



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Marinela Boras

**ZASTUPLJENOST INTERKULTURALNIH
SADRŽAJA U KURIKULUMIMA
ENGLESKOG JEZIKA U SREDNJIM
ŠKOLAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Doktorski rad (privremena verzija)

Osijek, 2025.



JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK

**FACULTY OF HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES**

Marinela Boras

**PRESENCE OF INTERCULTURAL
CONTENTS IN THE CURRICULA OF
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN
SECONDARY SCHOOLS IN THE
REPUBLIC OF CROATIA**

Doctoral thesis

Osijek, 2025



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Marinela Boras

**ZASTUPLJENOST INTERKULTURALNIH
SADRŽAJA U KURIKULUMIMA
ENGLESKOG JEZIKA U SREDNjim
ŠKOLAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Doktorski rad

Društvene znanosti, pedagogija, posebne pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2025.



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Marinela Boras

**PRESENCE OF INTERCULTURAL
CONTENTS IN THE CURRICULA OF
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN
SECONDARY SCHOOLS IN THE
REPUBLIC OF CROATIA**

Doctoral thesis

Social Sciences, Pedagogy, Special Pedagogy

Supervisor: Full Professor Marija Sablić, PhD

Osijek, 2025

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet u Osijeku trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Osijek, 20. lipnja 2025.

Potpis doktorandice

M. Boras

INFORMACIJE O MENTORU

Prof. dr. sc. Marija Sablić rođena je 30. ožujka 1978. godine u Požegi. Diplomirala je 2000. godine na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te stekla naziv diplomirane učiteljice razredne nastave. Magistrirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2004. godine te stekla akademski stupanj magistricе znanosti, područje društvenih znanosti, polje odgojne znanosti. Doktorski rad (izvan doktorskog studija) obranila je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2009. godine te stekla akademski stupanj doktorice znanosti, znanstveno područje društvene znanosti, znanstveno polje pedagogija, znanstvena grana posebne pedagogije.

Od prosinca 2001. do rujna 2019. predavala je na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Na istome Fakultetu bila je predsjednica Udruge Alumni FOOZOS te u nekoliko mandata voditeljica Odsjeka za društvene znanosti. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku zaposlena je od listopada 2019. godine. Bila je koordinatorica za znanost navedenog Odsjeka. Nositeljica je kolegija Interkulturalna pedagogija, Suvremeno djetinjstvo, Suvremene nastavne strategije, Temeljna nastavna umijeća, Alternativne škole, Temeljne akademske vještine i Školska pedagogija.

Predsjednica je Povjerenstva za stjecanje doktorata znanosti doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Bila je znanstvena suradnica na projektu Hrvatske zaklade za znanost „Stručno usavršavanje učitelja u funkciji unapređenja rezultata učenja učenika osnovne škole u prirodoslovnom i matematičkom području”. Partnerica je na projektu "The digiTED@EU: Promoting Digitalisation Among Teacher Educators in Europe". Suradnica je i na projektu e-Sveučilišta financiranog sredstvima Nacionalnog plana oporavka i otpornosti čiji je nositelj Hrvatska akademska i istraživačka mreža (CARNET).

Sudjeluje i izlaže na domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima u području pedagogije. Autorica je nekoliko knjiga i više od 50 znanstvenih radova. Urednica je nekoliko znanstvenih knjiga i zbornika. Recenzentica je nekoliko knjiga, većeg broja radova u znanstvenim časopisima te znanstvenih projekata.

Članica je Udruge za obrazovanje učitelja u Europi (eng. *Association of Teacher Education in Europe*) u Bruxellesu te je bila članica predsjedništva u dva mandata (od 2014. do 2020.

godine). Članica je Udruge Montessori pedagoga Štajerske (*njem. Montessori-Vereinigung Steiermark*) s obzirom da posjeduje međunarodnu diplomu Montessori pedagoga za rad s djecom od 3 do 12 godina. Članica je uredništva međunarodnog časopisa European Journal of Teacher Education te je članica uredništva časopisa Školski vjesnik.

Uvid u popis znanstvenih radova moguć je putem poveznice:
<https://www.croris.hr/crosbi/searchByContext/2/27060>

SAŽETAK

U današnjem globalizirajućem svijetu razvijanje interkulturalne kompetencije učenika i nastavnika od iznimne je važnosti jer interkulturalizam pridonosi otvorenosti prema drugim kulturama, što je bitno u učenju i poučavanju stranih jezika. U ovom doktorskom radu analizirana je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama (gimnazijama i strukovnim školama) u Republici Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama te postoje li razlike u kurikulumima s obzirom na vrstu srednje škole. Istraživanje se provelo putem kvalitativne analize sadržaja koja je sadržavala istraživačku matricu s varijablama o interkulturalnim sadržajima u programu MAXQDA te sustavnim promatranjem nastave uz pomoć protokola i kvalitativnom analizom videozapisa nastave u programu VIDAN. Analizom kurikuluma engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj utvrđena je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u okviru nastavnih tema i odgojno-obrazovnih ishoda. Najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u gimnazijama i strukovnim školama su identitet, ljudska prava i obrazovanje. Interkulturalni sadržaji ostvaruju se u okviru odgojno-obrazovnih ishoda iz sve tri domene – Komunikacijske jezične kompetencije, Međukulturne komunikacijske kompetencije i Samostalnosti u ovladavanju jezikom. Sustavnim promatranjem i analizom videozapisa nastave engleskog jezika utvrđena je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u okviru interkulturalnih nastavnih tema i nastavnih metoda i oblika rada koji promiču interkulturalne sadržaje. Također, utvrđeno je da nastavnici engleskog jezika provode nastavu koja sadrži interkulturalne sadržaje. Najzastupljenije nastavne teme interkulturalnih sadržaja u gimnazijama su ljudska prava, razumijevanje i vrijednosti, a u strukovnim školama kultura, vrijednosti i održivi razvoj. Najzastupljenije nastavne metode i oblici rada u nastavi kojima se provode interkulturalni sadržaji u gimnazijama su suradničko učenje, učenje putem različitosti i diskusija, a u strukovnim školama suradničko učenje, aktivno učenje i učenje putem različitosti. Znanstveni doprinos ovog rada ogleda se u utvrđivanju interkulturalnih sadržaja u postojećim kurikulumima kao polazišta za unaprjeđivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: analiza sadržaja, gimnazije i strukovne škole, interkulturalizam, kurikulumi engleskog jezika, sustavno promatranje nastave, videozapisi nastave engleskog jezika

ABSTRACT

In today's globalised world the development of intercultural competence of students and teachers is of high importance because interculturalism brings openness to other cultures, what is important in learning and teaching foreign languages. In this dissertation presence of intercultural contents in the curricula of English as a foreign language in secondary schools (grammar and vocational schools) in the Republic of Croatia was analysed. The aim of the research was to determine if and to which extent are intercultural contents present in the curricula of English in secondary schools and to determine if there are differences in the curricula due to the type of secondary school (grammar or vocational school) in the Republic of Croatia. The research was conducted through content analysis of the curricula of English which included research matrix with variables about intercultural contents in the program MAXQDA, systematic classroom observation of English teaching with the help of a protocol and qualitative analysis of videos of English teaching in the program VIDAN. Analysis of the curricula of English in secondary schools in the Republic of Croatia has shown that intercultural contents are present in teaching topics and teaching aims. The most represented intercultural teaching topics in grammar and vocational schools are identity, human rights and education. Intercultural contents are present in all three domains of teaching aims – communicational language competence, intercultural communicational competence and independence in acquiring a foreign language. Systematic classroom observation and qualitative analysis of videos of English teaching have shown that intercultural contents are present in intercultural topics and intercultural methods and that English teachers implement intercultural teaching. The most represented intercultural teaching topics in grammar schools are human rights, understanding and values, and in vocational schools culture, values and sustainable development. The most represented intercultural teaching methods and approaches in grammar schools are cooperative learning, learning through diversity and discussion, and in vocational schools cooperative learning, active learning and learning through diversity. The scientific value of this research is the determination of intercultural contents in the existing curricula as a starting point for improvement of intercultural education in secondary schools in the Republic of Croatia.

Keywords: content analysis, curricula of English as a Foreign Language, grammar and vocational schools, interculturalism, systematic classroom observation, videos of English language teaching

SADRŽAJ

1. UVOD

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA

2.1. Transformativna teorija u odgoju i obrazovanju

2.1.1. Osnove transformativne paradigme

2.1.2. Transformativno učenje u interkulturalnom odgoju i obrazovanju

2.2. Poučavanje stranoga jezika i interkulturalizam

2.2.1. Interkulturalna dimenzija učenja i poučavanja engleskog jezika

2.2.2. Interkulturalizam u nastavi engleskog jezika

2.3. Nastavničke kompetencije i interkulturalni odgoj i obrazovanje

2.3.1. Profesionalne kompetencije nastavnika engleskog jezika: međunarodni trendovi i hrvatski kontekst

2.3.2. Kompetencije nastavnika engleskog jezika i suvremeni obrazovni kontekst

2.4. Kurikulum i interkulturalnost

2.4.1. Pojmovno određenje i vrste kurikuluma

2.4.2. Interkulturalni kurikulum: dimenzije i pristupi

2.5. Kontekstualni okvir istraživanja: kurikulumi engleskog jezika u srednjim

školama i obrazovne reforme u Republici Hrvatskoj

2.5.1. Obrazovne reforme kao ishodište kurikulumskih promjena u Republici Hrvatskoj

2.5.2. Kurikulumi engleskog jezika u srednjim školama Republike Hrvatske: struktura i interkulturalna dimenzija

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Metodologija istraživanja

3.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

3.3. Provedba istraživanja

3.4. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka

3.4.1. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka u analizi kurikuluma

3.4.2. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka u analizi videozapisa

3.5. Analiza kurikuluma

3.5.1. Analiza Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik za gimnazije

3.5.2. Analiza Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik za strukovne škole

3.5.3. Analiza nastavnih tema

3.5.3.1. Analiza nastavnih tema u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

3.5.3.2. Analiza nastavnih tema u Kurikulumu Engleskog jezika za strukovne škole

3.5.4. Analiza odgojno-obrazovnih ishoda

3.5.4.1. Analiza odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

3.5.4.2. Analiza odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

3.5.4.3. Komunikacijska domena

3.5.4.4. Međukulturna domena

3.5.4.5. Metodološka domena

3.5.5. Usporedba rezultata analize interkulturalnih sadržaja u kurikulumu engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

3.5.5.1. Interkulturalne nastavne teme u kurikulumima engleskog jezika

3.5.5.2. Odgojno-obrazovni ishodi u kurikulumima engleskog jezika u okviru kojih se ostvaruju interkulturalni sadržaji

3.5.6. Ograničenja u analizi kurikuluma

3.5.7. Interpretacija rezultata analize kurikuluma i rasprava

3.6. Analiza videozapisa

3.6.1. Sudionici istraživanja

3.6.2. Etički aspekt istraživanja

3.6.3. Tehničke odlike analize videozapisa

3.6.4. Protokol za opažanje nastave

3.6.5. Analiza videozapisa nastave engleskog jezika

3.6.5.1. Opažanje nastave u gimnaziji

3.6.5.1.1. Razredno ozračje

3.6.5.1.2. Strukturiranje nastavnog sata

3.6.5.1.3. Uključenost i motiviranost učenika

3.6.5.1.4. Individualizacija/diferencijacija poučavanja

3.6.5.1.5. Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja

3.6.5.1.6. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja

3.6.5.2. Opažanje nastave u strukovnoj školi

3.6.5.2.1. Razredno ozračje

3.6.5.2.2. Strukturiranje nastavnog sata

3.6.5.2.3. Uključenost i motiviranost učenika

3.6.5.2.4. Individualizacija/diferencijacija poučavanja

3.6.5.2.5. Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja

3.6.5.2.6. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja

3.6.5.3. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika

3.6.5.3.1. Interkulturalne nastavne teme

3.6.5.3.1.1. Interkulturalne nastavne teme u gimnaziji

3.6.5.3.1.2. Interkulturalne nastavne teme u strukovnoj školi

3.6.5.3.2. Interkulturalne nastavne metode

3.6.5.3.2.1. Interkulturalne nastavne metode u gimnaziji

3.6.5.3.2.2. Interkulturalne nastavne metode u strukovnoj
školi

3.6.5.4. Usporedba rezultata analize interkulturalnih sadržaja u videozapisima
engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

3.6.5.4.1. Interkulturalne nastavne teme u nastavi engleskog jezika

3.6.5.4.2. Interkulturalne nastavne metode u nastavi engleskog jezika

3.6.6. Ograničenja u analizi videozapisa

3.6.7. Interpretacija rezultata analize videozapisa i rasprava

4. ZAKLJUČAK

5. POPIS LITERATURE

6. PRILOZI

7. ŽIVOTOPIS

POPIS SLIKA

Slika 1. Sustav nacionalnih dokumenata koji čine cjelovit Nacionalni kurikulum (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018)

Slika 2. Sažeti prikaz tijeka istraživanja

Slika 3. Tijek kvalitativne analize podataka

Slika 4. Tijek analize podataka u aplikaciji MAXQDA (VERBI, 2023)

Slika 5. Analiza kurikuluma engleskog jezika u aplikaciji MAXQDA

Slika 6. Sustavno promatranje nastave engleskog jezika u gimnaziji

Slika 7. Sustavno promatranje nastave engleskog jezika u strukovnoj školi

Slika 8. Prikaz središnjih kategorija, kategorija i kodova odgojno-obrazovnih ishoda u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Slika 9. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

Slika 10. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

Slika 11. Zastupljenost kategorija u analizi odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

Slika 12. Zastupljenost kategorija u analizi odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

Slika 13. Postavljanje opreme za snimanje videozapisa nastave

Slika 14. Korisničko sučelje aplikacije za analizu videozapisa nastave

Slika 15. Prikaz dijela kreiranih projekata u aplikaciji za analizu videozapisa nastave

Slika 16. Učestalost korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Slika 17. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Slika 18. Učestalost korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj

školi

Slika 19. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Slika 20. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Slika 21. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Slika 22. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Slika 23. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Slika 24. Učestalost korištenja interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Slika 25. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Slika 26. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Slika 27. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih nastavnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Slika 28. Kodiranje u aplikaciji za analizu videozapisa nastave

POPIS TABLICA

Tablica 1. Razvojne paradigme (prema Patton, 1999)

Tablica 2. Prikaz dekolonijalnih strategija u obrazovanju (prema Zavala, 2016)

Tablica 3. Komponente interkulturalne kompetencije (Puzić i Matić, 2015, prema Leiprecht, 2001)

Tablica 4. Prikaz školskog okruženja kojemu je potrebna obrazovna reforma (prilagođeno prema Banks, 2019)

Tablica 5. Dimenzije multikulturalnog obrazovanja (Banks, 2019)

Tablica 6. Pristupi multikulturalnoj reformi kurikuluma (Banks, 2019)

Tablica 7. Plan istraživačkih aktivnosti

Tablica 8. Funkcije u Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik od 1. do 4. razreda gimnazija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Tablica 9. Preporučene teme u Kurikulumu Engleskog jezika od 1. do 4. razreda gimnazija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Tablica 10. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavnim temama u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

Tablica 11. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavnim temama u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

Tablica 12. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda za gimnazije

Tablica 13. Kategorije za kvalitativnu analizu ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

Tablica 14. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda za strukovne škole

Tablica 15. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda iz područja Komunikacijske domene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Tablica 16. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda iz područja Međukulturne domene

u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Tablica 17. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda iz područja Metodološke domene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Tablica 18. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Tablica 19. Broj odgojno-obrazovnih ishoda u gimnaziji i strukovnoj školi

Tablica 20. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Tablica 21. Razlika u značajkama postavki privatnosti videozapisa na platformi YouTube (Centar za YouTube pomoć, 2023, prema Filipov, 2023)

Tablica 22. Duljina trajanja nastavnog sata u gimnaziji i u strukovnoj školi

Tablica 23. Analiza nastave engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 24. Razredno ozračje na satima engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 25. Strukturiranje nastavnih sati engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 26. Uključenost i motiviranost učenika na satima engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 27. Individualizacija/diferencijacija poučavanja u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 28. Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja na satima engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 29. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja na satima engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 30. Analiza nastave engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 31. Izvadak iz obrasca individualiziranog kurikulumu učenice za promatrano razdoblje opažanja nastave engleskog jezika

Tablica 32. Međupredmetne teme u godišnjem izvedbenom kurikulumu engleskog jezika za promatranu nastavnu cjelinu u strukovnoj školi

Tablica 33. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 34. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 35. Ishodi za promatranu nastavnu cjelinu iz godišnjeg izvedbenog kurikulumu engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 36. Rubrika za vrjednovanje izrade i predstavljanja plakata u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 37. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 38. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 39. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 40. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 41. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 42. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 43. Opažanje nastave engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Tablica 44. Prisutne kategorije u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Tablica 45. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Tablica 46. Trajanje kategorije interkulturalne nastavne teme u sekundama u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Tablica 47. Zastupljenost interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Tablica 48. Trajanje kategorije interkulturalne nastavne metode u sekundama u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

1. UVOD

U današnjem globaliziranom svijetu razvijanje interkulturalne kompetencije učenika i nastavnika predstavlja imperativ suvremenog obrazovanja. Interkulturalizam, kao filozofija koja pridonosi otvorenosti prema drugim kulturama, postaje nezaobilazna komponenta u učenju i poučavanju stranih jezika, posebno engleskog jezika kao globalnog *lingua franca*. Ovaj doktorski rad analizira zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama Republike Hrvatske s ciljem utvrđivanja razine integracije ovih sadržaja te identificiranja potencijalnih razlika između gimnazijskih i strukovnih programa.

U kontekstu sve izraženije globalizacije i kulturne heterogenosti suvremenog društva nastava engleskog jezika ima ključnu ulogu u razvoju interkulturalne kompetencije učenika. Engleski jezik zbog prisutnosti u svim aspektima svakodnevice u svijetu postaje jezik globalne komunikacije (Balenović i Grahovac-Pražić, 2011). Kompleksni obrasci interkulturalne komunikacije u 21. stoljeću zahtijevaju sofisticirano interkulturalno razumijevanje i kompetencije koje nadilaze tradicionalne okvire jezičnog obrazovanja. Cogo (2012) konceptualizira engleski jezik kao komunikacijski medij između govornika različitih materinjih jezika, naglašavajući njegovu funkcionalnu ulogu u međukulturnoj komunikaciji. Suvremene lingvističke teorije eksplicitno naglašavaju nužnost razumijevanja kompleksnih kulturnih konteksta kao preduvjeta učinkovite komunikacije (Han, 2013; Álvarez Valencia, 2014).

Rezultati PISA istraživanja iz 2018. godine ukazuju na značajne nejednakosti u globalnim kompetencijama hrvatskih srednjoškolaca, pri čemu više od 60 % učenika strukovnih programa ne dostiže osnovnu razinu globalnih kompetencija (Markočić Dekanić i sur., 2020). Istovremeno, preko 90 % hrvatskih učenika govori dva ili više jezika, što predstavlja značajan potencijal za razvoj interkulturalne kompetencije kroz nastavu engleskog jezika.

Definiranje globalne kompetencije kao multidimenzionalnog konstrukta koji obuhvaća otvorenost uma, razumijevanje kulturnih normi i sposobnost učinkovite komunikacije u multikulturnom okruženju (Hunter, 2004; Hunter, White i Godbey, 2006) postavlja teorijski okvir za transformativno djelovanje kroz nastavu stranog jezika. Interkulturalna kompetencija, kao ključna sastavnica globalne kompetencije, omogućuje učenicima sagledavanje lokalnih i globalnih problema iz različitih perspektiva, razvoj empatije i poštovanje prema kulturnoj

različitosti te aktivno uključivanje u interakcije koje promiču opću dobrobit i održivost (Markočić Dekanić i sur., 2020).

Škole su postale mjesta susreta različitih kultura i jezika (Sablić, 2018), a interkulturalizam obilježje svih suvremenih društava (Jukić, 2013). Stoga je nužna preobrazba obrazovnog sustava koja bi veću pozornost poklanjala razvoju interkulturalne osjetljivosti učenika i nastavnika (Hrvatić, 2018). Istraživanja pokazuju da programi s međunarodnim učiteljima mogu značajno doprinijeti razvoju interkulturalne kompetencije učenika (Ganley i sur., 2019), dok prilagodba metoda evaluacije može pomoći učenicima različitog kulturnog naslijeđa u postizanju boljeg školskog uspjeha (Herzog-Punzenberger i sur., 2020).

Interkulturalno obrazovanje teži stvaranju dijaloga, suradnje i uspješne interakcije između kulturno različitih pojedinaca, mijenjajući pri tome strukturu škole i nastavnu praksu (Ruiz i Mínguez Vallejos, 2009). Uspješna implementacija zahtijeva razvoj vizije i integraciju interkulturalnog obrazovanja u školski kurikulum (Leeman, 2003), pri čemu nastavnici imaju ključnu ulogu u ovom procesu. Oni trebaju razvijati interkulturalne kompetencije na kognitivnoj, emocionalnoj i društvenoj razini kako bi mogli učinkovito poučavati u jezično i kulturno složenim kontekstima (Milani i Portera, 2021).

Značaj ovog doktorskog rada ogleda se u utvrđivanju zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u postojećim kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama Republike Hrvatske, što predstavlja polazište za unaprjeđenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno kombiniranjem kvalitativne analize sadržaja kurikuluma pomoću programa MAXQDA i sustavnog promatranja nastave uz pomoć protokola te kvalitativne analize videozapisa nastave u programu VIDAN.

Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao temelj za transformaciju postojećih kurikuluma engleskog jezika u srednjim školama, s ciljem razvijanja istinskog poštovanja prema kulturnoj različitosti i pripreme učenika za aktivno sudjelovanje u multikulturalnom globalnom društvu. Kroz integraciju interkulturalnih sadržaja u nastavu engleskog jezika moguće je ne samo unaprijediti jezične kompetencije učenika, već i potaknuti duboku transformaciju njihovih stavova i ponašanja prema kulturnoj različitosti, što predstavlja važan preduvjet za stvaranje pravednijeg i inkluzivnijeg društva.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA

2.1. Transformativna teorija u odgoju i obrazovanju

2.1.1. Osnove transformativne paradigme

Razumijevanje teorijskih okvira koji utemeljuju istraživanje interkulturalnih sadržaja nužno započinje analizom paradigmatiskih struktura koje oblikuju naše shvaćanje društvenih fenomena. Paradigma predstavlja koherentan sustav međusobno povezanih epistemoloških, ontoloških i metodoloških pretpostavki koje formiraju teorijski okvir za interpretaciju socijalnih realiteta (Banks, 2019). Patton (2002, prema Patton, 1999) elaborira razvojne paradigme (eng. *coming-of-age paradigms*), prikazane u Tablici 1, koje manifestiraju dijalektički odnos između tradicionalnih i suvremenih epistemoloških koncepcija. Autor argumentira kako te paradigmatске dihotomije konstituiraju tezu i antitezu iz čije sinteze mogu nastati nove hipoteze ili istraživačka pitanja relevantna za suvremeni znanstveni diskurs. Značajno je napomenuti da su u kvalitativnom metodološkom pristupu, koji je korišten u istraživačkom dizajnu ovog doktorskog rada, navedene paradigmatске opozicije empirijski utemeljene i verificirane kroz temeljite istraživačke procese.

