@URI. [https://digitalcommons.uri.edu/com\\_facpubs/17/](https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/17/)

Prinz, J. (2003). Which emotions are basic. *Emotion, Evolution, and Rationality*, 69. <http://subcortex.com/WhichEmotionsAreBasicPrinz.pdf>

Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. In *Springer eBooks* (pp. 9–26). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2)

Rathje, S. (2009). The Definition of Culture: An Application-Oriented Overhaul. *Social Science Research Network*.

[https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN\\_ID1533439\\_code1412531.pdf?abstractid=1533439&mirid=1](https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID1533439_code1412531.pdf?abstractid=1533439&mirid=1)

Reisenzein, R. (2007). What is a definition of emotion? And are emotions mental-behavioral processes? *Information Sur Les Sciences Sociales/Social Science Information*, 46(3), 424–428. <https://doi.org/10.1177/05390184070460030110>

Rizner, T. (2013, April 7). *Promocija mentalnog zdravlja u školama – programi socijalnog i emocionalnog učenja*. <https://hrcak.srce.hr/297081>

Romanenko, V., & Nikitina, G. (2009). Some problems of intercultural education. *Международный Журнал Экспериментального Образования*, 1, 9–11. [https://s.expeducation.ru/pdf/2009/1/2009\\_01\\_03.pdf](https://s.expeducation.ru/pdf/2009/1/2009_01_03.pdf)

Ross, A. a. G. (2006). Coming in from the Cold: Constructivism and Emotions. *European Journal of International Relations*, 12(2), 197–222. <https://doi.org/10.1177/1354066106064507>

Sablić, M., Migles, A., & Rajić, V. (2022). Interculturalism in Croatian Education: Literature Review / Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: Pregled literature. *Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 23(4). <https://doi.org/10.15516/cje.v23i4.4314>

Sasaki, Y. (1993). Different Discomfort Levels in Intercultural Communication Situations between Japanese and American Students(Cross-Cultural Communication). *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 4, 127–135. [https://doi.org/10.20581/arele.4.0\\_127](https://doi.org/10.20581/arele.4.0_127)

Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. [https://www.researchgate.net/profile/Kimberly-Schonert-Reichl/publication/299566575\\_Social\\_and\\_emotional\\_learning\\_and\\_pre-service\\_teacher\\_education/links/56ffc1d508ae650a64f8072c/Social-and-emotional-learning-and-pre-service-teacher-education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kimberly-Schonert-Reichl/publication/299566575_Social_and_emotional_learning_and_pre-service_teacher_education/links/56ffc1d508ae650a64f8072c/Social-and-emotional-learning-and-pre-service-teacher-education.pdf)

Sewell, W. H. (2004). The concept (s) of culture. *Practicing History*.  
[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44847630/concept\\_of\\_culture-libre.pdf?1460972747=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe\\_Concept\\_s\\_of\\_Culture.pdf&Expires=1720658040&Signature=YTKLqC7QRDiVT-pzr3Hy3hSuf5UllkmzzmZlSGadyWEQG-YgdOoTAzdMezPZ4faRlBgahan78AweFsTls8mKIwiPINKk7OaFF5sTpralL0Hi4Pfl-OtshsVDzEP00JeSZsbNZVG4oj0qeAUv6cv70z5-tqedjT8-Wkm~8P---IfawNTdx99Vc3ZWmC5CDOqEySxWl8r4AMN5-cJkZJi-dZ6sM79sAWMCzaKE74y81fp2teHxxpHCJGNJc6FjIVRCxQL9cq65tSh8mr~H9N8gGEG4wCgDo~XZsHtuH2GYE1Gqk28gjeNDyN9e1Jaq4RO7wWbdJVu3CK8HThib2Lrg\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44847630/concept_of_culture-libre.pdf?1460972747=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_Concept_s_of_Culture.pdf&Expires=1720658040&Signature=YTKLqC7QRDiVT-pzr3Hy3hSuf5UllkmzzmZlSGadyWEQG-YgdOoTAzdMezPZ4faRlBgahan78AweFsTls8mKIwiPINKk7OaFF5sTpralL0Hi4Pfl-OtshsVDzEP00JeSZsbNZVG4oj0qeAUv6cv70z5-tqedjT8-Wkm~8P---IfawNTdx99Vc3ZWmC5CDOqEySxWl8r4AMN5-cJkZJi-dZ6sM79sAWMCzaKE74y81fp2teHxxpHCJGNJc6FjIVRCxQL9cq65tSh8mr~H9N8gGEG4wCgDo~XZsHtuH2GYE1Gqk28gjeNDyN9e1Jaq4RO7wWbdJVu3CK8HThib2Lrg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Shuck, B., Albornoz, C., & Winberg, M. (2013). Emotions and Their Effect on Adult Learning: A Constructivist Perspective. *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section*.  
<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1270&context=sferc>

Siddique, M., Siddique, A., & Taseer, N. A. (2020). Teachers' Emotional intelligence and Teaching Effectiveness: A Correlational study. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.03.735399>

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

Suzic, N., Stanković-Janković, T., & Đurđević, S. (2013). High school pupils and university students' self-regulated efficiency and emotions. *Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 15, 69–95. <https://hrcak.srce.hr/106729>

Walter, O. (2013). Emotional Intelligence and Teaching Self-Efficacy as predictors of teaching ability. *Journal of Studies in Education*, 3(3). <https://doi.org/10.5296/jse.v3i3.3785>

Zembylas, M. (2013). Revisiting the Gramscian Legacy on Counter-Hegemony, the Subaltern and Affectivity: Toward an emotional pedagogy of activism in Higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 1(1), 1–21. <https://doi.org/10.14426/cristal.v1i1.2>



Zembylas, M. (2014). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539–550. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y>

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

## **ULOGA EMOCIJA U INTERKULTURALNOJ NASTAVI**

Diplomski rad

Franjo Papec

Zagreb, 2024