Tablica 1. Razvojne paradigme (prema Patton, 1999)

Dimenzije usporedbe	Ulazak u društvo	Moderan razvoj
Životna razdoblja	Prijelaz iz djetinjstva u odraslu dob	Različite cjeloživotne etape
Područje	Područje društva	Svijet kao globalna zajednica
Podrijetlo	Mit o postanku	Evolucija čovječanstva
Identitet	Muškarac ili žena	Postanak cjelovite osobe
Pristup	Standardiziran	Individualiziran
Ishod	Identitet povezan s društvom	Osobni identitet
Poruka	Dio si društva	Pojedinac si

Ovo istraživanje moguće je sagledati kroz višeslojnu prizmu razvojnih paradigmi, pri čemu analiza zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u kurikulumima i nastavnoj praksi engleskog jezika počiva na tumačenju normativnih dokumenata namijenjenih odgojno-obrazovnom radu s adolescentnom populacijom te empirijskim promatranjima nastavnog procesa usmjerenog ka mladim pojedincima koji se nalaze u dinamičnoj tranziciji iz razdoblja adolescencije prema punoj psihosocijalnoj zrelosti. Razvoj interkulturalne kompetencije predstavlja ključni pokretač u procesu psihosocijalne maturacije i oblikovanja osobnog identiteta mladih osoba. Usprkos raznolikosti mogućih paradigmatiskih okvira, u ovom je doktorskom radu primijenjen istraživački pristup utemeljen na suvremenoj transformativnoj paradigmi koja nadilazi tradicionalne modele. Transformativna paradigma naglašava nužnost strukturalnih promjena u odgojno-obrazovnom sustavu i procesu učenja, predstavljajući značajan spoznajni odmak od konvencionalnih pedagoških pristupa, s krajnjom namjerom stvaranja obrazovnog sustava koji proaktivno sudjeluje u poticanju pozitivnih društvenih promjena i cjelovitom razvoju učeničkih potencijala.

Khedkar i Nair (2016) razrađuju posebnu značajku transformativne paradigme prema kojoj se znanje ne pojavljuje kao unaprijed postojeća istina koja prethodi procesu učenja, već učenici usvajaju znanje kao ishod njihovog intelektualnog propitivanja i aktivnog djelovanja. Transformativna paradigma naglašava neophodnost kritičke procjene kulturnih normi i implicitnih pretpostavki, što predstavlja temeljni preduvjet za razvoj složene interkulturalne kompetencije. Ovakav paradigmatiski pristup omogućuje dubinsku analizu interkulturalnih sadržaja ne samo kao kurikularnih elemenata, već i kao pokretača promjena u procesu formiranja interkulturalnog senzibiliteta i kompetencije kod učenika srednjoškolske populacije. Transformativna pedagogija stavlja naglasak na proces učenja („kako učiti“) te potiče znatiželju učenika za koju smatra da je važnija od upamćivanja činjenica i reprodukciju znanja. Vidljiva je poveznica s konstruktivističkim učenjem u kojoj učenik usvaja znanje stjecanjem iskustva.

Konstruktivizam je teorija zasnovana na promatranju i znanstvenom proučavanju načina na koji pojedinci uče (Al Mahmud, 2013, Bada, 2015) i na koji konstruiraju razumijevanje svijeta oko sebe (Dennick, 2012, prema Mirosavljević 2023). Radi se o aktivnom pristupu učenju i poučavanju koji stavlja učenike u središte učenja (UNESCO, 2017). Prema Park (2023), konstruktivizam je društveni pristup razumijevanju međunarodnih odnosa. Pritchard i Woollard (2010) navode da konstruktivizam smatra učenje društvenim procesom jer pojedinci uče interakcijom s ostalim sudionicima. Scheer i suradnici (2012) navode tri aspekta bitna za konstruktivistički dizajn učenja: angažman učenika, doživljaj iskustva i ravnotežu poučavanja

i konstruiranja znanja. Ističu se dva glavna pravca konstruktivizma: kognitivni (psihološki) i socijalni konstruktivizam. Kognitivni pristup, čiji je začetnik švicarski psiholog Jean Piaget zagovara da učenici tumače svoja iskustva na osnovu svojih prethodnih saznanja kao i na osnovu iskustva drugih (Miroslavljević, 2023). Socio-kulturni konstruktivizam, čiji je utemeljitelj Jan Vygotsky, proces je u kojem se učenje odvija iskustvom rješavanja problema. Robertson i suradnici (2019) nalaze kako socijalni konstruktivizam naglašava suradničku prirodu učenja i temelji se na razumijevanju da se kognitivne strukture razvijaju i sazrijevaju kolegijalnom i recipročnom suradnjom s drugima. Crotty (1998, prema Patton, 2002) razlikuje konstruktivizam od konstrukcionizma. Smatra da je fokus konstruktivizma na značenju aktivnosti za pojedinca, a konstrukcionizma za cijelu generaciju. Tvrdi da konstruktivizam stavlja naglasak na jedinstveno iskustvo pojedinca, a konstrukcionizam na društvo koje oblikuje pojedince.

Transformativna pedagogija predstavlja epistemološku promjenu koja rezultira zajedničkim planiranjem kurikuluma nastavnika i učenika, kritičkom refleksijom na poučavanje i učenje, razvojem identiteta i samopouzdanja učenika, ali i nastavnika, poticajem za sudjelovanjem u društvu i prihvatanjem odgovornosti za buduće oblikovanje svijeta (Farren, 2016). Prema UNESCO (2017), transformativna pedagogija omogućuje učenicima postići zajednički cilj temeljen na njihovim jakim stranama i cijeneći njihove različitosti. Učenici mogu dijeliti odgovornosti, upoznati druge, ali i sebe, preispitati vlastita mišljenja, ali i mišljenja drugih. Khedkar i Nair (2016) definiraju transformativnu pedagogiju kao aktivističku pedagogiju koja kombinira elemente konstruktivističke i kritičke pedagogije koja osnažuje učenike da kritički propituju svoja uvjerenja, vrijednosti i dotadašnje usvojeno znanje kako bi razvili refleksiju i kritičko mišljenje te cijenili različite perspektive.

Transformativna pedagogija može se definirati kao obrazovna filozofija koja kombinira socijalni konstruktivizam i kritičku pedagogiju (Tinning, 2017, Ukpokodu, 2019, prema Lynch, 2019). Potonja autorica naglašava da transformativna pedagogija ne mijenja odjednom pojedinca, nego je riječ o kontinuiranom usavršavanju. McLaren (2023) smatra kritičku pedagogiju raznolikom te promatra odgojno-obrazovne ustanove ne samo kao mjesta socijalizacije, nego kao mjesta koja vode oslobođenju od tradicionalnih učenja. Prema Darder i suradnicima (2023), kritička pedagogija zagovara demokratsko društvo. Obrazovanje pojedinaca mora biti temeljeno na društvenim promjenama, stavovima i vjerovanjima koji pridonose transformativnim idealima demokratskog obrazovanja.

Prema Farren (2016), transformativna pedagogija podržava nastavnike i učenike u razvitku njihova identiteta. Ključni pojmovi kojima se bavi u svom istraživanju su njihova uvjerenja, stavovi, znanja, moralne i etičke vrijednosti, socioafektivni faktori, suradnja, metakognicija, te škola i društvo. Rezultati istraživanja navedenog autora pokazali su da su veće prednosti transformacije za sudionike kada postoji aktivna suradnja u školi i društvu. Zaključuje da su svjesnost i kritička osviještenost preduvjeti za konstrukciju znanja. Ističe moralne i etičke vrijednosti kao osobito bitne za proces transformacije. Ključne moralne i etičke vrijednosti u transformativnoj pedagogiji su iskrenost, poštovanje, jednakost i društvena pravda. Prema transformativnoj pedagogiji, učenici bi trebali učiti o ovim vrijednostima ne samo u školi, nego i izvan nje te ih živjeti. Transformativna pedagogija poštuje različite vrijednosti, uvjerenja i običaje, potiče učenike da budu aktivni građani sa svim pravima, ali i odgovornostima u lokalnom i širem kontekstu, vrednuje lokalno i međunarodno naslijeđe, zagovara osviještenost za održivi razvoj, te promiče dobrobit učenika i svih ostalih članova zajednice (Farren, 2016).

Ključne značajke transformativne paradigme su:

- kritičko razmišljanje koje potiče učenike da preispituju postojeće pretpostavke, vjerovanja i strukture moći,
- socijalna pravda koja naglašava važnost jednakosti, inkluzije i osnaživanja marginaliziranih grupa,
- aktivno učenje pri čemu su učenici aktivni sudionici u procesu učenja, a ne pasivni primatelji informacija,
- holistički pristup gdje se obrazovanje promatra kao cjelovit proces koji uključuje kognitivne, emocionalne i socijalne aspekte,
- refleksivna praksa koja potiče kontinuirano preispitivanje i poboljšavanje obrazovnih metoda i sadržaja,
- kontekstualno učenje koje naglašava važnost povezivanja obrazovnog sadržaja s realnim životnim situacijama i društvenim kontekstom,
- osnaživanje kojemu je cilj je osnaživanje učenika kako bi postali agenti promjene u svojim zajednicama i društvu,
- interdisciplinarnost koje potiče povezivanje različitih disciplina i područja znanja.

Mezirow (2006) navodi kako transformativna teorija uključuje učenje kritičkog mišljenja preispitivanjem pretpostavki i očekivanja koji utječu na misli i radnje učenika. Prema Paul i Quiggin (2021), obrazovanje bi trebalo biti transformativno iskustvo te bi učenici i studenti

trebali razvijati vještinu kritičkog mišljenja. Yacek (2019) smatra kako se transformativna teorija može primijeniti na svim razinama odgoja i obrazovanja. Međutim, navodi kako treba pripaziti na etička načela u korištenju transformativne teorije u obrazovanju.

2.1.2. Transformativno učenje u interkulturalnom odgoju i obrazovanju

Transformativna teorija inovativan je pedagoški pristup koji osnažuje učenike da kritički preispituju kontekst, uvjerenja, vrijednosti, znanje i stavove kako bi razvili samorefleksiju, poštovali različitosti i usavršili kritičko mišljenje (UNESCO, 2017). U transformativnoj se pedagogiji isprepliću filozofija, psihologija i sociologija (Farren, 2016). Mezirow (2018) navodi kako se pojam transformativnog učenja prvi put spominje u području poučavanja odraslih osoba, te smatra kako obuhvaća elemente kritičke pedagogije i konstruktivizma. Nagda i suradnici (2003) smatraju kako je transformativno učenje potrebno koristiti u svrhu promicanja demokracije i društvene jednakosti. Navedeni autori tvrde da takav pristup potječe iz multikulturalnog obrazovanja i kritičke pedagogije te kako aktivno učenje u tom slučaju obuhvaća korištenje ideja iz učionice i primjenu u svakodnevnom životu.

Mertens (2007) argumentirano iznosi tvrdnju kako transformativna paradigma predstavlja metodološki najprimjereniji izbor u kontekstu znanstvenog istraživanja društvenih nejednakosti i sustavnih nepravdi. Autor razrađuje epistemološku pretpostavku prema kojoj se stvarnost ne konstruira spontano, već se oblikuje složenim međudjelovanjem društvenih, političkih, kulturnih, ekonomskih i etničkih vrijednosnih sustava. Posebno naglašava kako odnosi moći i društvenih privilegija zauzimaju središnje mjesto u istraživačkom kontekstu te zahtijevaju pomnu metodološku razradu. Thambinathan i Kinsella (2021) nadograđuju ovu teorijsku poziciju integrirajući spoznaje iz transformativne teorije dekolonizacije i suvremenih istraživanja u području interkulturalizma. Na temelju svojih analiza, autori predlažu četverodijelni metodološki okvir namijenjen kvalitativnim istraživačima: sustavnu primjenu kritičke samorefleksije kao analitičkog alata, razvijanje istraživačke samoodređenosti kao metodološkog načela, prihvaćanje epistemološke pluralnosti kroz uvažavanje različitih načina razmišljanja, te dosljedno utjelovljenje transformativne prakse u svim fazama istraživačkog procesa. Ovakav pristup omogućuje istraživaču ne samo dubinsko razumijevanje interkulturalnih

fenomena, već i aktivno sudjelovanje u procesu društvene transformacije kroz sam istraživački čin.

U kontekstu razmatranja različitih dimenzija transformativne paradigme, posebno se izdvaja pristup dekolonizacije kao njezine značajne sastavnice s izravnim implikacijama za područje interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Stein i suradnici (2020) razrađuju pedagoški pristup dekolonizaciji, konceptualizirajući ga kao sustavni vid transformativne paradigme s jasnim metodološkim i praktičnim implikacijama za odgojno-obrazovni proces. Njihov pristup naglašava važnost kritičkog preispitivanja tradicionalnih pedagoških praksi i njihove epistemološke utemeljenosti. Omodan i suradnici (2023) proširuju ovu teorijsku perspektivu, naglašavajući potrebu za dekolonizacijom kurikuluma kao preduvjetom istinske obrazovne transformacije. U istraživanju, utemeljenom na načelima transformativne paradigme, primjenjuju metodologiju konceptualne analize sadržaja te dolaze do zaključka kako suvremeni kurikulum treba biti oslobođen osobnog, kontekstualnog, povijesnog i okolišnog subjektivizma. Ovakav pristup omogućuje stvaranje kurikuluma koji nadilazi ograničenja tradicionalnih epistemoloških okvira te stvara prostor za pluralizam perspektiva i kulturnih vrijednosti.

U daljnjoj razradi dekolonijalne metodologije u odgoju i obrazovanju, Zavala (2016) sustavno elaborira tri ključne nastavne metode koje mogu poslužiti kao temelj transformativne obrazovne prakse: pripovijedanje (eng. *storytelling*) kao metodu koja omogućuje artikulaciju autentičnih iskustava marginaliziranih skupina, iscjeljivanje (eng. *healing*) kao proces obnavljanja kulturnog i osobnog integriteta, te povratak korijenima (eng. *reclaiming*) kao način ponovnog uspostavljanja veze s izvornim kulturnim vrijednostima i znanjima. Ove metodološke smjernice pružaju vrijedan okvir za promišljanje i oblikovanje interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika, što je od posebne važnosti za predmet ovog istraživanja.

Tablica 2. Prikaz dekolonijalnih strategija u obrazovanju (prema Zavala, 2016)

Pripovijedanje	Iscjeljivanje	Povratak korijenima
- Imenovanje - Dosjećanje	- Društveno/kolektivno - Duševno/psihološko	- Običaji - Identitet - Prostor

Iz Tablice 2 vidi se kako se pripovijedanje sastoji od imenovanja i dosjećanja, iscjeljivanje obuhvaća društveno/sveobuhvatno i duševno/psihološko iscjeljenje, a povratak korijenima uključuje običaje, identitet i prostor. Prema Zavala (2016, str. 3), dekolonijalno obrazovanje ostvaruje se uključivanjem učenika u dijalog i refleksiju i smatra te strategije *imenovanjem* društvenih svjetova. *Dosjećanje* obuhvaća prisjećanje sustava kolonijalizma kako bi učenici stvorili protivan stav. Iscjeljivanje obuhvaća dvije dimenzije koje su često zanemarene u poučavanju (Zavala, 2016, str. 4). Povratak korijenima obuhvaća učenje o kulturnom identitetu pripadnika određene kulture, njihovim običajima i odnosu prema prostoru, odnosno zemlji (Zavala, 2016, str. 5).

Puzić i suradnici (2023) ukazuju na obrazovne nejednakosti u srednjoškolskom obrazovanju iz učeničke i nastavničke perspektive. Navedeni autori proveli su kvantitativno i kvalitativno istraživanje čiji je cilj bio produbiti razumijevanje različitih aspekata obrazovnih nejednakosti, a rezultati istraživanja pokazali su da su obrazovne nejednakosti povezane s društvenim porijeklom učenika, vrstom školskog programa, rodom i statusom ranjivosti učenika. Nastavnici u srednjim školama u Republici Hrvatskoj iskazali su visoku razinu prihvaćanja i poštivanja različitosti učenika. Transformativno učenje proces je učinkovite promjene. Za to su potrebni kritička samorefleksija, refleksivni dijalog i refleksivno djelovanje. U navedenim područjima učenici stvaraju nove perspektive, stavove i ponašanja koja su integrirana u njihov svakodnevni život (Khedkar i Nair, 2016).

Mignolo (2009) navodi kako ranije istraživači pretpostavljaju da je nastavni predmet u određenoj disciplini odvojen od geo-političkih zbivanja u svijetu i isključen od rasnih predrasuda. Keikelame i Swartz (2019) navode istraživačku metodu dekolonizacije kao vid kvalitativne metodologije. Navedeni su istraživači utvrdili da je u učionicama potrebno raspravljati o moći i povjerenju, te razvijati interkulturalnu kompetenciju učenika. Zaključuju da transformativna paradigma uzima u obzir prava pojedinaca, posebno pripadnika manjina. Prema Lynch (2019), nastavnici bi trebali poučavati o sociokulturnim temama kako bi podigli svijest učenika o problemima te kako bi usmjerili nastavu na diskusiju o jednakosti i različitostima. Nastavnik koji je uključen u transformativno poučavanje potiče učenike na propitivanje određene teme u interdisciplinarnom kontekstu i postavljanje ključnih pitanja kako bi produbili prijašnje znanje. Transformativni nastavnik potiče učenike na uvažavanje različitih perspektiva koje učenici mogu uvidjeti putem suradničkog učenja. Potiče se evaluacija, refleksija i cjeloživotno učenje (Khedkar i Nair, 2016).

Prema Lynch i Curtner-Smith (2018), nastava bi trebala biti temeljena na holističkim elementima s posebnim naglaskom na afektivnu i socijalnu domenu. Nastavnici bi trebali poučavati o prihvaćenim normama ponašanja u određenoj kulturi te o vladajućim, ali i marginaliziranim grupama. Navedeni autori proveli su istraživanje u kojem su nastavnici poučavali o opresiji, rasi, etničkoj pripadnosti, vjeri i spiritualnosti, spolu, jeziku, društvenom statusu itd. Zaključili su da je potrebno koristiti demokratsku organizaciju učionice i različite metode poučavanja. Svaki je nastavnik organizirao učionicu na demokratski način – umjesto sjedenja u redovima, učenici su sjedili u krugu, bilo u velikom krugu ili u manjim skupinama. Ovaj način organizacije nastave poticao je diskusiju i ohrabrivao učenike da se uključe u dijalog. Koristili su aktivnosti usmjerene na učenike kako bi potaknuli njihovu aktivnost. Različite pedagoške metode korištene su u radu na satu, kao i u radu učenika izvan nastave – projekti imerzije, korištenje digitalnih medija, umjetničke aktivnosti, dnevnik samozapažanja, i pripovijedanje. Stoga se transformativna paradigma može primijeniti u nastavi. Neke od primjena mogle bi biti:

- korištenje metoda poput problemskog učenja, projektne nastave i suradničkog učenja,
- uključivanje tema vezanih uz socijalnu pravdu, ljudska prava i održivi razvoj u kurikulum,
- poticanje dijaloga i rasprave u učionici o kompleksnim društvenim pitanjima,
- razvijanje kritičke medijske pismenosti,
- uključivanje učenika u odlučivanje o sadržaju i metodama učenja.

Kako bi učenici uspjeli produbiti znanje, potrebno je stvoriti ugodnu atmosferu u učionici koja potiče samopouzdanje i motivaciju učenika. Učenici bi se trebali osjećati slobodno izraziti svoje ideje i postavljati pitanja bez straha kako bi razvili kreativno i kritičko mišljenje (Khedkar i Nair, 2016). Prema Farren (2016), nastavnici prema transformativnoj paradigmi kritički konstruiraju znanje iz prakse i donose ga u učionicu. Nastavnici i učenici dijele odgovornost za aktivnu transformaciju pojedinaca utemeljenu na moralnim i etičkim vrijednostima.

U nastavi engleskog jezika, ovaj pristup bi mogao uključivati:

- analizu tekstova iz različitih kulturnih perspektiva,
- diskusije o kulturnim stereotipima i predrasudama,
- projekte koji istražuju globalna pitanja i različite kulturne prakse,
- korištenje autentičnih materijala iz različitih engleskih govornih područja.

Implementacija transformativne paradigme u nastavi engleskog jezika predstavlja višedimenzionalni pristup koji nadilazi tradicionalno shvaćanje jezične izobrazbe, omogućujući razvoj ne samo jezičnih vještina, već i kritičkog promišljanja o kulturnim sličnostima i različitostima, što čini temelj uspješne interkulturalne komunikacije. Ova paradigmatika orijentacija omogućuje stvaranje obrazovnog okruženja u kojem učenje jezika postaje sredstvo društvene transformacije i izgradnje interkulturalnog dijaloga.

Douglas (2000) u svojoj konceptualizaciji nastavnog procesa posebno naglašava važnost socioafektivnih čimbenika koji se odnose na emocionalne aspekte učenja. Autor razrađuje teorijsku postavku prema kojoj uporaba stranog jezika podrazumijeva da učenici u međusobnoj suradnji dijele vlastite poglede, osjećaje, uvjerenja, vrijednosti, stavove i razumijevanje svijeta, pri čemu neizostavno uvažavaju kulturološke specifičnosti naroda čiji jezik uče. Ova dinamička interakcija kognitivnih i afektivnih procesa stvara plodno tlo za razvoj istinske interkulturalne kompetencije. Kohonen (2006) proširuje ovu analizu, naglašavajući presudnu ulogu socioafektivnih čimbenika u procesu usvajanja stranog i drugog jezika kao preduvjeta za formiranje interkulturalnih jezičnih stručnjaka. Autor argumentira kako afektivna dimenzija učenja jezika omogućuje učenicima da transcendiraju puke jezične strukture i urone u složeni svijet kulturnih značenja i vrijednosti, što predstavlja bit interkulturalne kompetencije.

U kontekstu transformativne pedagogije, Farren (2016) nudi cjeloviti model učenja stranog jezika koji aktivno uključuje učenike različitog etničkog i kulturnog podrijetla u zajednički proces učenja. Autorica razrađuje metodološki pristup koji sustavno potiče razvoj međusobnog poštovanja prema kulturnim različitostima te stvara uvjete za oblikovanje interkulturalnog i višejezičnog identiteta učenika. Ovakav pristup nastavi engleskog jezika u potpunosti se podudara s temeljnim načelima transformativne paradigme koja teži stvaranju pravednijeg i inkluzivnijeg obrazovnog sustava. Za ostvarivanje pune učinkovitosti transformativne pedagogije u odgojno-obrazovnom sustavu, nužno je osigurati višerazinske institucionalne i društvene preduvjete koji nadilaze okvire pojedinačnih nastavnih predmeta. UNESCO (2017) u svojim smjernicama sustavno razrađuje ključne sastavnice ovog pristupa, naglašavajući kako je za njegovu uspješnu primjenu potrebno stvaranje obrazovnog okruženja utemeljenog na načelima inkluzije, demokracije, slobode izražavanja, poštivanja različitosti i nenasilnog rješavanja sukoba.

Obrazovni model zasnovan na ovim načelima zahtijeva holističku preobrazbu školskog sustava koja obuhvaća sve razine – od pojedinačnih nastavnih predmeta, preko cjelokupnog školskog

kurikuluma, do širih društvenih struktura. Ovakav sveobuhvatni pristup prepoznaje složenu međupovezanost obrazovnih, kulturnih i društvenih čimbenika u oblikovanju interkulturalne kompetencije, te nadilazi ograničenja fragmentiranih obrazovnih inicijativa usmjerenih samo na pojedinačne aspekte interkulturalnog obrazovanja. U kontekstu nastave engleskog jezika, ova paradigmataska orijentacija omogućuje stvaranje nastavnog okruženja koje aktivno propituje dominantne kulturne obrasce, potiče kritičko promišljanje i omogućuje učenicima da kroz usvajanje jezika istovremeno razvijaju svoju interkulturalnu osjetljivost i kompetenciju. Time se nastava stranog jezika preobražava iz instrumentalnog procesa usvajanja lingvističkih struktura u transformativno iskustvo koje priprema učenike za aktivno i odgovorno sudjelovanje u kulturno pluralnom društvu. Prema transformativnoj pedagogiji, učenici preuzimaju odgovornost za prenošenje poruke na stranome jeziku. Ovaj proces podrazumijeva metakognitivne i socioafektivne čimbenike (Farren, 2016).

U kontekstu obrazovanja nastavnika, kognitivne sposobnosti predstavljaju složeni sustav razmišljanja, znanja i uvjerenja koje učitelji i nastavnici posjeduju i primjenjuju u svojoj nastavnoj praksi (Borg, 2009). Ove kognitivne strukture čine temelj za primjenu transformativne paradigme u nastavi, posebno u području poučavanja stranog jezika. Farren (2016) proširuje ovu konceptualizaciju uvođenjem pojma metakognitivnog znanja kao specifične baze znanja koju učenici postupno izgrađuju kroz osvještavanje vlastitih procesa učenja i osobnih karakteristika. Ovaj metakognitivni okvir omogućuje dublje razumijevanje interkulturalnih sadržaja i njihove integracije u osobni vrijednosni sustav učenika. Kumaravadivelu (2012) razrađuje metodološke implikacije ovog pristupa, naglašavajući važnost sustavne analize potreba učenika i poticanja njihove samostalnosti u procesu učenja. Autor posebno ističe odgovornost nastavnika u stvaranju poticajnog okruženja za učenje koje osnažuje učenike za autentično izražavanje na stranom jeziku. Ovakav pristup omogućuje prevladavanje jezičnih barijera i stvaranje prostora za istinski interkulturalni dijalog u nastavi stranog jezika.

U kontekstu poučavanja kulturološki osjetljivih tema, Collins (2013) predlaže primjenu transformativne teorije kao najprimjerenijeg metodološkog okvira. Autorica zagovara pomni odabir nastavnih materijala koji neće potaknuti negativne emocionalne reakcije kod učenika, već će naglasiti pozitivne aspekte interkulturalnih susreta i iskustava. U središte svoje analize Collins postavlja model kritičke pedagogije kao put prema osobnoj transformaciji i osnaživanju učenika, omogućujući im razvoj osobnog pristupa nastavnim materijalima i sadržajima. Ovim

pristupom stvara se podržavajuće okruženje za učenje koje potiče intelektualnu i emocionalnu samorefleksiju, što predstavlja ključnu sastavnicu razvoja interkulturalne kompetencije.

2.2. Poučavanje stranoga jezika i interkulturalizam

2.2.1. Interkulturalna dimenzija učenja i poučavanja engleskog jezika

Suvremeni pristupi učenju i poučavanju stranog jezika neraskidivo su povezani s razvojem interkulturalne kompetencije, što predstavlja značajan odmak od tradicionalnih metodologija usmjerenih isključivo na jezične strukture. Haukås (2018) nudi sveobuhvatnu definiciju metakognicije u kontekstu jezične izobrazbe, konceptualizirajući je kao višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća sve aspekte razmišljanja o jeziku te procese učenja i poučavanja stranoga jezika. Ovakva konceptualizacija omogućuje integraciju interkulturalnih sadržaja u sam proces jezičnog obrazovanja, stvarajući time preduvjete za razvoj cjelovite komunikacijske kompetencije učenika.

Vizek Vidović i suradnici (2014) u svojoj analizi obrazovnih pristupa razlikuju dvije temeljne metodološke orijentacije: tradicionalni pristup usmjeren na nastavnika i sadržaj te suvremeni pristup usmjeren na učenika. Dok tradicionalni pristup naglašava transmisiju znanja i često zanemaruje interkulturalnu dimenziju jezičnog obrazovanja, suvremeni pristup prepoznaje učenika kao aktivnog sudionika obrazovnog procesa te stvara prostor za razvoj ne samo jezičnih vještina, već i interkulturalne osjetljivosti i kompetencije. Ova dihotomija obrazovnih pristupa ima značajne implikacije za integraciju interkulturalnih sadržaja u kurikulume engleskog jezika, što predstavlja središnju temu ovog istraživanja.

U tradicionalnom pristupu:

- važni su ulazni podaci – predmetni sadržaj,
- poučavanje se shvaća kao jednosmjerni prijenos znanja s ciljem zapamćivanja što većeg broja informacija u određenom području,
- sadržaj je unaprijed zadan,
- nastavnik ne vodi računa o učenikovim predznanjima i mogućnostima,
- glavni izazov je količina informacija koju treba prenijeti u ograničenom vremenu,

- učenikov neuspjeh pripisuje se isključivo učeniku,
- osobine nastavnika: dobro poznavanje područja, autoritaran stil vođenja, superioran stav prema učenicima, daje općenite i nejasne povratne informacije o napredovanju,
- ishodi poučavanja: učenik koji posjeduje puno činjeničnog, razmravljenog znanja koje teško može primijeniti.

U suvremenom pristupu:

- važni su rezultati – ishodi učenja,
- poučavanje se shvaća kao proces u kojem učenik stječe novo razumijevanje svijeta i sebe,
- sadržaj je važan, ali je važnije uočavanje smisla aktivnim stavom i primjenom,
- nastavnik fleksibilno prilagođava sadržaje učenikovim predznanjima i jakim stranama,
- glavni izazov je prepoznavanje i uklanjanje prepreka koje otežavaju razumijevanje i postizanje željenih ishoda učenja,
- nastavnik vjeruje kako svaki učenik ima kapacitet za učenje,
- osobine nastavnika: uz poznavanje područja ima razvijene i učiteljske kompetencije i entuzijazam za poučavanje, učenike vodi demokratskim stilom uz uzajamno poštovanje, daje konkretne i upotrebljive informacije o napredovanju,
- ishodi poučavanja: samostalan i samopouzdan učenik koji je spreman na cjeloživotno učenje.

U suvremenoj nastavi engleskog jezika koristi se pristup poučavanju usmjeren na učenika. Prema Cornelius-White (2007), najučinkovitija veza između nastavnika i učenika je kada je učenik u središtu. Učenje i poučavanje stranih jezika doživjelo je „kulturni preokret“ od pojave komunikacijskog pristupa iz sedamdesetih godina prošloga stoljeća (Byram, 2013). Ranije učenje i poučavanje stranih jezika uključivalo je, između ostaloga, proučavanje literature i prijevod, a zanemarilo je potrebu za komunikacijom. S obzirom na globalizaciju, nove tehnologije i migracije, komunikacijski je pristup postao nedovoljan. Prema Livazović (2017), sve češće migracije zahtijevaju pripremu za aktivno građanstvo putem obrazovanja i inkluzije. Byram (2013) osim interkulturalne komunikacijske kompetencije, navodi i „kulturnu osviještenost“ i „transnacionalnu kompetenciju“ koji se počinju pojavljivati u kurikulumima stranih jezika uz pojmove kao što su „kultura“ i „interkulturalno razumijevanje“. Kako bi jezik bio primjeren određenim situacijama, važno je koristiti pravila o korištenju stranoga jezika.

Prema Rindal (2019), pravila uključuju učeničke stavove i vrijednosti povezane s korištenjem engleskog jezika. Kalocsai (2013) upućuje na povezanost između jezika, kulture i identiteta. Osim poučavanja stranoga jezika u učionici, ono se može događati i izvan učionice putem izvanučioničke nastave, posjetom kulturnim događajima na stranome jeziku, primjerice odlaskom u kino ili kazalište, kao i sudjelovanjem u projektima. U odgojno-obrazovnom procesu važno je promicanje suradnje, poticanje kreativnosti i uvažavanje kulturnih različitosti. Učenje i poučavanje trebalo bi se odvijati u sigurnome i poticajnome okruženju. Kako bi se postigla autentična komunikacija, nastava engleskog jezika se osim u učionici, može provoditi i u online okruženju. Primjerice, učenici u učionici mogu putem videozapisa komunicirati s govornicima kojima je engleski jezik materinji ili vršnjacima koji uče engleski kao strani jezik. Također znanje engleskog jezika učenici mogu upotrijebiti u svakodnevnom životu s obzirom na to da su okruženi upotrebom engleskog jezika u raznim medijima. Učenici mogu sudjelovati u projektnoj nastavi, učenju usmjerenom na rješavanje problemskih zadataka te u izvanškolskome okružju s naglaskom na suradničko i iskustveno učenje.

Učenici u današnje vrijeme često sudjeluju u međunarodnim projektima i mobilnostima programa Erasmus¹. Mitchell i suradnici (2021) proučavali su evoluciju višejezičnog identiteta tijekom studija u inozemstvu. Navedeni autori proveli su longitudinalno istraživanje o mobilnosti studenata u programu Erasmus+. Sudionici su intervjuirani prije, za vrijeme i poslije studija u inozemstvu. U analizi rezultata sudionici su procijenili zadovoljavajuće znanje engleskog jezika kao nužnost pri pronalasku zaposlenja, a boravak u inozemstvu ključan za daljnji razvoj jezičnih vještina. Boravak u inozemstvu obogatio je jezični identitet sudionika. Većina sudionika napravila je pomak od učenika prema aktivnom korisniku stranoga jezika. Utvrđeno je da su sudionici pokazali veću osjetljivost na višejezičnost, razvili veću interkulturalnu svijest i bili spremniji za daljnje usavršavanje stranoga jezika kao pomoć u budućim mobilnostima.

Normann (2020) ispituje stavove norveških učenika o sudjelovanju u međunarodnim mobilnostima programa Erasmus+. Rezultati pokazuju interkulturalnu osviještenost učenika nakon sudjelovanja u projektu. Zanimljivo je da nisu komunicirali s izvornim govornicima (kojima je engleski jezik materinji jezik), nego su ostvarili komunikaciju s vršnjacima,

¹ Prema Europskoj komisiji (2017), Erasmus+ najveći je program Europske Unije za obrazovanje, osposobljavanje, mlade i šport koji obuhvaća europske i međunarodne programe i inicijative Europske unije u području obrazovanja. Područje obrazovanja obuhvaća osnovnoškolsko i srednjoškolsko opće obrazovanje, visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih, a područje osposobljavanja obuhvaća strukovno obrazovanje i osposobljavanje.

učenicima kojima je engleski jezik strani jezik. To im je pomoglo da lakše komuniciraju te je postalo važan dio njihovog interkulturalnog identiteta. Tzv. okvir HOPE, razvijen od UNESCO-vog inovacijskog programa za obrazovanje o održivom razvoju, pruža praktične savjete nastavnicima kako bi mogli podržati učenike u procesu razvoja njihovih aktivnosti i projekata (UNESCO, 2017). Skraćenica HOPE dolazi od četiri ključna pojma na koje treba obratiti pozornost:

- Holistički pristup (eng. *Holistic approach*)
- Vlasništvo (eng. *Ownership*)
- Sudjelovanje i partnerstvo (eng. *Participation & Partnership*)
- Osnaživanje (eng. *Empowerment*)

Holistički pristup obuhvaća integrirani pristup kako bi riješio probleme koji su važni za lokalnu zajednicu. Vlasništvo označava da projekt pripada učenicima, stoga moraju preuzeti odgovornost za sve aktivnosti. Sudjelovanje i partnerstvo obuhvaćaju suradnju između učenika, ali i škole i šire zajednice. Osnaživanje se odnosi na sposobnost učenika da razviju različite vještine (UNESCO, 2017). U sklopu nastave stranoga jezika, pa tako i engleskog jezika, učenje jezika je upoznavanje kulture i civilizacije naroda čiji se jezik uči. Prema House i Kadar (2024), učenje stranih jezika putem međukulturne pragmatike inovativan je pristup usvajanju jezika. Prednost ovog pristupa je što izbjegava stereotipe i generalizacije o pripadnicima drugih kultura.

Kvalitetno obrazovanje nije ograničeno na poučavanje u učionici, već gradivo treba staviti u kontekst upoznavanjem okoline i pripadnika kulture. Korištenjem novih tehnologija i putem online edukacija učionica se može transformirati u kompleksnu virtualnu učionicu sa sudionicima iz različitih zemalja (Khedkar i Nair, 2016). Učenici mogu sudjelovati u online nacionalnim i međunarodnim projektima. Učenike koji uče strani jezik trebalo bi poticati na sudjelovanje u eTwinning² projektima na stranome jeziku kojega uče, kao što je engleski jezik. Cilj programa eTwinning nije isključivo omogućiti školama sklapanje partnerstva između

² Prema Agenciji za mobilnost i programe Europske unije (2020), eTwinning je jedna od aktivnosti programa Erasmus+ namijenjena međunarodnoj suradnji i usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika od predškolskog obrazovanja do srednje škole. Ona služi nastavnicima i njihovim učenicima za upoznavanje i suradnju s kolegama iz europskih škola kroz različite oblike usavršavanja te rad na zajedničkim virtualnim projektima.

različitih europskih zemalja, nego omogućava učenicima stjecanje informatičkih vještina i svjesnost o multikulturalnom društvu (Fät, 2012).

Prema Camilleri (2016), učenici se susreću s globalnim svijetom koji je međusobno povezan. Stoga trebaju razviti nove kompetencije kao što su digitalne i kulturalne integracijske vještine kako bi postali uspješni građani 21. stoljeća. U tome im može pomoći sudjelovanje u eTwinning projektima u kojima su partneri škole iz nekoliko europskih zemalja. Navedena autorica intervjuirala je nastavnike iz različitih zemalja i analizirala njihove stavove. Rezultati su pokazali da nastavnici smatraju da platforma eTwinning obogaćuje i razvija globalnu edukaciju učenika kroz interkulturalne interakcije. Istraživanje je potvrdilo važnost vještina 21. stoljeća kod učenika i nastavnika i kako eTwinning može pomoći da ih razviju. Camilleri (2016) zaključuje da su nastavnici vođe društvenih promjena, ali da im nedostaje temeljno obrazovanje koje bi im pomoglo poučavati u multikulturalnim društvima te poučavati globalne kompetencije.

Liddicoat (2008) naglašava potreban razvitak interkulturalnih vještina u učenju i poučavanju stranih jezika. Vinagre (2016) navodi poučavanje interkulturalne kompetencije pri poučavanju stranoga jezika i kulture pripadnika jezika koji se uči. Navedena autorica smatra da je korištenje novih tehnologija ključno u učionici stranoga jezika u 21. stoljeću. Navodi komunikaciju učenika putem videozapisa iz različitih zemalja kako bi razvili vještinu korištenja stranoga jezika i interkulturalnu kompetenciju putem zajedničkog projekta i suradničkih zadataka. Bower i suradnici (2020) tvrde da se sve više koristi tehnologija u obrazovanju. Violić Koprivec i Dubčić (2018) navode kako pojava novih tehnologija mijenja način na koji učenici razmišljaju što rezultira potrebom za novim oblicima učenja i poučavanja. Pripadnici novih generacija tzv. digitalni urođenici (eng. *Digital Natives*) koriste nove tehnologije od rođenja pa je razumljivo da žive, razmišljaju, uče i rade na različit način od prijašnjih generacija. Pedagojske inovacije uključuju korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije u školskom okruženju (Khedkar i Nair, 2016).

U nastavi se i obrazovanju može koristiti videotehnologija koja je reprezentacijski, dinamički audiovizualni medij koji se postupno razvija artikulacijom specifičnog medijskog jezika i estetskog vokabulara (Spielmann, 2006; Fiske, 2010; Smaldino i sur., 2018, prema Filipov, 2023). Snimanje profesionalnih situacija, a ne samo privatnih života, postaje uobičajena pojava u profesionalnim životima nastavnika (Richards i sur., 2020), dok snimanje nastave u svrhu povećanja stručnog, metodičkog i pedagoškog znanja nastavnika (Shulman, 1986; Voss i sur.,

2011), čime se želi ostvariti bitne promjene u nastavi te unaprijediti rezultate učenja učenika (Bognar, 2017), u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu još nije doživjelo svoju punu primjenu (Filipov, 2023). Uporaba videozapisa nastave danas ima važno mjesto u stručnom usavršavanju nastavnika diljem svijeta (Gaudin i Chaliès, 2015; Sablić i sur., 2020, prema Filipov, 2023). U ovom istraživanju su, između ostaloga, korišteni videozapisi nastave engleskog jezika u srednjim školama (gimnaziji i strukovnoj školi) u Republici Hrvatskoj čija je analiza prikazana u empirijskom dijelu rada. Primjenom videozapisa nastave i korištenjem odgovarajuće mrežne aplikacije za analizu videozapisa nastave mogla bi se znatno poboljšati nastavna praksa, stoga i nastava engleskog jezika.

Prema Benjak i Požgaj Hadži (2005), upoznavanje kulture i civilizacije određene zemlje ima sljedeće ciljeve: spoznajni, funkcionalni i odgojni. Spoznajni cilj obuhvaća upoznavanje učenika s oblicima svakodnevnog života zemlje o kojoj se uči, primjerice običajima stanovnika te zemlje. Funkcionalni cilj obuhvaća komunikaciju na stranome jeziku te učenik treba stremiti znanju i vještinama izvornih govornika. Odgojni cilj pridonosi smanjenju predrasuda i stereotipa o stanovnicima zemlje o kojoj se uči. Navedeni ciljevi povezuju se općim ciljevima učenja engleskog kao stranoga jezika (Benjak i Požgaj Hadži, 2005). Stoga na temelju navedenih ciljeva možemo tvrditi da je suvremenim pristupima učenja i poučavanja engleskog jezika zajednička utemeljenost u interkulturalizmu.

2.2.2. Interkulturalizam u nastavi engleskog jezika

U suvremenom globalnom društvu koje karakterizira intenzivna interakcija različitih kultura, jezika i tradicija, interkulturalizam se nameće kao jedan od ključnih koncepata u oblikovanju obrazovnih politika i praksi. Posebno značajnu ulogu interkulturalizam zauzima u nastavi stranih jezika, gdje jezična kompetencija nužno podrazumijeva i razumijevanje kulturoloških obrazaca i vrijednosti govornika ciljnog jezika. U kontekstu ovog doktorskog istraživanja, potrebno je sagledati različite pristupe interkulturalizmu te analizirati njegovu primjenu u nastavi engleskog jezika, s posebnim osvrtom na relevantne dokumente koji utemeljuju interkulturalni pristup obrazovanju. Terminološka analiza ukazuje na značajne razlike u konceptualizaciji kulturne različitosti među različitim akademskim tradicijama. Termin „interkulturalizam“ dominantan je u europskoj znanstvenoj literaturi, dok autori iz zemalja engleskog govornog područja preferiraju termin „multikulturalizam“ (Spajić-Vrkaš i sur.,

2004). Ova terminološka dihotomija odražava različite pristupe kulturnoj raznolikosti te zahtijeva pomnu analizu njihovih teorijskih implikacija za obrazovnu praksu.

Piršl i suradnici (2016) nude sveobuhvatnu definiciju interkulturalizma kao politike uzajamnog razumijevanja, poznavanja, prihvaćanja, međuovisnosti i ravnopravne razmjene različitih jezika, kultura i tradicija. Prema ovoj konceptualizaciji, interkulturalizam značajno obogaćuje školsku kulturu i stvara temelje za razvoj specifičnih interkulturalnih sposobnosti i vještina, uključujući verbalnu i neverbalnu komunikaciju, kritičko i kreativno razmišljanje te konstruktivnu interakciju među pripadnicima različitih kultura. U povijesnom kontekstu, razvoj ideje interkulturalizma kao oblika kulturnog pluralizma veže se uz djelovanje Kallena koji je kritički propitivao američku ideologiju „lonca za taljenje" (eng. *melting pot*), kako navodi Sablić (2014). Suvremeni interkulturalizam, koji se razvio tijekom 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama, temelji se na ideji obrazovanja usmjerenog na ostvarivanje ljudskih prava i stvaranje pravednijeg društva.

U analizi različitih pristupa interkulturalizmu, Sablić (2014) identificira tri ključna pravca:

- holistički pristup koji kulturnu različitost promatra kao temeljno obilježje ljudske kvalitete te razvoj interkulturalizma razumije kao bitno iskustvo suvremenog društva,
- interakcionistički pristup koji interkulturalizam konceptualizira kao proces interakcije među pojedincima različitih kulturnih identiteta,
- humanistički pristup koji kroz odgoj za različitost priznaje osobnost pojedinaca te njihovu kulturnu pripadnost.

Interkulturalizam kao znanstveni i praktični pristup kulturnoj raznolikosti podrazumijeva pozitivan i aktivan odnos između skupina i pojedinaca koji se međusobno razlikuju prema određenim obilježjima, uključujući nacionalne, etničke, rasne, religijske, spolne i druge različitosti. U ostvarivanju ideje interkulturalnosti odgojno-obrazovni sustav ima presudnu ulogu kao prostor susreta različitih kultura i identiteta. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost predstavlja model poučavanja koji uključuje stvaranje konstruktivnoga dijaloga, razvijanje razumijevanja različitih kultura, promicanje jednakopravnosti svih građana te omogućavanje slobodnog formiranja identiteta (Sablić i sur., 2021). Farren (2016) posebno naglašava važno načelo interkulturalizma prema kojem kulturna različitost ne podrazumijeva negiranje ili potiskivanje tradicije, vjere, kulture i simbola pojedinih skupina, već njihovo uvažavanje i promicanje kao vrijednog doprinosa zajedničkom kulturnom bogatstvu. Ovakvo shvaćanje

interkulturalizma stvara temelj za istinski dijalog među kulturama, što je posebno važno u kontekstu nastave stranoga jezika.

Za učinkovito poučavanje o interkulturalizmu, nastavnici trebaju steći odgovarajuće interkulturalno obrazovanje i imati mogućnost trajnog stručnog usavršavanja u tom području. Nikšić Rebihić i Dedić Bukvić (2019) ističu kako suvremeni nastavnici imaju odgovornost unaprjeđivati odgojno-obrazovni proces u kojem će učenici razvijati osjećaj zajedništva te učiti poštovati i cijeniti različitosti. Interkulturalizam u nastavi pretpostavlja stvaranje optimalnog podržavajućeg okruženja u kojem se svaki učenik osjeća sigurno i prihvaćeno bez obzira na svoje kulturno podrijetlo. U tom kontekstu, i nastavnici i učenici trebaju razvijati interkulturalnu kompetenciju koja se sastoji od nekoliko međusobno povezanih komponenti prikazanih u Tablici 3.

Tablica 3. Komponente interkulturalne kompetencije (Puzić i Matić, 2015, prema Leiprecht, 2001)

Opća socijalna kompetencija	Interkulturalna socijalna kompetencija	Aksijska interkulturalna kompetencija	Kognitivna interkulturalna kompetencija	Vrijednosna interkulturalna kompetencija
Empatija	Empatija prema pripadnicima drugih kultura koji su žrtve diskriminacije i isključivanja	Sposobnost za djelovanje u okolnostima asimetričnih odnosa moći	Svijest o heterogenosti kulturnih grupa	Poštivanje ljudskih prava
Multiperspektivnost			Svijest o socijalnoj konstruiranosti „rasa, etničkih grupa i nacija“	Društvena pravda
Samorefleksivnost		Sposobnost za djelovanje u prostoru „između kultura“		Poštovanje prema drugim kulturama
Tolerancija	Multiperspektivnost u odnosu prema različitim kulturnim stajalištima		Svijest o društvenim funkcijama stereotipa i predrasuda	
Fleksibilnost				
Komunikacijske vještine	Samorefleksivnost u odnosu			

Vještina rješavanja sukoba	prema normama vlastite kulture		Poznavanje stranih kultura	
Duhovna otvorenost				

Buterin (2013) navodi interkulturalnu osjetljivost učenika srednjih škola s obzirom na to da žive u globalno povezanom društvu. Istraživanje navedene autorice pokazalo je da učenici srednjih škola iskazuju blago razvijenu interkulturalnu osjetljivost. Husbands i Pearce (2012) smatraju da je važno poticati učenike na prihvaćanje različitosti. Messelink, Van Maele i Spencer-Oatey (2015) potvrđuju utjecaj međukulturnog kontakta učenika na interkulturalno učenje, ali također ukazuju kako se veza može ojačati potporom obrazovnih ustanova i integracijom interkulturalnog učenja u nastavni kurikulum.

Teorijski izvori ljudskih prava obuhvaćaju značajna teorijska učenja koja čine temelj ljudskih prava, ali su i dalje aktualna u današnjem suvremenom svijetu (Spajić-Vrkaš i sur., 2004):

- religijske doktrine: svjetske religije su shvaćanjem da prava i dužnosti čovjeka izviru iz Božjeg zakona, a ne od svjetovnog autoriteta, otvorile put ideji ljudskih prava,
- teorija prirodnih prava: shvaćanje da postoji vječan i nepromjenjiv prirodni zakon koji je nadređen svjetovnim zakonima,
- pozitivizam: prava izviru jedino i isključivo iz autoriteta države i njenih zakona,
- marksizam: prema Karlu Marxu, temeljno ljudsko pravo na samoostvarenje moguće je ostvariti samo u besklasnom društvu koje izrasta iz revolucije i gradi se uz pomoć komunističkog državnog aparata,
- teorija središnjih načela ljudskih prava: utvrđivanje središnjih načela koja bi dobila status društvenih normi u izgradnji određenog tipa društva i koja bi se, ako se u tome uspije, proglasila apsolutnim načelima,
- utilitarizam: dobro ili loše, odnosno istina ili neistina, određuje se prema posljedicama koje djela imaju za pojedinca, grupu ili društvo u cjelini,
- teorija ljudskog dostojanstva: katalog vrijednosti kojima se promiče ljudsko dostojanstvo, a među kojima su: poštivanje, moć, prosvjećenost, dobrobit, zdravlje, vještine, naklonost i čestitost,

- teorije pravde: pozitivan pristup pravdi i pravima moguć je ako se pođe od analize stvarnih ili izmišljenih slučajeva nepravde,
- teorija jednakosti: jednakost građana, ali i povezivanje jednakosti, slobode i odgovornosti u sklopu konstitutivne demokracije,
- kulturni relativizam: osporavanje mogućnosti postojanja ideje o ljudskim pravima i dužnostima izvan određene kulturne zajednice.

Interkulturalno obrazovanje posebno je područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje se pojavljuje kao odgovor na kulturno usložavanje razvijenih demokratskih društava pod utjecajem imigracije i na obnovu etničkih identiteta nedominantnih društvenih grupa kao izraza otpora protiv povijesnog ugnjetavanja, ali i globalizacije (Spajić-Vrkaš i sur, 2004). Prema Preporukama za interkulturalno obrazovanje (UNESCO, 2006), „četiri stupa obrazovanja“ za 21. stoljeće su:

1. učiti znati (eng. *learning to know*)
2. učiti činiti (eng. *learning to do*)
3. učiti živjeti zajedno (eng. *learning to live together*)
4. učiti biti (eng. *learning to be*)

„Učiti znati“ obuhvaća znanje stečeno obrazovanjem koje se može prenijeti u komunikaciji s pripadnicima drugih kultura. „Učiti činiti“ obuhvaća kompetencije koje su potrebne za snalaženje u različitim situacijama, timski rad i razvitak građanskog odgoja i obrazovanja. „Učiti živjeti zajedno“ obuhvaća razumijevanje drugih kultura te cijeni međuovisnost pripadnika različitih kultura kada žive ili rade zajedno. Obuhvaća znanje, vještine i vrijednosti koje pridonose solidarnosti, međusobnom razumijevanju i prihvatanju različitosti. „Učiti biti“ obuhvaća razvitak osobnosti kako bi se razvila autonomija i osobna odgovornost. Obrazovanje treba uzeti u obzir različitost pojedinaca i njegovati njihov identitet (UNESCO, 2006, str. 20).

Erjavec i Rotar (2000) smatraju da je put ka demokratskom odgoju učenika zacrtan u europskim dokumentima koji se zalažu za demokratsko društvo. Nekoliko je dokumenata, koji su navedeni u nastavku poglavlja, koji potiču interkulturalizam te navode:

- priznanje jednakosti bez obzira na spol, nacionalnu ili religijsku pripadnost u kulturno raznolikom društvu,
- obrazovanje kao sredstvo borbe protiv rasizma, rasne diskriminacije i predrasuda,
- priznavanje kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti različitih naroda,
- školu kao mjesto odgoja za toleranciju i inkluziju.

Previšić (2010) navodi da je humanizam glavna vrijednosna afirmacija i poštivanje čovjeka kao „mjere svih stvari“. *Pažin-Ilakovac* (2016) tvrdi da bi humanizam mogao biti odgovor na okolnosti modernog doba stalnih promjena. Navedena autorica smatra da bi u samom središtu odgojno-obrazovnih ustanova trebali biti odgoj i poučavanje za razumijevanje. Opća deklaracija o ljudskim pravima (Ujedinjeni narodi, 1948) navodi, između ostaloga, pravo osobe na obrazovanje te implicitno, u članku 26., ciljeve interkulturalnog obrazovanja. Otkriva se kulturna dimenzija obrazovanja koja upućuje na promicanje razumijevanja, tolerancije i prijateljstva među svim nacijama, rasnim i religijskim grupama. Smjernice o interkulturalnom obrazovanju (UNESCO, 2006) ističu Opću deklaraciju o ljudskim pravima kao međunarodni pravni okvir za govor o interkulturalnom obrazovanju jer prema njoj obrazovanje zahvaća sve dimenzije osobe te poziva na poštivanje dostojanstva svakog čovjeka.

Prema Preporuci o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (UNESCO, 1974) cilj je obrazovanja ne samo usvajanje znanja, nego cjelokupni razvoj osobe. Ovaj dokument predlaže ostvarivanje sljedećih ishoda u obrazovnom sustavu, a u kojima se prepoznaje poveznica s interkulturalnim obrazovanjem: razumijevanje i poštivanje svih ljudi, kultura i njihovih vrijednosti; svijest o povećanoj globalnoj međuovisnosti ljudi i nacija; sposobnost komunikacije s drugima; razumijevanje nužnosti međunarodne solidarnosti i suradnje; svijest o pravima i dužnostima pojedinaca i skupina jednih prema drugima i spremnost pojedinca za rješavanje problema u svojoj zajednici i državi. Značajke obrazovanja koje ističe su znanje, interkulturalna osjetljivost, tolerancija, komunikacija, suradnja i djelovanje.

Europska unija podržava razvoj interkulturalizma u obrazovanju. Ključni dokumenti su Zelena knjiga o migracijama i mobilnostima (Europska komisija, 2008) o izazovima i prilikama koje migracije pružaju obrazovnim sustavima europskih zemalja, Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu (Vijeće Europe, 2008) o suživotu različitih kultura i Zajednički europski referentni okvir za jezike — učenje, poučavanje i vrjednovanje (Vijeće Europe, 2005) koji, između ostaloga, navodi interkulturalizam u poučavanju stranih jezika. Na temelju navedenih dokumenata određene su ključne riječi za provedbu istraživanja čiji su dijelovi detaljno pojašnjeni i prikazani u empirijskom dijelu rada.

2.3. Nastavničke kompetencije i interkulturalni odgoj i obrazovanje

2.3.1. Profesionalne kompetencije nastavnika engleskog jezika: međunarodni trendovi i hrvatski kontekst

Nastavnicima, pa tako i nastavnicima engleskog jezika, potrebne su različite kompetencije kako bi mogli uspješno obavljati svoj posao. Jurčić (2014) definira kompetencije nastavnika kao sustavnu vezu znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije, koja zadobiva novi smisao u ishodima učenja, ne samo u pogledu ostvarivanja didaktičkih zadataka – odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih, sukladno predmetnom kurikulumu, već i u pogledu razvoja učeničkih kompetencija koje stavljaju naglasak na učenje, vještinu komunikacije, kritičko mišljenje, postavljanje životnih ciljeva, rješavanje problema, timski duh, informatičku pismenost, poduzetnost i odgovorno ponašanje. Odabirom nastavničkog poziva učitelji i nastavnici preuzimaju obvezu cjeloživotnog učenja kako bi mogli održati korak s izazovima suvremene nastave. Stoga je nužno kontinuirano usavršavanje nastavnika da bi se stvorili preduvjeti za stvaranje kvalitetne škole. Kako bi nastava engleskog jezika bila kvalitetna, osnovni preduvjet je kompetentan nastavnik. Prema Jurčić (2014), kompetentan nastavnik uživa u svom poslu, ima autoritet kojeg učenici prihvaćaju i pedagoški takt kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom. Hrvatić (2007) definira kompetencije kao kombinaciju znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretaciju te situacije. Baranović (2006) navodi da osoba treba posjedovati vještine, znanja i stajališta kako bi se dalje razvijala na radnom mjestu. Spajić-Vrkaš i suradnici (2001) nastavničke kompetencije dijele na predmetnu kompetenciju znanja određenog područja, pedagoško-didaktičko-metodičku kompetenciju i psihološku kompetenciju.

Jurčić (2014) dijeli nastavničke kompetencije na pedagošku i didaktičku kompetenciju. Pedagošku kompetenciju nastavnika svrstava u osam dimenzija: osobnu, komunikacijsku, analitičku (refleksivnu), socijalnu, emotivnu, interkulturalnu, razvojnu i vještinu rješavanja problema. Didaktičku kompetenciju svrstava u pet dimenzija: odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima. Navedene kompetencije mogu se unaprijediti obrazovanjem i kontinuiranim profesionalnim razvojem koji je važan aspekt nastavnika jer

predstavlja cjeloživotni proces stjecanja znanja i različitih vještina. Vizek Vidović (2005) smatra da je cjeloživotno obrazovanje nastavnika jedno od vodećih pitanja u svakoj zemlji, podrazumijevajući uz formalno obrazovanje i profesionalni razvoj. Pastuović (1999) tvrdi da obrazovanje nastavnika treba trajati tijekom čitavoga radnog vijeka jer se tijekom početnoga obrazovanja ne mogu naučiti specifična znanja i vještine za buduća radna mjesta.

Prema Khedkar i Nair (2016), ranije se kvaliteta nastavnika procjenjivala prema njihovoj sposobnosti da učenike pouče sadržaj njihovog nastavnog predmeta. Pedagogijski aspekt poučavanja bio je zanemaren, te je inicijalno obrazovanje nastavnika ovisilo o nastavničkom studiju u određenoj zemlji i kulturi. Nastavne strategije predstavljale su direktno poučavanje, ali se posljednjih desetljeća fokus stavio na kurikulum – što bi učenici trebali učiti i na koji način. Prema Sahlberg (2010), natjecanje između škola i individualizam nisu poželjni ako se želi stvoriti poticajno okruženje za učenje. Nastavne metode i strategije trebaju se fokusirati na proces učenja, a ne na usvajanje znanja, kako bi učenici postali mladi ljudi s vještinama improvizacije i prilagodbe, te kako bi posjedovali inovativnost i kreativnost (Khedkar i Nair, 2016). Hopkins (2013) daje primjer strategija koje nastavnici mogu koristiti kako bi poboljšali postignuća učenika. Temeljni je cilj profesionalnih nastojanja učitelja postizanje pozitivnih obrazovnih promjena u vlastitoj nastavnoj praksi koja treba doprinijeti uspješnijem učenju učenika (Filipov, 2023). Međunarodna istraživanja ukazuju na povezanost stručnih, metodičkih i pedagoških kompetencija učitelja i učeničkih postignuća (Baumert i sur., 2010; Kunter i sur., 2013; Keller i sur., 2017).

Prema Barber i Mourshed (2007), najbolji obrazovni sustavi u svijetu počivaju na tri temeljna uvjeta. Prvi uvjet je izbor najboljih kandidata za nastavnički poziv. Primjerice, u Finskoj nastavničke studije može upisati samo 10 % najboljih kandidata (Sahlberg, 2021). Prema Sahlberg (2012), društveno nepristran i inkluzivan odgojno-obrazovni sustav utemeljen je na postojanju jednakih obrazovnih mogućnosti. Lonka (2020) navodi finski obrazovni sustav s obzirom na to da postoji velik interes za praćenje najnovijih promjena u finskim školama i obrazovanju nastavnika zbog odličnih rezultata finških učenika u PISA testovima. Nastavnici u Finskoj razvijaju kritičko mišljenje kod učenika, ali učenici također trebaju preuzeti kontrolu nad vlastitim procesom učenja, otkriti svoje jake strane, prikladne strategije i vlastiti put učenja te razvijati suradničke vještine. Osim toga, izgrađuju svoj kulturni identitet, razvijanju emocionalne vještine kao što su samosvijest, upravljanje sobom, društvena svijest i odgovorno donošenje odluka. Nastavnici su upućeni u najnovije tehnologije koje se mogu primjenjivati u nastavi pa se razvijaju digitalizacija, kreativno učenje, učenje istraživanjem, praktične vještine,

programiranje, odgovornost i sigurnost pri služenju tehnologijom, društvene interakcije i umrežavanje u digitalnom svijetu. Važan je razvoj školske okoline, djelovanje izvan škole, život u demokratskom društvu, odgovorno donošenje pravila, pridržavanje dogovora, zaštita okoliša i izgradnja održive budućnosti (Lonka, 2020).

Drugi uvjet je profesionalni razvoj nastavničkih kandidata u izvrsne učitelje i nastavnike. To se može ostvariti unaprjeđivanjem inicijalnog obrazovanja i poticanjem na kvalitetno i učinkovito cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj. Učenici iz Singapura sustavno postižu iznimne rezultate na međunarodnim istraživanjima znanja (PISA, TIMSS i PIRLS) (Bautista i sur., 2015), što je izravno povezano s kvalitetom učiteljskog kadra (Hairon i Dimmock, 2012; Chew, 2016).

Treći uvjet je osiguravanje kvalitetne nastave za sve učenike. Međutim, preslikavanje nastavnih pristupa iz zemalja uspješnih na međunarodnim istraživanjima ne mora nužno biti uspješno (Komatsu i Rappleye, 2018). Važno je kritički sagledati međukulturne razlike koji utječu na učeničke rezultate te odabrati rješenja koja odgovaraju vlastitom kulturalnom kontekstu (Gore, 2021). Zhao (2010) se usmjerava na obrazovanje nastavnika i izazove koje globalizacija donosi njihovom inicijalnom obrazovanju. Naglašava važnost osposobljavanja i edukacije nastavnika o globalizaciji s obzirom na to da će poučavati djecu da žive u svijetu budućnosti. Nadalje, navodi probleme koje globalizacija donosi u škole: nedostatak znanja, vještina, perspektive i stavova. Suvremena škola trebala bi pomoći učenicima da steknu kompetencije koje su „globalno orijentirane“.

Diković (2012) tvrdi da priprema informiranih, aktivnih i odgovornih građana počinje odgojem i obrazovanjem za demokratsko građanstvo. Huddleston i Kerr (2006) upozoravaju na važnost građanskog odgoja i obrazovanja u srednjim školama. Smatraju da može biti samostalan predmet, proveden kao međupredmetna tema u ostalim nastavnim predmetima, predmet usavršavanja nastavnika ili se može poučavati putem različitih događaja. Građanski odgoj i obrazovanje nastaje iz potrebe da se aktivno i kompetentno sudjeluje u demokratskom društvu današnjice (Hasikić, 2023, prema Osler i Starkey, 2006). Gajić (2011) navodi kako je cilj građanskog odgoja i obrazovanja stvaranje odgovornih i informiranih građana te da se u današnje vrijeme provodi u cijeloj Europi. Prema Banks (2019), moraju se dogoditi promjene u poučavanju građanskog odgoja i obrazovanja zbog sve veće rasne, etničke, kulturne, jezične i vjerske raznolikosti u svijetu. Čatić (2012) navodi kompetencijski pristup obrazovanju. Obrazovna politika prepoznaje se kao glavni zagovornik navedenog pristupa čiji je cilj

identifikacija i selekcija ključnih kompetencija koje bi se trebale razvijati na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava. Međutim, s druge je strane kritički stav prema suvremenim reformskim zahtjevima za obrazovanjem usmjerenim na razvoj kompetencija i kreiranjem standardiziranog kurikulumu koji se temelji na kompetencijama. Kao protuargumenti kompetencijskom pristupu obrazovanju navode se, između ostalog, daljnje produbljivanje socijalne nejednakosti, i na razini pojedinca i na razini društva u cjelini.

Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019) i Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019), nastavnik samostalno donosi odluke vezane uz implementaciju kurikulumu, izbor metoda poučavanja, izbor materijala za poučavanje i kontinuirani profesionalni razvoj. Profesionalnost učitelja i nastavnika uključuje jezičnu i metodičku stručnost te kvalitetnu komunikaciju s dionicima odgojno-obrazovnoga procesa radi postizanja ciljeva u procesu učenja i poučavanja engleskog jezika.

2.3.2. Kompetencije nastavnika engleskog jezika i suvremeni obrazovni kontekst

Prema Torres (2013), kompetencija uključuje učinkovitu prilagodbu pojedinca na okolinu i odnosi se na njegov uspjeh u razvojnim zadacima s obzirom na različiti kontekst. Shin (2022) tvrdi da se obrazovanje za kompetencije temelji na ljudskim pravima. Hrvatić i Piršl (2007) smatraju da interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijevaju više od postojanja svjesnosti o različitosti te da interkulturalno učenje znači multikulturalno društvo. U okvirima takvoga učenja, kompetencije bi se trebale temeljiti na otvorenosti, poštivanju i prihvaćenosti. Sercu (2010) uočava kako sve više odgojno-obrazovnih djelatnika i poslodavaca prepoznaje važnost interkulturalne kompetencije. Drandić (2012) potiče usvajanje interkulturalnih kompetencija nastavnika kako bi lakše uspostavili poticajnu interakciju i komunikaciju s učenicima. Byram (2000) navodi kako se interkulturalna kompetencija sastoji od znanja, vještina i stavova. Prema Byramovu modelu, interkulturalna kompetencija nije stalna, nego je vještina koja se razvija cjeloživotnim učenjem (Zheng, 2014). Stoga se može poboljšati produbljivanjem znanja, vještina i stavova o jeziku koji su potrebni za uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Prema Hrvatić i Piršl (2005), razvijanje interkulturalne kompetencije je cjeloživotan proces. U tom odgojno-obrazovnom procesu posebnu ulogu imaju učitelji i nastavnici. Uloga učitelja trebala

bi biti osposobljavanje učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada. Navedeni autori tvrde da se taj cilj može ostvariti kvalitetnim pedagoško-psihološkim, didaktičkim i stručnim obrazovanjem koje će učitelju omogućiti bolju fleksibilnost i kreativnost, ali i prilagodbu u složenim i zahtjevnim odgojno-obrazovnim situacijama.

Liu (2009) navodi kako se više istražuje korištenje kulture u poučavanju stranih jezika, nego sama interkulturalna kompetencija. Budući da su današnje škole postale sjecišta različitih kultura, religija, svjetonazora i jezika, razvoj odnosa nastavnika prema kulturno različitim učenicima temeljen na interkulturalnoj kompetenciji postaje od ključne važnosti prilikom suočavanja s promjenama koje su uzrokovane prijelazom jedinstvenih monokulturalnih u kulturnopluralne sredine (Bedeković, 2016). Fall i suradnici (2013) tvrde da se interkulturalnoj komunikaciji treba pristupiti s razumijevanjem i shvatiti kako se ljudi stalno mijenjaju. Zhang i Zhou (2019) potvrđuju da je interkulturalna kompetencija prijeko potrebna u današnjem globaliziranom svijetu kako bi pojedinci mogli reagirati na odgovarajući način u situacijama interkulturalne razmjene. Međutim, velik broj učenika ima nedovoljno razvijenu interkulturalnu kompetenciju, kao i stav prema interkulturalizmu koji bi trebali poboljšati. Pregledom sličnih istraživanja od 2000. do 2018. godine, navedeni autori svoje su istraživanje bazirali na 31 studiji slučaja. Ustanovili su da najveći učinak za postizanje interkulturalne kompetencije imaju uranjanje u kulturu odlaskom u zemlju porijekla stranoga jezika i pedagoijske značajke kao što su materijali za poučavanje temeljeni na kulturi, interkulturalne aktivnosti u učionici, strategije poučavanja koje se temelje na interkulturalizmu i integracija interkulturalnih programa.

Prema Sevime Sahin (2020), interkulturalna komunikacijska kompetencija vještina je učinkovite i prigodne komunikacije s govornicima drugih zemalja i različitih kultura s ciljem prenošenja željene poruke. Prema Fantini i Tirmizi (2006), interkulturalna komunikacijska kompetencija kombinacija je sposobnosti kojima pojedinac može djelovati u okolini drugih kultura koje su drugačije od njegove kulture, te da je takva kompetencija sastavni dio razvoja višejezične multikulturalne perspektive koja nema jednojezični pristup djelovanju pojedinca. Young i Sachdev (2011) proveli su istraživanje o stavovima i nastavnoj praksi iskusnih nastavnika iz Sjedinjenih Američkih Država, Ujedinjenog Kraljevstva Velike Britanije i Sjeverne Irske i Francuske o korištenju modela interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanju engleskog kao stranoga jezika. U posebnom fokusu bio je Byramov jezično-

pedagogijski model interkulturalne komunikacijske kompetencije, a rezultati su pokazali da većina nastavnika smatra da je interkulturalizam važan za njihov rad.

Prema Kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj i Kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za strukovne škole na razini 4.2 u Republici Hrvatskoj, tijekom odgojno-obrazovnog procesa potiče se razvijanje stavova i svjesnost te stjecanje znanja i vještina o drugim kulturama kako bi se razvila međukulturna kompetencija i bolje razumijevanje i poštovanje različitih kultura. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, str. 9). Interkulturalni pristup učenju i poučavanju stranoga jezika potiče se ne samo u recentnoj literaturi primijenjene lingvistike i kurikulumima engleskog jezika u Republici Hrvatskoj, nego i u kurikulumskim uputama kao što je Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje i vrjednovanje (Vijeće Europe, 2005). Budući da je Republika Hrvatska članica Europske unije, trajna potreba za prilagodbom obrazovanja demokratskim standardima europskog kulturno-pluralnog društva u centar pozornosti dovodi pitanje implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u kurikulume u svrhu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja (Bedeković, 2017). Navedena autorica navodi da se načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja temelje na osvještavanju mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja, naglašavanju snošljivosti i suživota različitih kultura, ravnopravnom prihvaćanju kulturno različitih pojedinaca i skupina, smanjenju stereotipa i predrasuda, izbjegavanju etnocentrizma i ksenofobičnosti te suprotstavljanju diskriminaciji. Stoga je važno analizirati kurikulume engleskog jezika u Republici Hrvatskoj kako bi se utvrdila zastupljenost interkulturalnih sadržaja kao polazišta za usavršavanje poučavanja engleskog jezika i unaprjeđivanje nastavne prakse. Kao moguće izazove i prepreke implementaciji interkulturalnih sadržaja u nastavu engleskog jezika možemo navesti nedostatak resursa, otpor promjenama u nastavnoj praksi i nedostatno stručno usavršavanje nastavnika za interkulturalno poučavanje.

2.4. Kurikulum i interkulturalnost

2.4.1. Pojmovno određenje i vrste kurikuluma

Kurikulum³ potječe od latinske riječi *currere*, što znači tijek ili slijed planiranog i programiranog sadržaja nastavnoga predmeta (Maxwell, 2002; Previšić, 2007; Domović, 2015; Letts, 2016, prema Hodonj, 2023). Wiles i Bondi (2011) također izvode pojam kurikulumu od latinskog glagola *currere* i pridaju mu značenje prolaženja cijelog puta, odnosno tijeka do postizanja postavljenog cilja. John Franklin Bobbitt naziva se „ocem teorije kurikulumu" otkad je objavio knjigu pod naslovom Kurikulum (Bobbitt, 1918). Objavljivanjem Bobbittove knjige utemeljen je znanstveni pristup proučavanju kurikulumu i korištenje riječi kurikulum u području obrazovanja (Wiles i Bondi, 2011). Glatthorn, Boschee, Whitehead i Boschee (2018, str. 74) definiraju kurikulum kao skup obrazovnih koncepata koji omogućavaju razumijevanje kurikulumskih pojava i procesa. Učitelj⁴, nastavnik ili profesor može birati ciljeve, nastavne metode, nastavna sredstva i sadržaje s ciljem unaprjeđivanja nastavnog procesa (Stenhouse, 1975; Jukić, 2010, prema Hodonj, 2023).

Razlikujemo zemlje s centraliziranim i decentraliziranim obrazovnim i kurikulumskim sustavom. U Europi je Engleska primjer zemlje s decentraliziranim obrazovnim sustavom za koji je karakterističan širi koncept školskog kurikulumu s naglašenom autonomijom škole u odlučivanju o vlastitom kurikulumu i radu. Republika Hrvatska ima dugogodišnju tradiciju centraliziranog obrazovnog i kurikulumskog sustava i tek je u posljednjem desetljeću počela uvoditi kurikulumski pristup orijentiran na ishode učenja i razvoj učeničkih kompetencija potrebnih za život u suvremenom društvu. Finska je primjer zemlje s uravnoteženim odnosom centralnog odlučivanja i autonomije lokalnih vlasti i škole u odlučivanju o kurikulumu (Kuiper i Berkvens, 2013; Kuiper i sur., 2013; Schwartz i Westfall-Greiter, 2010).

Glatthorn (2000, 2004, prema Domović, 2015) opisuje sedam tipova kurikulumu:

1. preporučeni kurikulum – kurikulum kojega predlažu eksperti ili profesionalna udruženja,
2. napisani ili službeni kurikulum – kurikulum koji se pojavljuje u državnim ili lokalnim službenim dokumentima,
3. izvedeni kurikulum – kurikulum koji nastavnici poučavaju,
4. podupirući kurikulum – kurikulum o resursima koji pomažu u implementaciji kurikulumu,

³ Vijeće za normu hrvatskoga standardnoga jezika donijelo je odluku da se riječ curriculum na hrvatski jezik ne može prevesti kao kurikulum. Međutim, s obzirom na to da je riječ kurikulum u službenom nazivu dokumenata za nastavni predmet Engleski jezik, koristit će se kao istoznačnica kurikulu u ovom doktorskom radu.

⁴ U ovom doktorskom radu koristit će se termini nastavnik i nastavnica s obzirom na to da se istraživanje provelo u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

5. izmjereni/procijenjeni kurikulum – kurikulum koji se pojavljuje u testovima (od standardiziranih postupaka vanjske evaluacije do ispita koje provode nastavnici),
6. naučeni kurikulum – kurikulum o kompetencijama koje učenici usvoje nakon implementacije kurikuluma,
7. skriveni kurikulum – kurikulum koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu.

Prema Okviru nacionalnog kurikuluma prikazanog na Slici 1 (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018), uporišta Nacionalnog kurikuluma su Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Nacionalni okvirni kurikulum te Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Cjelovit Nacionalni kurikulum čine nacionalni kurikulumi na svim razinama odgoja i obrazovanja – od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja do srednjoškolskog odgoja i obrazovanja koje obuhvaća gimnazijsko i strukovno obrazovanje. Također postoji Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje. Odgoj i obrazovanje u osnovnim i srednjim školama ostvaruje se ne samo na temelju nacionalnog kurikuluma, nego i nastavnih planova i programa te školskog kurikuluma.



Slika 1. Sustav nacionalnih dokumenata koji čine cjelovit Nacionalni kurikulum (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018)

Prema Nacionalnom kurikulumu Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske,

2018), kurikulumom nastavnih predmeta određuju se svrha i ciljevi učenja i poučavanja nastavnog predmeta, struktura pojedinog predmeta u cijeloj odgojno-obrazovnoj vertikali, odgojno-obrazovni ishodi, razrada i opisi razina usvojenosti ishoda, učenje i poučavanje te vrjednovanje u pojedinom nastavnom predmetu. Također se može utvrditi i popis potrebnih kvalifikacija učitelja i nastavnika za izvođenje kurikuluma.

Prema Nacionalnom kurikulumu za gimnazijsko obrazovanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018, str. 2), gimnazijsko obrazovanje je obrazovanje koje pruža zaokruženo iskustvo učenja i time omogućuje cjelovit razvoj mladih osoba, razvoj temeljnih znanja i vještina potrebnih za razumijevanje svijeta u kojem žive i za nastavak obrazovanja. Postoje razne vrste gimnazija, kao što su opća, klasična, jezična i matematička gimnazija. Gimnazijsko obrazovanje u pravilu traje četiri godine i završava polaganjem ispita obveznog dijela Državne mature čime se prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru stječe obrazovna kvalifikacija razine 4.2. Gimnazije su prvenstveno usmjerene stjecanju znanja i vještina koji će učenicima omogućiti nastavak školovanja. U nastavnim planovima i programima gimnazija zastupljeni su prvi i drugi strani jezik, a najčešće se kao prvi strani jezik uči engleski jezik.

Prema Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018, str. 1), Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje dokument je kojim se određuju svrha, vrijednosti, ciljevi, načela te okvirni sadržaji, procesi učenja i poučavanja, organizacija i načini vrjednovanja učeničkih postignuća, kompetencija i kvalifikacija u sustavu strukovnog obrazovanja Republike Hrvatske. Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje usklađen je na nacionalnoj (HKO) i europskoj razini (EQF). Strukovno je obrazovanje usmjereno na razvoj kompetencija za stjecanje strukovnih kvalifikacija, odnosno zanimanja. Nacionalni kurikulum potiče stalni razvoj strukovnog obrazovanja u skladu s razvojnim ciljevima hrvatskoga gospodarstva, stoga se uvodi modularna nastava u strukovne škole. Strukovno obrazovanje koje traje četiri godine može završiti polaganjem ispita obveznog dijela Državne mature čime se prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru stječe obrazovna kvalifikacija razine 4.2.

Glatthorn i Jailall (2009) tvrde da školski kurikulum može obogatiti nacionalni kurikulum. Kurikulum škole temeljni je dokument kojim se predviđa rad, način djelovanja i vrjednovanje učinaka sveukupnog školskog života na učenike i nastavnike. Pod pojmom školskog kurikuluma podrazumijevamo sve sadržaje, procese i aktivnosti koji su usmjereni na

ostvarivanje ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja kako bismo promovirali intelektualni, osobni, društveni i tjelesni razvoj učenika. Osim redovite nastave, školski kurikulum obuhvaća i ostale aspekte koji tvore kulturu škole.

Zatvoreni kurikulum poštuje tradicionalni nastavni plan i program gdje je sve unaprijed predodređeno. Otvoreni kurikulum je fleksibilan i nosi samo okvirne upute za rad. Mješoviti kurikulum polazi od kurikulumskih uputa, ali uvrštava u rad projekte, istraživanja i problemske zadatke. Aronowitz i Giroux (1991) navode otvoreni kurikulum. Kod njega je riječ o fleksibilnoj metodi izrade te odabiru sadržaja i načina rada i metodologiji. U otvorenom kurikulumu prednost se daje okvirnim uputama unutar kojih se stvaralački realizira izvedbeni program. U njemu se potiču sukonstruktivske aktivnosti kurikulumske izgradnje i promjene „u hodu“. On maksimalno cijeni inicijativu učenika i nastavnika, spontanost događanja u nastavi i kreativno ponašanje svih sudionika obrazovanja. Kod njega se cijene prikriveni utjecaji u odgoju i obrazovanju kao svojevrsni ravnopravni suodgajatelji – skriveni kurikulum u smislu „tajnog plana učenja“ i neplaniranog obrazovnog djelovanja.

Prema Buchberger (2016), važno je jačati obilježja školskog vođenja koji karakteriziraju suradnički odnosi te utjecaj svih sudionika na donošenje odluka. Previšić (2007) smatra da kurikulum mora biti u najvećoj mogućoj mjeri „očišćen“ natruha predrasuda i pedagoške nekompetencije. Kentli (2009) skriveni kurikulum stavlja nasuprot tzv. didaktičkog kurikulumu i opisuje ga kao skup učeničkih iskustava koja pripadaju u „nepisani kurikulum“, a karakterizira ga nedostatak svjesnog planiranja. Prema Veugelers (2000), skriveni kurikulum odražava se u vrijednostima koje nastavnici pokazuju pri poučavanju i koje žele usaditi svojim učenicima. Skriveni se kurikulum odražava svakodnevnim ponašanjem nastavnika i učenika. Donohoo (2017) navodi kako vrijednosti nastavnika utječu na učenje učenika. Nastavnik je nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura te bi trebao posjedovati interkulturalnu kompetenciju i biti kompetentan za stvaranje interkulturalnog kurikulumu.

Glatthorn i suradnici (2018) navode da se kurikulum, između ostalog, zasniva na obrazovnoj politici. Pod utjecajem obrazovne politike te globalnih trendova suvremenog društva dolazi do različitih promjena u suvremenoj kurikulumskoj paradigmi te kulturi odgojno-obrazovne ustanove. Kurikulumska paradigma tako uključuje otvorenost prema sadržajima učenja i poučavanja. Doyle (2017) navodi tri razine kurikulumskog određenja: društvenu, školsku i razrednu. Društvena razina odnosi se na unaprjeđivanje i izgrađivanje odnosa između društvene

zajednice i školske ustanove. Školska i razredna razina uključuju prilagodbu nastavnih sadržaja, sredstava i metoda učenicima.

Kurikulumska paradigma vrlo je raznolika i bogata pristupima (Hodonj, 2023). Bobbitt (2004) navodi znanstveno utemeljeni kurikulum (eng. *scientific curriculum-making*) koji se zasniva na modelu primijenjene znanosti. Ornstein i Hunkins (2017) navode temeljni pristup (eng. *grassroots approach*) u kojemu nastavnici kreiraju kurikulum u skladu s potrebama svoje škole. Također spominju i kurikulumski pristup usmjeren na analizu sadržaja (eng. *task-analysis model*). On se zasniva na razvoju kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih osobina učenika (Hodonj, 2023). Möller (1994, prema Hodonj, 2023) je razvila model ciljano usmjerenog pristupa koji se zasniva na planiranju, organizaciji i procjeni učenja. Wiggins i McTighe (2005) su razvili obrnuti pristup planiranju (eng. *backward design*) – izbor ishoda učenja, vrjednovanje obrazovnih postignuća te planiranje prakse učenja i poučavanja. Hlebowitsh (2004; Jung i Pinar, 2016; Pastuović, 1999) navodi suvremeni i inovativni kurikulumski pristup planiranju nastave. Tyler (2004) stvara kurikulumsku paradigmu u skladu sa suvremenim obrazovnim trendovima.

Suvremeni kurikulum može se razvijati putem istraživačkog pristupa, projektne nastave, škole u prirodi i izvanučioničke nastave (Pinar i sur., 2006). U odgojno-obrazovnim ustanovama se i danas koristi taksonomija ciljeva učenja i poučavanja, posebno Bloomova, koja predstavlja začetak ishoda predmetnih kurikuluma svakog nastavnog predmeta, pa tako i nastavnog predmeta Engleski jezik. Bloomova taksonomija kognitivnih i psihomotoričkih ciljeva učenja temelji se na znanju, razumijevanju, primjeni, analizi, sintezi i evaluaciji. Krathwholova taksonomija afektivnih ciljeva temelji se na procesu socijalizacije učenika u okviru školskog okruženja dok Gagné piše o kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području (Pastuović, 1999). Koutselini (2006) razmatra kurikulumske trendove i perspektive u okviru postmodernističke paradigme. Autorica tvrdi da ideološki i institucijski okviri oblikuju modernu kurikulumsku paradigmu te predlaže razvoj smislenog kurikuluma orijentiranog na vještine učenika. Obrazovna politika u Republici Hrvatskoj kreira načine i oblike poučavanja i učenja u školama. Hrvatić i Piršl (2005) navode opće smjernice za izradu koncepcije i strukture kurikuluma izobrazbe učitelja i nastavnika koje se mogu odrediti prema različitim pristupima: uzastopni/sukcesivni model, usporedni model i integrirani model. Temeljne odrednice kurikuluma pedagoške izobrazbe učitelja rezultat su suodnosa teorijskog pristupa i potrebnih nastavnih umijeća. Navedeni autori smatraju da je kreiranju kurikuluma, kao i obrazovanju

učitelja i nastavnika potrebno prilaziti kao cjelovitom, otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu.

2.4.2. Interkulturalni kurikulum: dimenzije i pristupi

Prema Sablić (2014), interkulturalni kurikulum temelji se na znanju, sposobnostima, vrijednostima i stavovima učenika, a obuhvaća nekoliko dimenzija: kulturalnu, društvenu, gospodarsku i okolinsku. Kulturalna dimenzija interkulturalnog kurikulumu podrazumijeva sposobnost interkulturalne komunikacije, društvena dimenzija obuhvaća individualne i društvene odgovornosti, gospodarska dimenzija priprema učenike za buduće poslove, te okolinska dimenzija priprema pojedince za donošenje odluka (Sablić, 2014). Interkulturalni kurikulum trebao bi promicati interkulturalno razumijevanje i prihvaćanje različitosti. Prema Wittmer (1992), trebao bi imati dimenzije ASK-a:

A kao eng. *awareness* – svijest o sebi i drugima,

S kao eng. *sensitivity* – interkulturalna osjetljivost i kao eng. *skills* – vještine,

K kao eng. *knowledge* – znanje o drugim kulturama.

Sablić (2014) smatra da bi interkulturalni kurikulum trebao biti sredstvo usmjeravanja nastavnikova djelovanja jer određuje obvezatne nastavne ciljeve, kao i ciljeve učenja i poučavanja, a često i organizaciju učenja te postupak vrjednovanja. Banks (2007) tvrdi kako svako društvo treba osigurati interkulturalno, odnosno multikulturalno, obrazovanje učenicima bez obzira na podrijetlo, spol, rasu, kulturu, jezik, socijalni status ili religiju te bi trebalo poštivati različitosti, promicati jednakost, omogućiti jednake obrazovne mogućnosti svim učenicima i jačati demokraciju. Navodi dimenzije takvog obrazovanja: integraciju sadržaja, pedagogiju jednakosti i pravednosti, konstrukciju znanja, smanjenje predrasuda i osnaživanje školske kulture. Također upućuje na ključne kompetencije koje bi nastavnik trebao imati kako bi poučavao u interkulturalnim školama: poznavanje učenika, poznavanje predmeta i sadržaja, vještine poučavanja i razvoj svijesti o vlastitom pozivu.

Prema Banks (2019), multikulturalno obrazovanje teži reformi koja bi trebala donijeti temeljne promjene u odgoju i obrazovanju učenika. Osim obrazovne reforme, navedeni autor smatra da je takvo obrazovanje ne samo ideja, već i kontinuirani proces (Banks, 2013). Istraživači u ovom

području kao što su Gillborn (2008) i Ladson-Billings (2012) tvrde da su prakse u školama povezane s rasom, etničkom pripadnosti, jezikom i vjerom štetne za učenike i da podupiru brojne stereotipe u zapadnim zemljama. Multikulturalno obrazovanje polazi od ideje da svi učenici, neovisno o spolu, seksualnoj orijentaciji, društvenom statusu, etničkoj pripadnosti, rasi i kulturi, imaju pravo na jednako obrazovanje (Banks, 2019). Potrebna je temeljita obrazovna reforma svih dijelova školskog okruženja prikazanih u Tablici 4 kako bi se moglo primijeniti multikulturalno obrazovanje.

Tablica 4. Prikaz školskog okruženja kojemu je potrebna obrazovna reforma (prilagođeno prema Banks, 2019)

POTPUNO ŠKOLSKO OKRUŽENJE
• Školska politika • Kurikulum • Kultura škole i skriveni kurikulum • Strategije poučavanja • Materijali za učenje • Procjena i testiranje učenika • Jezici i dijalekti u školi • Sudjelovanje lokalne zajednice u aktivnostima škole • Stavovi i vjerovanja odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih u školi

Prema Alessandrini (2023), treba oprezno koristiti riječ multikulturalizam s obzirom na to da se pojedinci u svijetu i dalje bore protiv rasizma i kolonijalizma. Česta je predrasuda da je multikulturalno obrazovanje obrazovni pokret i kurikulum za manjine (Banks, 2019), ali ono je namijenjeno svima (Banks i Banks, 2004; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2012). Potrebna je reforma školskog kurikuluma kako bi učenici sagledali događaje i probleme s različitog stajališta (Banks, 2013). Prema Banks (2019), kada se dogodi promjena u kurikulumu, učenici i nastavnici mijenjaju paradigmu obrazovanja jer mogu sagledati svijet iz perspektive različitih rasnih, etničkih i kulturnih grupa. Kurikulum bi trebao poštivati dimenzije multikulturalnog obrazovanja prikazanih u Tablici 5.

Tablica 5. Dimenzije multikulturalnog obrazovanja (Banks, 2019)

MULTIKULTURALNO OBRAZOVANJE
• Integracija sadržaja • Usvajanje znanja • Smanjenje predrasuda • Osnaživanje kulture škole • Pedagogija jednakosti

Integracija, odnosno uključivanje raznovrsnog sadržaja, odnosi se na nastavni sadržaj u kojem nastavnici daju primjere iz različitih kultura kako bi učenicima pojasnili određene ključne pojmove, generalizacije i teorije u okviru nastavnog predmeta. Usvajanje znanja odnosi se na proces učenja pri kojem nastavnici pomažu učenicima shvatiti kako implicitne poruke određene kulture, perspektive pripadnika različite kulture i predrasude utječu na usvajanje znanja u okviru nastavnog predmeta. Smanjenje predrasuda odnosi se na postojeće predrasude učenika na temelju rase te pokušaj nastavnika da ih promijene putem korištenja različitih metoda i nastavnih materijala. Osnaživanje kulture škole odnosi se na osnaživanje učenika različitog društvenog statusa, poticanje učenika na sudjelovanje u sportskim aktivnostima, te interakciju odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika uvažavajući njihovu etničku, rasnu i kulturnu pripadnost. Pedagogija jednakosti odnosi se na različite stilove poučavanja koje nastavnici koriste da bi pojasnili nastavno gradivo pripadnicima različitog kulturnog i etničkog podrijetla. Nastavnici u tom slučaju mijenjaju svoje poučavanje kako bi poboljšali akademski uspjeh učenika različite rase, kulture i društvenog statusa (Banks, 2019).

Prema Luckett i Shay (2017), transformativni kurikulum uključuje rješavanje problema s naglaskom na razliku između pojedinaca iz privilegiranih slojeva društva i „ostalih“ učenika koji su različiti. Glavni cilj transformativnog kurikulumu je pomoći učenicima steći znanje, brinuti se o drugima, te djelovati na način koji će doprinijeti demokratskom društvu. Multikulturalno obrazovanje teži transformirati kurikulum kako bi učenici pojмили da na usvajanje znanja utječu osobna, društvena i kulturna iskustva (Banks, 2019). Postoje različiti pristupi multikulturalnoj reformi kurikulumu prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. *Pristupi multikulturalnoj reformi kurikulumu (Banks, 2019)*

Prva razina: Pristup doprinosa	Fokus je na uzorima, blagdanima i ostalim sličnim kulturnim elementima.
Druga razina: Pristup dodavanja	Sadržaj, koncepti, teme i perspektive dodaju se u kurikulum bez promjena njihove strukture.
Treća razina: Pristup transformacije	Struktura kurikulumu se mijenja kako bi se učenicima omogućio uvid u koncepte, probleme, događaje i teme iz perspektive različitih etičkih i kulturnih grupa.
Četvrta razina: Pristup društvenog djelovanja	Učenici donose odluke o važnim društvenim pitanjima i pokušavaju ih riješiti.

Potrebno je dostići posljednju razinu kako bi reforma kurikulumu uistinu bila multikulturalna i da bi ih nastavnici provodili u nastavi. Da bi nastavnici postali multikulturalni nastavnici, moraju usvojiti sljedeće (Banks, 2019): znanje o paradigmama u multikulturalnom obrazovanju; znanje o konceptima u multikulturalnom obrazovanju; povijesno i kulturno znanje o etničkim grupama, te pedagoško znanje kako prilagoditi kurikulum i poučavanje jedinstvenim potrebama učenika različitog kulturnog, etničkog, jezičnog i društvenog naslijeđa.

Da bi se uspješno stvorio multikulturalni kurikulum, potrebno je odabrati koncepte kao što su kultura, moć, socijalizacija, prosvjed i vrijednosti. Kako bi multikulturalna kultura škole bila uspješna, potrebno je pridržavati se određenih načela (Banks, 2019):

- Politika multikulturalnog odgoja i obrazovanja podržava različitosti.
- Odgojno-obrazovni djelatnici škole odražavaju etničku i kulturnu raznolikost.
- Odgojno-obrazovni djelatnici imaju pozitivan stav i očekivanja prema učenicima iz različitih kultura.
- Sudjelovanje roditelja omogućuje uvid u kulturu učenika kako bi se moglo poboljšati njihovo poučavanje s obzirom na njihovo osobno i kulturno znanje.
- Nastavni materijali uključuju različite perspektive i uvid u događaje s obzirom na različitu rasnu, etničku i kulturnu pripadnost.
- Kurikulum je transformativan i usmjeren na djelovanje učenika.
- Nastavne strategije su konstruktivističke, prilagođene pojedincima, te osnažuju i uključuju sve učenike.

Potreban je kontinuirani nadzor svakog od ovih načela (Banks, 2019). Prema McCandless i suradnicima (2020), interkulturalno razumijevanje sastavni je dio australskog kurikuluma. Interkulturalno razumijevanje iznimno je važno za interkulturalni kurikulum (Short, 2016). Puzić i Matić (2015) proveli su istraživanje o interkulturalnoj dimenziji školskog kurikuluma. Navedeni autori analizirali su kurikulume pet škola iz različitih područja Republike Hrvatske koji su izrađeni u okviru projekta Razvoj kurikulumske kulture: Osnaživanje škola za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma. Primjenom kvalitativne analize sadržaja analizirali su elemente školskih kurikuluma kao što su ciljevi kurikuluma i njihova obrazloženja, očekivani ishodi učenja, oblici, sudionici, način izvođenja i potrebni resursi izvođenja kurikuluma. Rezultati istraživanja pokazuju da se interkulturalno obrazovanje operacionalizira na različite načine, ovisno o specifičnosti škole i sredine u kojoj škola djeluje. U većini analiziranih školskih kurikuluma vidljiva je neravnomjerna zastupljenost komponenti interkulturalne kompetencije pri čemu je dominantan razvoj njezine kognitivne komponente.

2.5. Kontekstualni okvir istraživanja: kurikulumi engleskog jezika u srednjim školama i obrazovne reforme u Republici Hrvatskoj

2.5.1. Obrazovne reforme kao ishodište kurikulumskih promjena u Republici Hrvatskoj

Za razumijevanje aktualnog stanja zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama Republike Hrvatske, nužno je razmotriti širi kontekst obrazovnih reformi koje su oblikovale suvremeni obrazovni sustav. Unaprjeđenje kvalitete odgoja i obrazovanja predstavlja kontinuirani cilj kojemu teži hrvatsko društvo, pri čemu se suočava s brojnim izazovima implementacije reformskih procesa. Bognar i Lukaš (2016) u svojoj kritičkoj analizi upozoravaju da su dosadašnji pokušaji reformiranja obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj relativno malo pridonijeli suštinskim promjenama u nastavi. Njihovo istraživanje pokazuje da se većina reformi svela na donošenje formalnih dokumenata (strategija, nastavnih programa i kurikuluma) bez stvarne transformacije odgojno-obrazovne prakse. Autori naglašavaju da istinska promjena može doći samo od učitelja i nastavnika koji svakodnevno rade u učionicama te da je ključno osloboditi njihove kreativne potencijale i podržati ih u kontinuiranom profesionalnom razvoju.

Prema Hrvatić i Ivanković (2022), nužnoj reformi obrazovnog sustava trebalo bi prethoditi sustavno znanstveno istraživanje iz područja pedagogije koje bi osiguralo utemeljenost reformskih procesa. Fullan (2009) zagovara cjelovit pristup reformi sustava obrazovanja, dok Mourshed i suradnici (2010) naglašavaju da se unaprijeđenje obrazovnog sustava može postići kombinacijom restrukturiranja odgojno-obrazovnih ciklusa, decentralizacije odgovornosti unutar sustava, kurikularnih reforma te promjena u načinima vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Kaplan i Owings (2013) upozoravaju da je za neuspjeh školskih reforma često odgovorna nedovoljna pozornost posvećena školskoj kulturi, odnosno skrivenom kurikulumu škole. Obrazovne reforme neizbježno utječu i na inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika (Khedkar i Nair, 2016). Bognar i Lukaš (2016) argumentiraju da ostvarivanje suštinskih promjena ovisi prvenstveno o poticajnoj školskoj kulturi i inicijativi samih praktičara, a vrlo malo o detaljno razrađenim planovima nametnutim „odozgo“. Autori zaključuju da se značajne promjene mogu dogoditi samo ako učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji dobiju veću autonomiju, podršku i resurse za osmišljavanje inovativnih kurikuluma koji odgovaraju stvarnim odgojnim potrebama i obrazovnim interesima njihovih učenika.

U posljednjem desetljeću, posebno nakon pristupanja Republike Hrvatske Europskoj uniji, uočena je nužnost cjelovite preobrazbe odgojno-obrazovnog sustava koja bi odgovorila zahtjevima suvremenog društva i europskim standardima (Ivanković i Rupčić Petelinc, 2022). Ključne reforme i dokumenti koji su oblikovali suvremeni obrazovni kontekst uključuju:

- 2014. godine – usvajanje Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije,
- 2017. godine – prijedlog Okvirnog nacionalnog kurikuluma, nacionalnih kurikuluma za pojedine vrste obrazovanja (uključujući gimnazije i strukovne škole), te kurikuluma nastavnih predmeta i međupredmetnih tema,
- 2018. godine – početak eksperimentalne primjene navedenih kurikuluma u okviru projekta "Škola za život" s ciljem provedbe kurikularne reforme.

Poseban segment reformskih procesa odnosi se na strukovno obrazovanje, koje je uređeno Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru iz 2013. godine. Donošenjem Programa razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020., Republika Hrvatska definirala je viziju strukovnog obrazovanja usmjerenog na inovativnost, kvalitetu i povezanost s tržištem rada. Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja (2016), uspješna provedba reforme strukovnog obrazovanja vezana je uz niz ključnih područja:

- uspostavu učinkovitog sustava osiguravanja kvalitete,
- jačanje učenja temeljenog na radu,
- kontinuiranu modernizaciju strukovnih kurikuluma,
- intenziviranje suradnje s poslodavcima,
- unaprjeđenje sustava stručnog usavršavanja nastavnika,
- promociju strukovnog obrazovanja u društvu,
- podizanje društvenog ugleda nastavničke profesije,
- razvoj cjelovitog sustava potpore učenicima,
- unaprjeđenje školske infrastrukture.

U kontekstu reforme strukovnog obrazovanja, 2018. godine započeo je eksperimentalni program Dualnog obrazovanja za odabrane kvalifikacije, gdje učenici dijelom stječu vještine u školi, a dijelom na radnom mjestu. Također su osnovani Regionalni centri kompetentnosti kao središta izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Prema Nacionalnom planu razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, u 2025. godini planirano je uvođenje modularne nastave u strukovne škole. Ključni ciljevi ovog plana uključuju poboljšanje odgojno-obrazovnih ishoda u sustavu srednjoškolskog obrazovanja i višu razinu zapošljivosti osoba s kvalifikacijama strukovnog obrazovanja. Reforma bi trebala pridonijeti izgradnji odgojno-obrazovnog sustava koji svakoj osobi, neovisno o socioekonomskom podrijetlu i životnoj dobi, omogućuje stjecanje znanja i vještina relevantnih za osobni razvoj i uspješnu integraciju na tržište rada, u skladu s UN-ovim Programom održivog razvoja do 2030. koji predviđa uključivo, kvalitetno i pravedno obrazovanje i cjeloživotno učenje za sve (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2023, str. 3).

2.5.2. Kurikulumi engleskog jezika u srednjim školama Republike Hrvatske: struktura i interkulturalna dimenzija

U kontekstu prethodno opisanih reformskih procesa, engleski jezik zauzima značajno mjesto u hrvatskom obrazovnom sustavu, posebno zbog svoje uloge u razvoju interkulturalne kompetencije učenika. Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019) i Kurikulumu

nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019), učenje i poučavanje engleskog jezika ima dvojaku funkciju – ono potiče i osigurava razvoj komunikacijske kompetencije, ali istovremeno razvija i međukulturnu kompetenciju učenika. Komunikacija na engleskom jeziku i drugim stranim jezicima nadilazi puko ovladavanje jezičnim strukturama – ona podrazumijeva sposobnost usmenog i pisanog izražavanja, ali i interpretaciju informacija ovisno o kulturnom kontekstu sugovornika. Kroz učenje engleskog jezika, učenici stječu znanja o zemljama engleskog govornog područja i njihovim kulturama, što izravno pridonosi razvoju njihove međukulturne osviještenosti.

Temeljni ciljevi učenja i poučavanja engleskog jezika prema aktualnim kurikulumima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019) jesu osposobiti učenika za:

- samostalnu i točnu upotrebu jezika u govoru i pismu u različitim kontekstima školske, lokalne i šire zajednice, uključujući digitalno okruženje,
- razumijevanje i uvažavanje drugih kultura i društvenih normi te kritičko sagledavanje vlastite kulture,
- samostalnu i kritičku upotrebu različitih izvora znanja i primjenu učinkovitih strategija učenja jezika,
- prihvatanje odgovornosti za osobni razvoj, vlastite postupke i njihove rezultate,
- cjeloživotno učenje i aktivno sudjelovanje u globaliziranom društvu.

Mjesto engleskog jezika u cjelokupnom kurikulumu jasno je definirano – on pripada jezično-komunikacijskom području i uči se kao obvezni ili izborni predmet, a istovremeno je povezan s ostalim odgojno-obrazovnim područjima, međupredmetnim temama i ostalim predmetima, što stvara temelj za integrativni pristup učenju. Dobro znanje engleskog jezika povećava konkurentnost mladih ljudi na globalnoj razini i unaprjeđuje njihovu mobilnost u globaliziranom svijetu. Učenje engleskog jezika, osim jezičnih kompetencija, razvija i niz transverzalnih vještina poput komunikacijskih vještina, kreativnog izražavanja, kritičkog mišljenja, samosvijesti, organizacije, odgovornosti i timskog rada.

Kurikulumi engleskog jezika temelje se na nekoliko ključnih vrijednosti i načela:

- pravo na izbor engleskog kao stranoga jezika,
- pravo na dostupnost kvalitetnog poučavanja,

- učenik u središtu nastavnog procesa,
- primjereni izbor sadržaja i metoda poučavanja,
- uvažavanje individualnih razlika u predznanju, sposobnostima, motivaciji i stilovima učenja,
- poticanje odgovornosti za vlastito učenje,
- promicanje višejezičnosti,
- osposobljavanje za aktivno sudjelovanje u europskom kontekstu.

Strukturno, kurikulum engleskog jezika organiziran je u tri temeljne domene:

1. Komunikacijska jezična kompetencija – podrazumijeva učinkovito služenje engleskim jezikom u svrhu komunikacije. Odgojno-obrazovni ishodi u ovoj domeni temelje se na stjecanju znanja o engleskom jeziku kroz učenje vokabulara, jezičnih struktura, izgovora i pravopisa; ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, čitanja, govorenja i pisanja; te jezično posredovanje.

2. Međukulturna komunikacijska kompetencija – odnosi se na razvijanje stavova te stjecanje znanja i vještina o drugim kulturama kako bi se razvila međukulturna kompetencija i bolje razumijevanje i poštovanje različitih kultura. Međukulturnost podrazumijeva razumijevanje i komunikaciju među govornicima engleskog jezika različitog kulturnog podrijetla. Odgojno-obrazovni ishodi u ovoj domeni temelje se na razumijevanju, empatiji, prihvatanju i uvažavanju kulturne različitosti.

3. Samostalnost u ovladavanju jezikom – podrazumijeva učeničko preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje. Odgojno-obrazovni ishodi u ovoj domeni temelje se na razvoju kritičkog mišljenja, kreativnog izražavanja, metakognitivnih sposobnosti i medijske pismenosti.

U kontekstu vrednovanja, učenička postignuća procjenjuju se kroz nekoliko ključnih elemenata: slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem, govorenje, pisanje te, u višim razredima srednjih škola, jezično posredovanje. Važno je naglasiti da se ishodi u učenju engleskog jezika razvijaju kumulativno po razredima, što znači da viši razredi uključuju i ishode prethodnih razreda, stvarajući tako spiralni kurikulum koji omogućuje kontinuirani razvoj jezične i međukulturne kompetencije. Ovakva struktura kurikuluma engleskog jezika, s naglaskom na interkulturalnu dimenziju kroz posebnu domenu međukulturne komunikacijske kompetencije, stvara formalni okvir za integraciju interkulturalnih sadržaja u nastavu engleskog

jezika. Međutim, stvarna zastupljenost tih sadržaja u realiziranom kurikulumu te njihov utjecaj na razvoj interkulturalne kompetencije učenika predstavljaju područje koje zahtijeva sustavno empirijsko istraživanje, što je ujedno u središtu ovog doktorskog rada.

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Metodologija istraživanja

Ovo istraživanje temelji se na transformativnoj istraživačkoj paradigmi koja nadilazi tradicionalni pristup prijenosu znanja te teži holističkoj transformaciji svih dionika obrazovnog procesa – učenika, nastavnika i obrazovnog sustava u cjelini (Mertens, 2010). Transformativni pristupi učenju poboljšavaju poučavanje engleskog jezika kao stranoga jezika jer transformativne metode poučavanja poboljšavaju vještine govorenja i povećavaju motivaciju učenika (Ahmadpour i sur., 2021). Prema Deveci (2014), transformativno iskustvo učenja potiče svjesnost o učenju stranoga jezika i povećava znanje o kulturi o kojoj se uči. Sifakis (2009, 2007) navodi usavršavanje nastavnika engleskog jezika koje uključuje transformativnu dimenziju. Takva vrsta usavršavanja teži osvijestiti nastavnike o materijalima koje mogu koristiti u nastavi i potiče refleksiju o autentičnosti diskursa stranoga jezika. Takav pristup teži transformirati perspektivu nastavnika na cjelokupnu pedagogiju poučavanja engleskog kao stranoga jezika i poticati nastavnike da primjene transformativni pristup u nastavi (Sifakis, 2009). Transformativna paradigma ne teži samo prijenosu znanja, nego holističkoj transformaciji svih dionika obrazovnog procesa s ciljem aktivnog doprinosa pozitivnim društvenim promjenama i osobnom razvoju učenika (Baker, 2020). U kontekstu nastave engleskog jezika taj pristup posebno naglašava važnost kritičkog preispitivanja kulturnih normi i pretpostavki, što je ključno za razvoj interkulturalne kompetencije (Šabić, 2020).

U istraživanju su primijenjene dvije kvalitativne metode: analiza sadržaja (engl. *content analysis*) i sustavno promatranje nastave (engl. *systematic classroom observation*). Analiza sadržaja obuhvatila je komparativnu analizu Kurikuluma engleskog jezika za gimnazijske i strukovne programe, s posebnim naglaskom na ishode učenja, sadržaje i metodičke smjernice. Sustavno promatranje nastave provedeno je na reprezentativnom uzorku nastavnih sati

engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi, pri čemu su nastavni procesi dokumentirani videozapisima. Prema Patton (2002), odabir kvalitativne metodologije posebno je opravdan u situacijama kada za promatrani fenomen ne postoje adekvatni validirani kvantitativni instrumenti, što je često slučaj pri proučavanju kompleksnih obrazovnih procesa.

Istraživački interes proizašao je iz neposrednog iskustva poučavanja engleskog jezika u srednjoškolskom kontekstu (gimnazijskom i strukovnom), te potrebe za empirijskom provjerom pretpostavke o interkulturalizmu kao značajnoj komponenti kurikuluma engleskog kao stranoga jezika u Republici Hrvatskoj. Sukladno transformativnoj paradigmi koja ističe važnost socijalne pravde i osnaživanja marginaliziranih glasova (Mertens, 2010), posebna pozornost posvećena je analizi interkulturalnih sadržaja kroz prizmu tema kao što su ljudska prava, sloboda, tolerancija, identitet i održivi razvoj.

3.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Temeljni je cilj ovog istraživanja utvrditi zastupljenost i načine implementacije interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika u srednjoškolskom obrazovanju Republike Hrvatske, s posebnim naglaskom na komparativnu analizu gimnazijskih i strukovnih programa. Pri tome se posebno istražuje odnos između propisanih kurikulumskih odrednica i njihove praktične realizacije u nastavnom procesu.

Specifični ciljevi istraživanja su:

1. Analizirati zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole
2. Utvrditi razlike u pristupu interkulturalnim sadržajima s obzirom na vrstu srednje škole
3. Istražiti načine implementacije interkulturalnih sadržaja u neposrednoj nastavnoj praksi
4. Utvrditi usklađenost kurikulumskih odrednica s njihovom praktičnom realizacijom u nastavi

U skladu s navedenim ciljevima postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kolika je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika gimnazija i strukovnih škola?

- Koji se interkulturalni sadržaji eksplicitno navode u kurikulumima?
 - Kako su ti sadržaji integrirani u šire kurikulumске cjeline?
2. Koje su dominantne interkulturalne nastavne teme⁵ u kurikulumima engleskog jezika i kako se one razlikuju između gimnazijskih i strukovnih programa?
 - Koje interkulturalne nastavne teme dobivaju najviše pozornosti?
 - Postoje li sustavne razlike u pristupu interkulturalnim nastavnim temama između različitih vrsta škola?
 3. Kako se interkulturalni sadržaji manifestiraju kroz definirane ishode učenja?
 - U kojim su domenama kurikuluma najzastupljeniji interkulturalni ishodi?
 - Kako su interkulturalni ishodi povezani s jezičnim kompetencijama?
 4. Na koji se način kurikulumске odrednice o interkulturalnim sadržajima realiziraju u nastavnoj praksi?
 - Kojim se nastavnim metodama i strategijama nastavnici koriste za implementaciju interkulturalnih sadržaja?
 - Postoji li usklađenost između propisanih kurikulumskih sadržaja i njihove praktične realizacije?

Tako strukturirani ciljevi i istraživačka pitanja omogućuju sustavno ispitivanje odnosa između normativne (kurikulumske) i praktične (nastavne) dimenzije interkulturalnog obrazovanja u nastavi engleskog jezika, što je u skladu s transformativnom paradigmom koja naglašava važnost kritičkog preispitivanja obrazovnih praksi i njihova doprinosa društvenoj transformaciji.

3.3. Provedba istraživanja

U Tablici 7 prikazan je višegodišnji plan istraživačkih aktivnosti. Na početku ovog istraživanja kontaktirane su nastavnice engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi koje su dale usmenu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Stoga je nabavljena oprema potrebna za snimanje

⁵ U ovom doktorskom radu korišteni su nazivi interkulturalna nastavna tema i interkulturalna nastavna metoda koje se odnose na nastavne teme te nastavne metode i oblike rada koji promiču interkulturalne sadržaje.

videozapisa nastave. U siječnju 2023. godine autor aplikacije⁶ VIDAN dao je pisano odobrenje za uporabu mrežne aplikacije za analizu videozapisa u svrhu istraživanja (Prilog 4). U dogovoru s autorom aplikacije kontinuirano je u 2023. godini ostvaren rad na poboljšanju aplikacije u svrhu implementacije odgovarajućeg protokola za potrebe ovog doktorskog rada.

Nakon što je Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta dalo Mišljenje o istraživanju u kojem je dalo dopuštenje za provedbu istraživanja (Prilog 5), kontaktirani su ravnatelji gimnazije i strukovne škole (Prilog 6). Kad su ravnatelji dali dopuštenje za provedbu istraživanja u gimnaziji i strukovnoj školi, kontaktirane nastavnice u gimnaziji i strukovnoj školi dale su i pisanu suglasnost za promatranje nastave engleskog jezika (Prilog 7). U istraživanju su sudjelovali maloljetni učenici pa su njihovi roditelji i skrbnici prije toga dali pisanu privolu za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 8).

Nakon što su ishođene sve potrebne suglasnosti, istraživanje je provedeno u 2023. godini. U istraživanju su sudjelovale nastavnice iz gimnazije i nastavnice iz strukovne škole u Osijeku. Provedeno je sustavno promatranje nastave engleskog jezika (5 sati u gimnaziji i 5 sati u strukovnoj školi). Prvotno je bilo planirano promatranje 8 sati nastave engleskog jezika (4 sata u gimnaziji i 4 sata u strukovnoj školi), ali s obzirom na to da se u svih 45 minuta prvog sata engleskog jezika u gimnaziji vježbala vještina pisanja te većinom nije bilo interakcije između nastavnice i učenika, nastavnice u gimnaziji i strukovnoj školi pristale su na dodatni sat promatranja nastave.

Usljedila je analiza podataka u 2023. godini. Provedena je analiza kurikuluma engleskog jezika u gimnazijama i strukovnim školama u programu MAXQDA. Pregledane su sve snimke nastave engleskog jezika te su analizirani videozapisi nastave engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi u aplikaciji VIDAN. U 2024. godini analiza kurikuluma i analiza videozapisa nastave pregledane su s vremenskim odmakom. Pojedini podatci su dodatno kodirani te su preimenovane određene kategorije u kvalitativnoj analizi.

⁶ Budući da je naziv doktorskog rada autora aplikacije VIDAN Razvoj i evaluacija primjene mrežne aplikacije za analizu nastave, u ovom doktorskom radu koristit će se naziv aplikacija za oba korištena programa, odnosno softvera za analizu.

Tablica 7. Plan istraživačkih aktivnosti

Vremenski okvir	Istraživačke aktivnosti
prosinac 2022.	- informiranje nastavnica engleskog jezika o istraživanju i ishođenje njihove usmene suglasnosti za sudjelovanje - nabava opreme potrebne za snimanje videozapisa nastave
siječanj 2023.	- ishođenje Mišljenja Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku o provedbi istraživanja - ishođenje pisane suglasnosti ravnatelja škola uključenih u istraživanje za provedbu istraživanja - ishođenje pisane suglasnosti nastavnica te roditelja, odnosno skrbnika učenika koji sudjeluju u istraživanju - ishođenje dopuštenja autora za uporabu aplikacije VIDAN - testiranje protokola i opreme za sustavno promatranje nastave
veljača i ožujak 2023.	- snimanje videozapisa nastave - popunjavanje obrasca za promatranje nastave
travanj i svibanj 2023.	- postavljanje videozapisa nastave na platformu YouTube - dodavanje obrasca za promatranje nastave u protokol te ostale promjene u aplikaciji VIDAN u dogovoru s autorom
lipanj – kolovoz 2023.	analiza videozapisa nastave engleskog jezika
rujan 2023.	nabava aplikacije MAXQDA potrebnog za analizu kurikuluma
listopad – prosinac 2023.	analiza kurikuluma engleskog jezika u srednjim školama Republike Hrvatske
siječanj 2024.	pregled analize videozapisa nastave s vremenskim odmakom
veljača 2024.	pregled analize kurikuluma s vremenskim odmakom

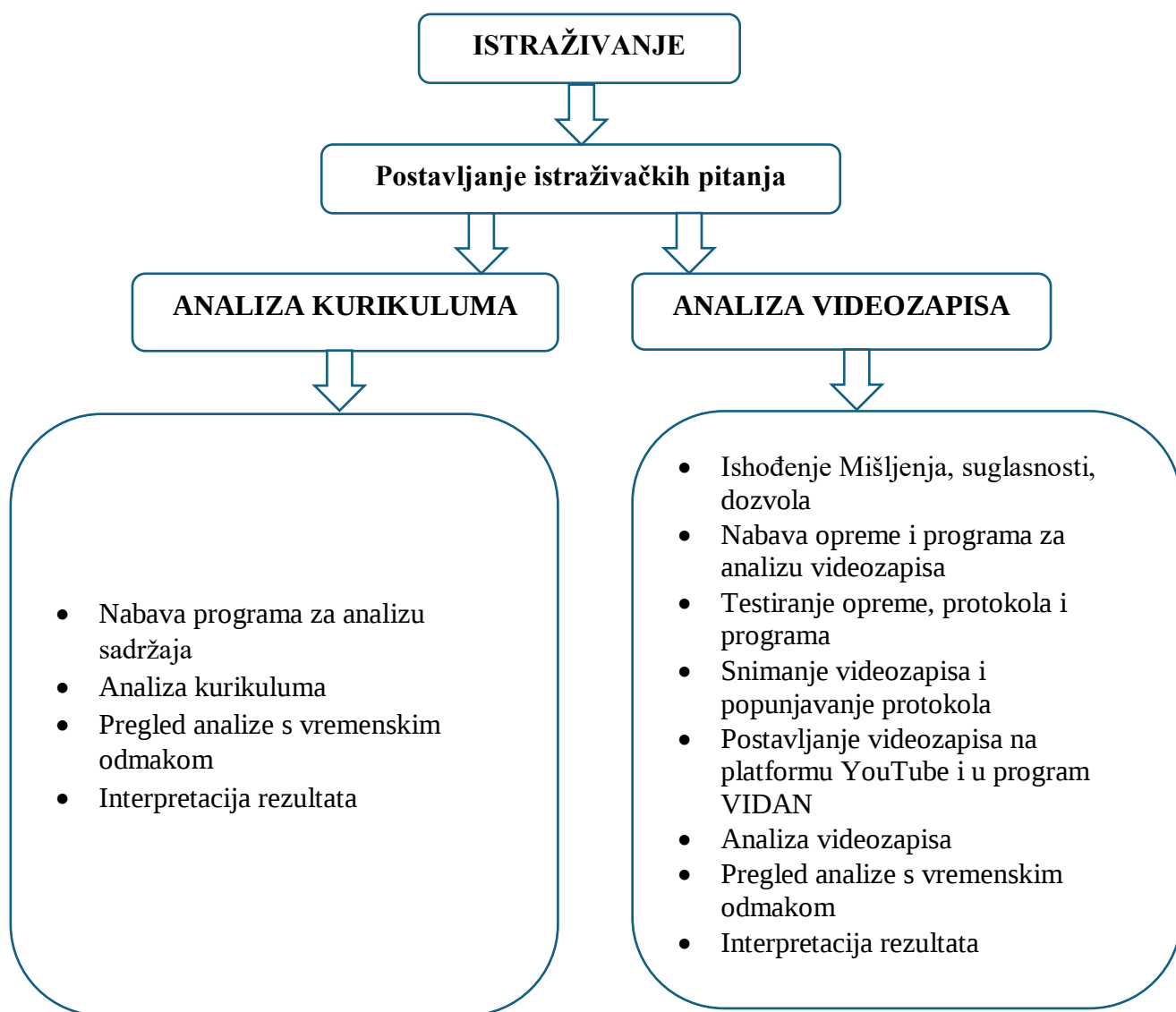
- objavljivanje radova o rezultatima istraživanja u domaćim i međunarodnim znanstvenim časopisima
- prezentiranje radova o rezultatima istraživanja na domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama

3.4. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka

Prema Patton (2002), odluke o odabiru istraživačkog dizajna, mjernih instrumenata, analize podataka i prikazivanja rezultata polaze od cilja istraživanja, a kvalitativna analiza transformira podatke u otkrića. Janesick (2000) navodi kako samo promatranje ne jamči da je istraživanje kvalitativno, nego kvalitativni istraživač također mora tumačiti uvjerenja i ponašanja sudionika istraživanja. Prema Denzin (1989), istraživači mogu izbjeći subjektivnost kombiniranjem teorija, metoda i izvora podataka. Creswell (2015) daje iscrpan pregled kvantitativne i kvalitativne metodologije u obrazovnim istraživanjima te daje upute za uporabu kvalitativne metodologije. Prvo se određuju sudionici istraživanja te se odabire najprikladnija metoda za istraživanje. Slijedi dobivanje suglasnosti sudionika za sudjelovanje u istraživanju. Kad su prikupljene suglasnosti, istraživač promišlja koja će vrsta informacija najbolje odgovoriti na istraživačka pitanja. Istovremeno, potrebno je pronaći ili osmisлити odgovarajuće protokole ili druge instrumente za prikupljanje i analizu podataka. Naposljetku, potrebno je još jednom pregledati dokumentaciju radi mogućih etičkih dilema. Ovi koraci nisu linearni, ali često slijede jedni druge.

Prema Patton (2002), podatci za kvalitativnu analizu uobičajeno potječu iz istraživačkog rada. Istraživač provodi određeno vrijeme u okruženju koje proučava te analizira dokumente. Tvrdi da se kvalitativna metodologija sastoji od triju načina prikupljanja podataka: detaljnih intervjua s otvorenim pitanjima, sustavnog promatranja i proučavanja pisanih dokumenata. U ovom doktorskom radu za potrebe kvalitativnog istraživanja koristilo se dvjema navedenim metodama – analizom kurikuluma engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj i sustavnim promatranjem nastave engleskog jezika. Nadalje, Patton (2002) navodi kako sustavno promatranje nastave obiluje podacima poput ponašanja i aktivnosti sudionika te interpersonalne interakcije i organizacijskih procesa. Tvrdi da analiza pisanih dokumenata uključuje, između ostalog, proučavanje zapisa programa, službenih objava i izvještaja. Za

analizu kurikuluma prikupljeni su pisani dokumenti koji su podvrgnuti analizi sadržaja (Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj i Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2 u Republici Hrvatskoj). Stoga Slika 2 sažeto prikazuje tijek ovog istraživanja.



Slika 2. Sažeti prikaz tijeka istraživanja

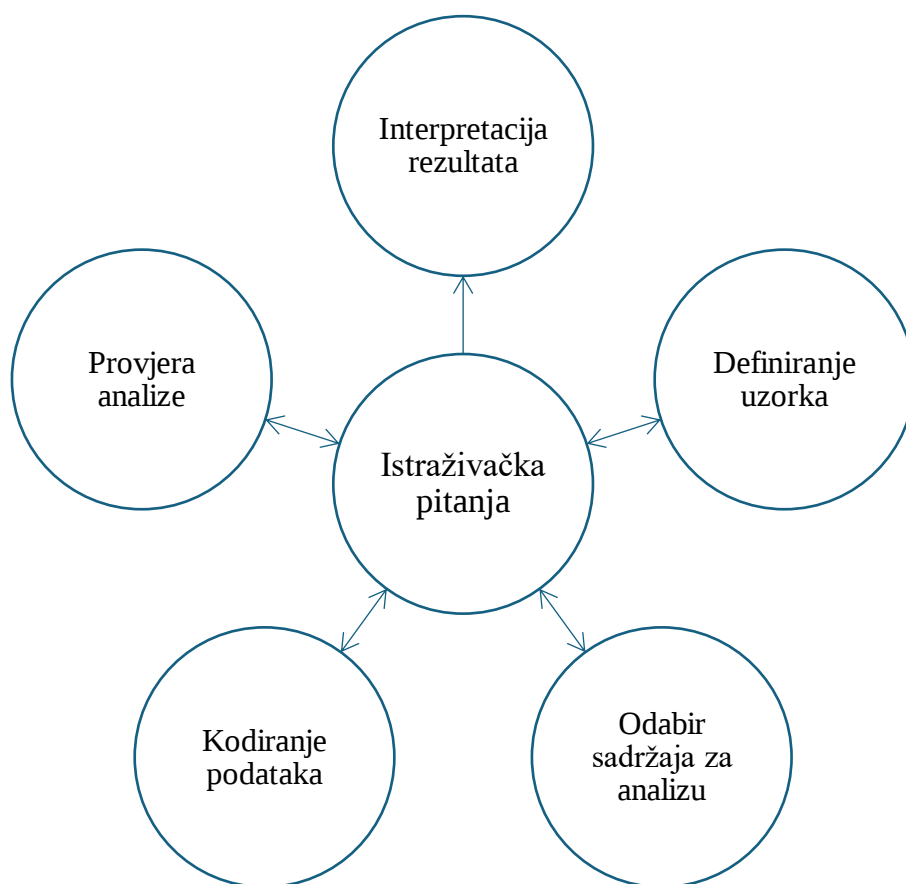
3.4.1. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka u analizi kurikuluma

Richards (2015) te Kuckartz i Rädiker (2023) pojašnjavaju kvalitativnu analizu sadržaja. Corbin i Strauss (2015) navode metode koje omogućuju istraživačima da analiziraju i interpretiraju podatke s naglaskom na kvalitativnu metodologiju. Charmaz (2014) navodi kako se treba fokusirati na analizu podataka. Wilson (2011) navodi suvremene istraživačice i istraživače kao što su Neuendorf i Krippendorff koji imaju različit pristup analizi sadržaja. Dok Neuendorf (2002) smatra da je metoda prvenstveno kvantitativna, Krippendorff (2004, 2012) stavlja naglasak na verbalne kategorije. U ovom istraživanju primijenjen je Krippendorffov kvalitativni pristup analizi sadržaja.

Prema Krippendorffu (Wilson, 2011, prema Beck i Manuel, 2004), koraci u analizi sadržaja su:

- Postavljanje istraživačkih pitanja (ako se radi o kvalitativnoj analizi sadržaja),
- Definiranje uzorka (upotrebom različitih metoda – namjeren ili nenamjeren odabir),
- Odabir istraživačkog pristupa (u slučaju kvalitativnog pristupa odabir sadržaja za analizu i kreiranje sheme kodiranja),
- Provjera podataka (potreban je znanstvenik koji će pregledati podatke kodiranja istraživača da bi se izbjegla subjektivnost),
- Interpretacija rezultata (rezultati analize sadržaja trebaju odgovoriti na istraživačka pitanja).

Stoga Slika 3 prikazuje tijek kvalitativne analize podataka u ovom istraživanju.



Slika 3. Tijek kvalitativne analize podataka

U ovom istraživanju primijenjena je konceptualna analiza sadržaja (Krippendorff, 2004, prema Wilson, 2011). U konceptualnoj analizi sadržaj se kodira na temelju riječi, koncepata i tema. Istraživač kreira kategorije na temelju uzoraka koji se izdvajaju pri analizi. Potrebno je naglasiti da je često potreban još jedan istraživač da bi se potvrdila analiza sadržaja. U ovom doktorskom istraživanju mentorica je provjeravala kodiranje i analizu sadržaja istraživačice.

U ovoj analizi sadržaja korišten je namjeran uzorak jer su svrhovito odabrani kurikulumi engleskog jezika u srednjim školama (gimnazijama i strukovnim školama) u Republici Hrvatskoj pod pretpostavkom da se u njima ostvaruju interkulturalni sadržaji. Odabrane su gimnazije (opća, jezična, klasična, prirodoslovno-matematička i prirodoslovna gimnazija) i srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj. S obzirom na razlike u statusu jezika (prvi ili drugi strani jezik), godini učenja stranoga jezika i broja sati nastave u godini (primjerice 70, 105 ili 140 sati), odabran je kurikulum engleskog jezika kao prvoga stranoga jezika (9. godina učenja u prvom razredu srednje škole) s tri sata nastave tjedno (105 sati godišnje u prvom, drugom i trećem razredu te 96 sati u četvrtom razredu srednje škole).

Istraživanje se provelo putem analize sadržaja koja je u potpunosti prikladna za problem istraživanja. Analiza je provedena u aplikaciji MAXQDA te je sadržavala istraživačku matricu s varijablama o interkulturalnim sadržajima. Određene su ključne riječi za analizu sadržaja utemeljene na službenim dokumentima kao što su Opća deklaracija o ljudskim pravima (Ujedinjeni narodi, 1948), Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (UNESCO, 1974), Smjernice o interkulturalnom obrazovanju (UNESCO, 2006), Zelena knjiga o migracijama i mobilnostima (Europska komisija, 2008), Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu (Vijeće Europe, 2008) te Zajednički europski referentni okvir za jezike — učenje, poučavanje i vrjednovanje (Vijeće Europe, 2005). Ključne riječi, čija je povezanost s interkulturalizmom dana u nastavku, su: ljudska prava, sloboda, razumijevanje, tolerancija, zajedništvo, prijateljstvo, privatnost, identitet, obrazovanje, kultura, vrijednosti, komunikacija, suradnja, inkluzija i održivi razvoj.

Prema Agyare (2024), postoji snažna veza između ljudskih prava i interkulturalizma. Navedeni autor ispituje kako norme, vjerovanja i strukture vlasti i moći oblikuju percepciju učenika. Smatra da kulturne norme i vrijednosti utječu na primjenu ljudskih prava kod pojedinaca. Rezultati njegovog istraživanja pokazuju da je potrebno obrazovanje za ljudska prava, interkulturalni dijalog, osnaživanje društva te borba protiv diskriminacije i nejednakosti radi očuvanja ljudskih prava i promicanja kulturne raznolikosti. Prema Negoita (2024), sloboda je temeljno pravo za stvaranje tolerantnog društva. Autor smatra da u današnjem globaliziranom svijetu, koji karakteriziraju brojne migracije i kulturna raznolikost, treba stvarati interkulturalno društvo kako bi se promicala interakcija između različitih grupa ljudi temeljena na međusobnom poštovanju, socijalnoj inkluziji i zaštiti temeljnih sloboda.

Prema Hrabar i suradnicima (2024.), razumijevanje i tolerancija ključni su za uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Različito kulturno naslijeđe oblikuje ne samo percepciju sudionika, nego i njihove ideje, vjerovanja i iskustva koja utječu na međusobnu komunikaciju. Putem aktivnog slušanja, pokazivanja empatije i otvorenog uma, sudionici mogu bolje razumjeti jedni druge i cijeniti kulturnu različitost te na taj način promicati razumijevanje, toleranciju i prihvaćanje. Prema Zheng (2024), prijateljstvo u interkulturalnom društvu ovisi o jezičnim vještinama, društvenom statusu, spolu i vjeri. Da bi se postiglo zajedništvo, potrebno je razvijati komunikacijsku vještinu na stranom jeziku, njegovati interkulturalna prijateljstva i raditi na većoj povezanosti (Willoughby-Knox i Yates, 2021).

Prema Cho i Li (2023), privatnost ovisi o društvenim normama i obrascima ponašanja u određenoj kulturi. Navedene autorice tvrde da interkulturalna privatnost ovisi o raznolikosti kultura. Prema Liu i suradnicima (2025), identitet nastavnika oblikuje se u interkulturalnom kontekstu. Rezultati istraživanja navedenih autora pokazuju da je stvaranje identiteta nastavnika proces koji traje i koji se transformira kroz društvenu praksu. Savladavanjem izazova i rješavanjem konflikata, nastavnici stvaraju vlastiti identitet i profesionalno se razvijaju. Prema Rapanta i Trovão (2021), obrazovanje bi trebalo promicati dijalog i interkulturalno razumijevanje. R'boul (2023) navodi kritičko obrazovanje za interkulturalizam kao pokret dekolonizacije.

Prema Oberste-Berghaus (2024), poučavanje stranih jezika obilježeno je međukulturalnom komunikacijom. Istraživanje pokazuje kako je ključno usvajanje interkulturalne komunikacijske kompetencije koja obuhvaća ne samo jezičnu tečnost, nego i razumijevanje kulture naroda. Navedena autorica navodi dimenzije interkulturalne kompetencije koje uključuju znanje o kulturi, komunikacijske vještine, svjesnost, empatiju i mogućnost prilagodbe. Koristeći interkulturalne nastavne strategije kao što je korištenje autentičnih materijala, autonomija učenika i refleksija, postiže se transformativna uloga nastavnika i stvaranje interkulturalnog iskustva učenja.

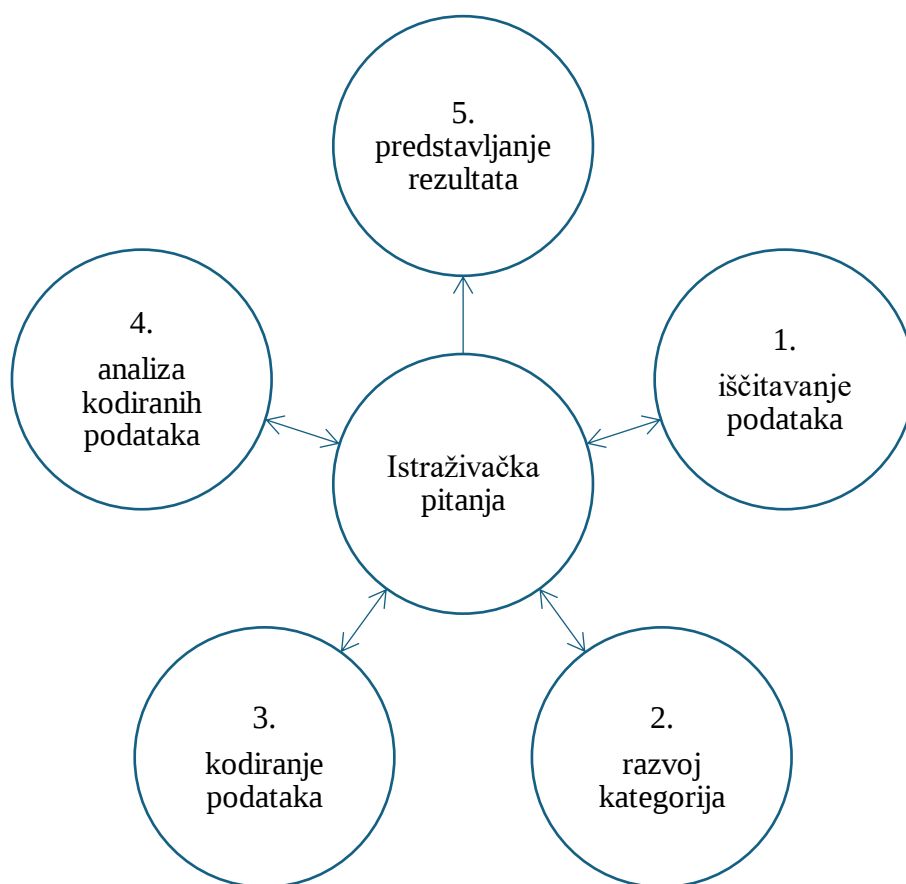
Prema Magsanay i suradnicima (2024), učenici i studenti skloni su stvarati predrasude i stereotipe te diskriminirati pripadnike različitih kultura. Stoga su navedene autorice istraživale povezanost vrijednosti interkulturalizma, a rezultati istraživanja pokazuju da postoji korelacija kulturalnih vrijednosti i interkulturalne osjetljivosti. Prema Golubeva (2025), interkulturalna suradnja obuhvaća učeničku percepciju raznolikosti, inkluziju, osjećaj pripadnosti, empatiju, razumijevanje važnosti stranoga jezika i kulture, te komunikacijske i suradničke vještine. Prema Markey i suradnicima (2021), planiranje interkulturalnog inkluzivnog učenja i poučavanja vrlo je zahtjevno. Potrebno je strateško planiranje i podrška odgojno-obrazovnih institucija. Inkluzija bi trebala obuhvaćati razumijevanje učeničkih potreba, te poticanje obazrivih rasprava i interkulturalnog dijaloga.

Obrazovanje za održivi razvoj dinamičan je koncept koji obuhvaća novu viziju obrazovanja koja osnažuje mlade svih uzrasta da preuzmu odgovornost za stvaranje održive budućnosti (Lasonen, 2009). Navedena autorica tvrdi da u današnjem globaliziranom svijetu održivi razvoj obuhvaća ekološku, ekonomsku, društvenu i kulturnu održivost. Kulturna raznolikost i interkulturalno obrazovanje pridonose društvenom i kulturnom aspektu održivosti.

U ovom su istraživanju kao jedinice konteksta odabrane nastavne teme. Primjerice, u prvom razredu gimnazija nastavne teme su: *ovo sam ja, moj svijet, moji školski dani, posebni dani i datumi, umjetnost, priroda, sport, glazba, identitet, digitalno građanstvo, putovanja i aktualne društvene teme*, dok se u strukovnim školama pojavljuju i teme vezane uz sektor ili zanimanje. Jedinice registriranja bili su ishodi iz triju domena kurikuluma engleskog jezika u srednjim školama (gimnazijama i strukovnim školama) u Republici Hrvatskoj: Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom.

Na početku istraživanja prikupljeni su dokumenti – Kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019) i Kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019). Nakon prikupljenih dokumenata na računalu su kreirane mape i datoteke. Nakon što su mape i datoteke organizirane na računalu, dokumenti kurikuluma učitani su u mrežnu aplikaciju za analizu MAXQDA Analytics Pro (verzija 24) te organizirani na identičan način.

MAXQDA je aplikacija za analizu podataka najčešće dobivenih putem kvalitativnih istraživanja. Woolf i Silver (2018) te Gizzi i Rädiker (2021) navode kvalitativnu analizu podataka i daju primjere istraživanja u kojima su istraživači koristili program MAXQDA. Kuckartz i Rädiker (2019) navode MAXQDA kao program pogodan za kvalitativnu analizu, ali i za istraživanje kombiniranjem kvantitativne i kvalitativne metodologije (engl. *mixed methods research*) (Kuckartz i Rädiker, 2021). Na Slici 4 prikazan je tijek analize podataka u aplikaciji MAXQDA: podatke treba pročitati i istražiti, zatim stvoriti kodove i svrstati ih u pripadajuće kategorije, analizirati podatke te ih prezentirati, a potrebno je u svakoj etapi procesa analize promišljati o odgovorima na istraživačka pitanja.



Slika 4. Tijek analize podataka u aplikaciji MAXQDA (VERBI, 2023)

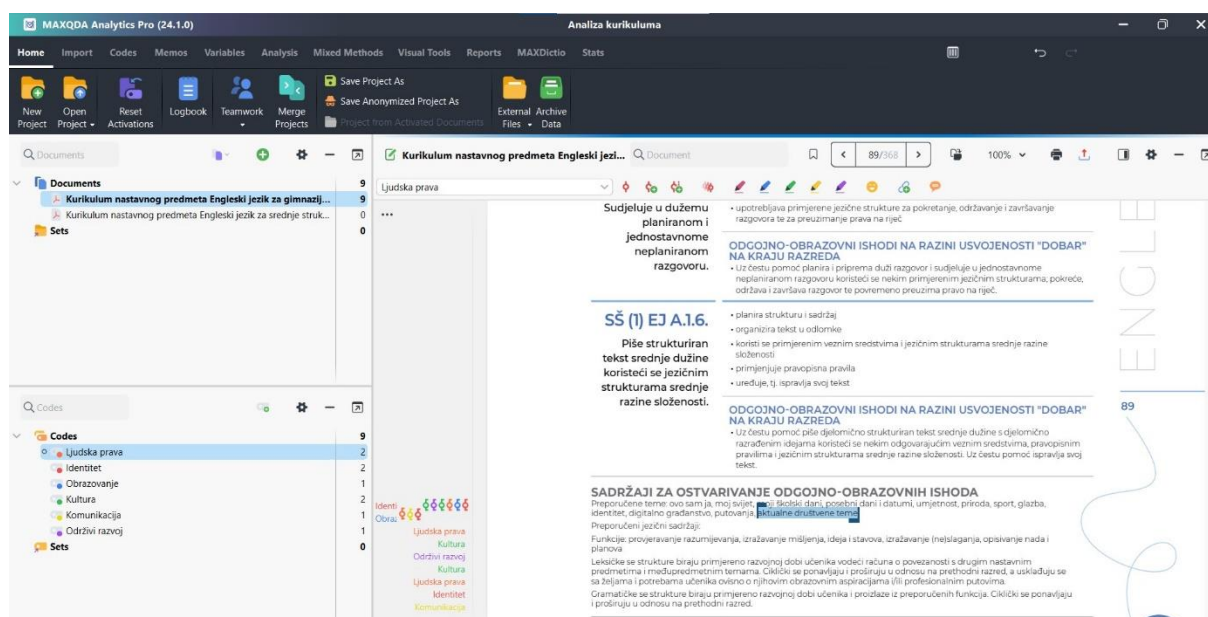
Kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj sadrži 368 stranica, a Kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. u Republici Hrvatskoj 400 stranica. Osim glavnog dokumenta, čiji je teorijski dio ukratko prikazan u teorijskom dijelu ovog doktorskog rada, kurikulumi engleskog jezika u srednjim školama sadrže dva priloga:

1. Odgojno-obrazovni ishodi, razrade ishoda, razine usvojenosti i preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda po razredima i domenama s popisom literature
2. Prikaz godišnjeg broja sati i oblika izvođenja nastavnoga predmeta Engleski jezik u osnovnoj školi i gimnaziji (za gimnazije), odnosno Prikaz godišnjeg broja sati i oblika izvođenja nastavnoga predmeta Engleski jezik u srednjim strukovnim školama (za strukovne škole)

Analiza podataka odvijala se putem postupka kodiranja kao jednog od načina analiziranja kvalitativne građe. Patton (2002, prema Strauss i Corbin, 1998) navodi sljedeće postupke kodiranja:

- Mikroanaliza – detaljno iščitavanje rečenice po rečenicu kao potrebna analiza na početku istraživanja da bi se izdvojile početne kategorije i da bi se predložile veze između kategorija,
- Teoretsko uzorkovanje (engl. *sampling*) – prikupljanje podataka na temelju koncepata koji se izdvajaju iščitavanjem,
- Teoretska saturacija (engl. *saturation*) – faza u kojoj nema novih značajki ili poveznica između kategorija,
- Raspon varijabilnosti – raspon u kojem koncepti variraju u odnosi na svoje značajke,
- Otvoreno kodiranje – proces analize kroz koje se identificiraju koncepti i njihove značajke u podacima,
- Aksijalno kodiranje (engl. *axial coding*) – proces povezivanja kategorija s njihovim potkategorijama,
- Tvrdnje o povezanosti – tvrdnje, odnosno pretpostavke o tome kako su koncepti povezani.

Koraci kodiranja u analizi sadržaja su: otvoreno kodiranje kojim se sadržaj oblikuje u kodove ili potkategorije, te traženje kategorija, odnosno propitivanje koje potkategorije čine koju nadređenu kategoriju u smislu specifičnosti u značenju (Braun i Clarke, 2006). U fazi prije kodiranja (eng. *precoding phase*) izdvojeni su dijelovi dokumenata bitni za analizu. U fazi kodiranja različitim su bojama označeni kodovi. Na Slici 5 prikazana je faza kodiranja u analizi kurikuluma engleskog jezika u aplikaciji MAXQDA. U kasnijoj fazi samostalno su kreirane kategorije vodeći računa o konceptima na koje se pojedina riječ ili rečenica odnosi. Ponovnim iščitavanjem i uređivanjem pojedine potkategorije su preoblikovane i izmijenjene, a neke su spojene u jedinstvenu cjelinu. Nakon što su podatci uređeni i pročišćeni dolazi do ponovnog iščitavanja izdvojenih dijelova dokumenata koji su svrstani u kategorije. Takvim iščitavanjem izdvojene su središnje kategorije. Ponovnim iščitavanjem i uređivanjem dokumenata pojedine središnje kategorije su preoblikovane i izmijenjene kako bi se što bolje analizirali kurikulumi engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole. Podatci su putem kodiranja razvrstani su kategorije i središnje kategorije.



Slika 5. Analiza kurikuluma engleskog jezika u aplikaciji MAXQDA

3.4.2. Postupci i instrumenti za prikupljanje podataka u analizi videozapisa

U ovom je radu, osim analize kurikuluma engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj, korištena metoda sustavnog promatranje nastave. Patton (2002) navodi kako sustavno promatranje nastave predstavlja bogat izvor podataka koji nadilazi analizu kurikuluma — ono omogućuje uvid u stvarnu dinamiku obrazovnog procesa kroz bilježenje konkretnog ponašanja i aktivnosti sudionika, njihovih interpersonalnih interakcija te organizacijskih procesa unutar učionice. Takav metodološki pristup odabran je kako bi se dobila sveobuhvatna slika ne samo formalnog kurikuluma, nego i njegove praktične implementacije u stvarnom nastavnom okruženju, što je ključno za razumijevanje učinkovitosti postojećeg sustava poučavanja engleskog jezika.

Istraživanje je planirano mjesecima prije provođenja sustavnog promatranja nastave. Pripreme za provođenje istraživanja uključivale su proučavanje literature za sastavljanje teorijskog koncepta istraživanja, definiranje ciljeva istraživanja i istraživačkih pitanja, pronalaženje protokola za bilježenje opažanja nastave, primjenu protokola u aplikaciji za analizu videozapisa, izradu suglasnosti za sudionike istraživanja, te planiranje vremena provedbe istraživanja. Istraživanje je provedeno putem višestrukih promatranja nastave u gimnaziji (Slika

6) i u strukovnoj školi (Slika 7). Odabrani su blok-sati i pojedinačni sat engleskog jezika u prijepodnevnoj i poslijepodnevnoj smjeni, ovisno o rasporedu nastavnica engleskog jezika. Učenici i nastavnice bili su u poznatom okruženju te je time stvorena ugodna atmosfera na nastavnim satima u srednjim školama.



Slika 6. Sustavno promatranje nastave engleskog jezika u gimnaziji



Slika 7. Sustavno promatranje nastave engleskog jezika u strukovnoj školi

Prije početka sustavnog promatranja nastave istraživačica je predstavljena učenicima i nakon što je učenicima objašnjena svrha provođenja opažanja nastave, opustili su se s obzirom na to da nisu bili u središtu istraživanja. Snimanje videozapisa nije ometalo učenike u aktivnom sudjelovanju na satu. Nastavnice su bile dostupne za razgovor nakon nastave ili u dogovorenom terminu, spremne podijeliti svoje godišnje izvedbene kurikulume za engleski jezik i nastavne materijale korištene na satima, te su na kraju istraživanja istaknule kako im je bilo zadovoljstvo sudjelovati u istraživanju i da su dostupne za daljnju suradnju bude li potrebno.

3.5. Analiza kurikuluma

3.5.1. Analiza Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik za gimnazije

U Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za gimnazije, osim sadržaja navedenih u prethodnim poglavljima, nalaze se odgojno-obrazovni ishodi prema razredu, odnosno godini učenja engleskog jezika, razrada ishoda, opis razine usvojenosti ishoda na kraju godine te:

- Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda
- Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda

U Sadržajima za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda nalaze se preporučene teme i preporučeni jezični sadržaji. Preporučeni jezični sadržaji dijele se na funkcije, leksičke strukture i gramatičke strukture.

Tablica 8. Funkcije u Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik od 1. do 4. razreda gimnazija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Razred	Funkcije
1.	• provjeravanje razumijevanja • izražavanje mišljenja, ideja i stavova • izražavanje (ne)slaganja • opisivanje nada i planova

2.	• prepričavanje • izražavanje vjerojatnosti • razvijanje argumentacije • potkrepljivanje mišljenja dokazima
3.	• izražavanje hipotetskih situacija
4.	• izražavanje apstraktnih ideja, isticanje

U Tablici 8 prikazana je zastupljenost interkulturalnih sadržaja u funkcijama Kurikuluma Engleskog jezika za gimnazije jer učenici:

- izražavaju svoja mišljenja, ideje i stavove,
- izražavaju slaganje ili neslaganje s određenom nastavnom temom,
- prepričavaju vlastita prijašnja iskustva,
- opisuju svoje planove za budućnost,
- sudjeluju u raspravi potkrepljujući svoje mišljenje dokazima i stavove argumentacijom.

Leksičke se strukture biraju primjereno razvojnoj dobi učenika vodeći računa o povezanosti s drugim nastavnim predmetima i međupredmetnim temama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Gramatičke se strukture također biraju primjereno dobi učenika i proizlaze iz preporučenih funkcija. U višim se razredima leksičke i gramatičke strukture ponavljaju i proširuju u odnosu na prethodni razred. Ishodi iz domena Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom ostvaruju se na temelju istih jezičnih sadržaja s pomoću kojih se ostvaruju odgojno-obrazovni ishodi iz domene Komunikacijska jezična kompetencija.

Prema Preporukama za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, „poučavanje jezičnih sadržaja temelji se na uravnoteženome odnosu svih četiriju jezičnih vještina u komunikacijskome kontekstu. Novi se sadržaji uvode na temelju poznatih jezičnih sadržaja uz kognitivni pristup jeziku, prilagođeno razini jezičnoga razvoja i iskustvu učenika. Kod učenika se potiče višejezičnost, odnosno svrsishodna uporaba drugih jezika i dijalekata". (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, str. 89).

3.5.2. Analiza Kurikuluma nastavnog predmeta Engleski jezik za strukovne škole

U Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za strukovne škole, kao u Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za gimnazije, osim sadržaja navedenih u prethodnim poglavljima, nalaze se odgojno-obrazovni ishodi po razredu, odnosno godini učenja engleskog jezika, razrada ishoda, opis razine usvojenosti ishoda na kraju godine te:

- Sadržaji za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda
- Preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda

U Sadržajima za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda nalaze se preporučene teme i preporučeni jezični sadržaji. Preporučeni jezični sadržaji dijele se, kao i u kurikulumu engleskog jezika za gimnazije, na funkcije, leksičke strukture i gramatičke strukture.

Funkcije u Kurikulumu Engleskog jezika od 1. do 4. razreda strukovnih škola u potpunosti su jednake onima u Kurikulumu Engleskog jezika od 1. do 4. razreda gimnazija (Tablica 8), stoga su u navedenim funkcijama zastupljeni interkulturalni sadržaji. Leksičke se strukture u strukovnim školama, kao u gimnazijama, biraju primjereno dobi učenika te vodeći računa o povezanosti s drugim nastavnim predmetima i međupredmetnim temama. Gramatičke se strukture također biraju primjereno dobi učenika i proizlaze iz preporučenih funkcija. Ciklički se ponavljaju i proširuju u odnosu na prethodni razred. Ishodi iz svih triju domena (Komunikacijska jezična kompetencija, Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom) ostvaruju se na temelju istih jezičnih sadržaja.

3.5.3. Analiza nastavnih tema

U analizi nastavnih tema u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole kreirano je 65 kodova (32 koda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije i 33 koda u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole) koji su podijeljeni u šest kategorija: *Ljudska prava*, *Identitet*, *Obrazovanje*, *Kultura*, *Komunikacija* i *Održivi razvoj* koje svrstavamo u središnju kategoriju *Interkulturalna nastavna tema*.

3.5.3.1. Analiza nastavnih tema u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

U Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije u prvom razredu preporuča se 12 tema, u drugom razredu 12 tema, u trećem razredu 8 tema i u četvrtom razredu 13 tema za obradu koje su prikazane u Tablici 9.

Tablica 9. Preporučene teme u Kurikulumu Engleskog jezika od 1. do 4. razreda gimnazija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Razred	Tema
1.	• Ovo sam ja • Moj svijet • Moji školski dani • Posebni dani i datumi • Umjetnost • Priroda • Sport • Glazba • Identitet • Digitalno građanstvo • Putovanja • Aktualne društvene teme
2.	• Moj svijet • Kultura • Film • Mediji • Slobodno vrijeme • Mladi • Obrazovanje • Planovi za budućnost • Putovanja • Interesi

	• Aktualne društvene teme • Posebni dani i datumi
3.	• Moj svijet • Zdrav život • Različiti životni stilovi • Znanost i tehnologija • Volontiranje • Aktivizam • Aktualne društvene teme • Posebni dani i datumi
4.	• Moj svijet • Zdrav život • Različiti životni stilovi • Svijet rada • Znanost i tehnologija • Svijet umjetnosti • Politika • Gospodarstvo • Poduzetništvo • Globalizacija • Aktualne društvene teme • Održivi razvoj • Posebni dani i datumi

Pojedine teme se ponavljaju kao što su:

- Moj svijet
- Zdrav život
- Putovanja
- Različiti životni stilovi
- Posebni dani i datumi
- Aktualne društvene teme

Ako izuzmemo ponavljanje tema, kvalitativnom analizom analizirane su 34 preporučene nastavne teme. Pojedine interkulturalne teme na kojima je zasnovana analiza nisu zastupljene kao kategorije kao što su:

- Prava životinja
- Sloboda
- Tolerancija
- Razumijevanje
- Zajedništvo
- Prijateljstvo
- Vrijednosti
- Suradnja
- Inkluzija

U Tablici 10 prikazano je da su u analizi zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavnim temama u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije kreirana 32 koda koja su podijeljena u 6 kategorija koje pripadaju središnjoj kategoriji Interkulturalna nastavna tema.

Tablica 10. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavnim temama u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

KOD	KATEGORIJA	SREDIŠNJA KATEGORIJA
Mladi	LJUDSKA PRAVA	
Posebni dani i datumi		
Aktualne društvene teme		
Volontiranje		
Aktivizam		
Politika		
Ovo sam ja		
Moj svijet		

<u>Identitet</u> ⁷ Slobodno vrijeme Interesi Različiti životni stilovi	IDENTITET	INTERKULTURALNA NASTAVNA TEMA
Moji školski dani <u>Obrazovanje</u> Svijet rada Planovi za budućnost Znanost i tehnologija Gospodarstvo Poduzetništvo	OBRAZOVANJE	
Umjetnost Glazba <u>Kultura</u> Film Svijet umjetnosti	KULTURA	
Mediji Digitalno građanstvo Globalizacija Putovanja	KOMUNIKACIJA	
Priroda <u>Održivi razvoj</u> Zdrav život Sport	ODRŽIVI RAZVOJ	

⁷ Podvučene teme dijele naziv s kategorijom, ali su zastupljene kao samostalan kod u kvalitativnoj analizi.

Navedeni podatci pokazuju kako se nastavne teme u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije ostvaruju u okviru interkulturalnih kategorija:

- Ljudska prava
- Identitet
- Obrazovanje
- Kultura
- Komunikacija
- Održivi razvoj

3.5.3.2. Analiza nastavnih tema u Kurikulumu Engleskog jezika za strukovne škole

U Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole u prvom razredu preporuča se 13 tema, u drugom razredu 13 tema, u trećem razredu 9 tema i u četvrtom razredu 14 tema za obradu. Teme su jednake onima u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije (Tablica 9). Jedina je razlika dodatna tema u svim četirima razredima strukovne škole – teme vezane uz sektor/zanimanje.

Pojedine teme se ponavljaju kao što su:

- Moj svijet
- Zdrav život
- Putovanja
- Različiti životni stilovi
- Posebni dani i datumi
- Aktualne društvene teme
- Teme vezane uz sektor/zanimanje

Ako izuzmemo ponavljanje tema, kvalitativnom analizom analizirano je 35 preporučenih nastavnih tema. Pojedine interkulturalne teme na kojima je zasnovana analiza nisu zastupljene kao kategorije kao što su:

- Prava životinja
- Sloboda

- Tolerancija
- Razumijevanje
- Zajedništvo
- Prijateljstvo
- Vrijednosti
- Suradnja
- Inkluzija

U Tablici 11 prikazano je da su u analizi zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavnim temama u Kurikulu engleskog jezika za strukovne škole kreirana 33 koda koja su podijeljena u 6 kategorija koje pripadaju središnjoj kategoriji Interkulturalna nastavna tema.

Tablica 11. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavnim temama u Kurikulu engleskog jezika za strukovne škole

KOD	KATEGORIJA	SREDIŠNJA KATEGORIJA
Mladi	LJUDSKA PRAVA	
Posebni dani i datumi		
Aktualne društvene teme		
Volontiranje		
Aktivizam		
Politika		
Ovo sam ja	IDENTITET	
Moj svijet		
<u>Identitet</u>		
Slobodno vrijeme		
Interesi		
Različiti životni stilovi		
Moji školski dani		
<u>Obrazovanje</u>		
Svijet rada		

Planovi za budućnost Znanost i tehnologija Gospodarstvo Poduzetništvo Teme vezane uz sektor/zanimanje	OBRAZOVANJE	INTERKULTURALNA NASTAVNA TEMA
Umjetnost Glazba <u>Kultura</u> Film Svijet umjetnosti	KULTURA	
Mediji Digitalno građanstvo Globalizacija Putovanja	KOMUNIKACIJA	
Priroda <u>Održivi razvoj</u> Zdrav život Sport	ODRŽIVI RAZVOJ	

Navedeni podatci pokazuju kako se nastavne teme u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole ostvaruju u okviru interkulturalnih kategorija jednakima onima u Kurikulumu Engleskog jezika za gimnazije:

- Ljudska prava
- Identitet
- Obrazovanje
- Kultura
- Komunikacija

- Održivi razvoj

3.5.4. Analiza odgojno-obrazovnih ishoda

U analizi odgojno-obrazovnih ishoda u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole kreirano je 26 kodova koji su podijeljeni u tri teme/kategorije: *Jezične vještine/Interkulturalna kompetencija*, *Osobne vještine/Interkulturalna tema* i *Komunikacijske vještine/Interkulturalna metoda* koje svrstavamo u tri središnje kategorije: *Komunikacijska domena*, *Međukulturalna domena* i *Metodološka domena*.

3.5.4.1. Analiza odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

Odgojno-obrazovni ishodi u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije navedeni su po domenama te su detaljno razrađeni. U Prilogu 2 prikazani su odgojno-obrazovni ishodi u domeni *Komunikacijska jezična kompetencija*. „Razvojem komunikacijske kompetencije potiče se socijalizacija i cjelokupan razvoj svestrane stvaralačke ličnosti učenika. Stjecanjem navedene kompetencije kod učenika se potiče razvoj metajezičnih i metakognitivnih sposobnosti, intelektualna znatiželja, kreativnost i interes za učenjem jezika." (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, str. 9).

U Prilogu 3 prikazani su odgojno-obrazovni ishodi u domeni *Međukulturalna komunikacijska kompetencija*. „Život u višejezičnome i višekulturalnome svijetu obvezuje obrazovne sustave na uključivanje razvoja međukulturalnosti u program učenja i poučavanja engleskog jezika na svim razinama i vrstama obrazovanja kako bi se naglasila važnost razvoja učenikove svijesti o sebi kao pojedincu i društvenome biću zainteresiranome za upoznavanje različitosti i učenje o njima." (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, str. 9).

U Prilogu 4 prikazani su odgojno-obrazovni ishodi u domeni *Samostalnost u ovladavanju jezikom*. „Samostalan učenik planira, organizira, prati i vrednuje svoje učenje, razvija motivaciju i ustrajan je i pozitivan u učenju i radu što mu omogućuje uspješno ostvarivanje ciljeva i zadovoljavanje potreba. On ujedno pronalazi, izabire, vrednuje i učinkovito se koristi

Kvalitativnom analizom navedenih odgojno-obrazovnih ishoda dolazimo do kodova koji su potom grupirani u kategorije. U Tablici 12 prikazano je da je u analizi odgojno-obrazovnih ishoda Kurikuluma engleskog jezika za gimnazije, ako izuzmemo ponavljanja, kreirano 13 kodova koja su podijeljena u 3 kategorije koje svrstavamo u tri središnje kategorije (Tablica 13).

ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHOD	KOD	KATEGORIJA
Učenik⁸: • analizira jednostavan prilagođen ili izvoran tekst srednje dužine pri slušanju i čitanju. • čita prilagođene književne tekstove. • prilagođava prozodiju različitim komunikacijskim situacijama. • govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti. • sudjeluje u dužemu planiranom i jednostavnome neplaniranom razgovoru. • piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći	Slušanje Čitanje Čitanje Govor Govor Govor Pisanje	INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA

⁸Naziv učenik obuhvaća učenike i učenice.

se jezičnim strukturama srednje razine složenosti. • analizira jednostavan izvoran i duži prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. • analizira prilagođene književne tekstove. • koristi se prozodijom radi isticanja različitih značenja. • govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti. • sudjeluje u kraćemu neplaniranom i dužemu planiranom razgovoru. • piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti. • analizira duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. • čita jednostavne književne tekstove. • govori dug tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji. • sudjeluje u dužemu neplaniranom i dugome planiranom razgovoru. • piše dug strukturiran tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji. • sažima i prevodi jednostavnije tekstove. • procjenjuje duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. • analizira jednostavne književne tekstove.	Slušanje Čitanje Čitanje Govor Govor Govor Pisanje Slušanje Čitanje Čitanje Govor Govor Pisanje Jezično posredovanje Slušanje Čitanje Čitanje	
---	--	--

- govori dug tekst koristeći se vrlo složenim jezičnim strukturama. - sudjeluje u dugome razgovoru. - piše tekst vrlo složene jezične strukture različitih dužina, stilova i namjena. - sažima i prevodi složenije tekstove.	Govor Govor Pisanje Jezično posredovanje	
- raspravlja o informacijama o zemljama ciljnoga jezika i drugim kulturama. - prilagođava zadane komunikacijske obrasce u različitim, unaprijed određenim kontekstima. - preispituje i procjenjuje stereotipe i predrasude na svim razinama i u svim oblicima te predlaže strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda. - prepoznaje i objašnjava utjecaj međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima. - istražuje kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture te preispituje pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima. - primjenjuje raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga	Razumijevanje Uvažavanje različitih kultura Prihvaćanje Uvažavanje različitih kultura Prihvaćanje Uvažavanje različitih kultura	INTERKULTURALNA TEMA

ponašanja u različitim kontekstima. • predviđa moguće posljedice utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima. • raspravlja o utjecaju međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima. • integrira različite kulturne elemente i stvara cjelovitu sliku vlastite i drugih kultura. • izražava se primjereno kontekstu i svrsi komunikacije. • analizira utjecaj empatije na vlastita razmišljanja i postupke te osmišljava strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda o vlastitoj i drugim kulturama. • interpretira međukulturno iskustvo iz više različitih gledišta te predlaže rješenja potencijalno problematičnih situacija u međukulturnim kontaktima i (p)održava uspješne odnose. • raspravlja o složenim elementima važnim pripadnicima drugih kultura i argumentira važnost višejezičnosti. • uvažava sve kulturne specifičnosti različitih govornika i primjenjuje ih u međukulturnoj interakciji te komunicira s različitim skupinama govornika na način koji dovodi do uzajamnoga zadovoljstva sugovornika.	Prihvaćanje Prihvaćanje Uvažavanje različitih kultura Razumijevanje Empatija Razumijevanje Razumijevanje Uvažavanje različitih kultura	
--	--	--

• primjenjuje vlastite strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda te prilagođava i zbog empatije mijenja vlastita razmišljanja i postupke kako bi se održavali uspješni odnosi i sprječavale problematične situacije u međukulturnim kontaktima.	Uvažavanje različitih kultura	
• prepoznaje i koristi se složenim kognitivnim strategijama učenja jezika. • prepoznaje i koristi se složenim metakognitivnim strategijama učenja jezika. • izabire različite tehnike kreativnoga izražavanja i koristi se njima: tumači i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i poznatim temama. • izabire različite vještine kritičkoga mišljenja i koristi se njima pri tumačenju i vrednovanju mišljenja, stavova i vrijednosti povezanih s osobnim iskustvima i poznatim temama. • izabire i organizira informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, uočava osnovna pravila za citiranje izvora, te	Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Kreativno izražavanje Kritičko mišljenje Medijska pismenost	INTERKULTURALNA METODA

izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja. • povezuje i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika. • povezuje i primjenjuje složene metakognitivne strategije učenja jezika. • povezuje i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika. • povezuje i koristi se različitim tehnikama kreativnoga izražavanja: propituje i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima. • povezuje i koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja: propituje i vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima. • interpretira i uspoređuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, primjenjuje osnovna pravila za citiranje izvora te izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja. • analizira i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika. • analizira i primjenjuje složene metakognitivne strategije učenja jezika. • analizira i primjenjuje složene društveno-	Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Kreativno izražavanje Kritičko mišljenje Medijska pismenost Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti	
--	--	--

afektivne strategije učenja jezika. • koristi se različitim tehnikama kreativnoga izražavanja i prilagođava ih: kritički vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima. • koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja i prilagođava ih: kritički vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija i donošenju odluka povezanih s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima. • procjenjuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, primjenjuje pravila za citiranje izvora te izvodi duže prezentacije složenih sadržaja. • sintetizira složene kognitivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost. • sintetizira složene metakognitivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost. • sintetizira složene društveno-afektivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost. • koristi se širokim spektrom tehnika kreativnoga izražavanja: kritički prosuđuje postojeće i osmišljava	Metakognitivne sposobnosti Kreativno izražavanje Kritičko mišljenje Medijska pismenost Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti	
---	--	--

Tablica 13. Kategorije za kvalitativnu analizu ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

KOD	KATEGORIJA	SREDIŠNJA KATEGORIJA
Slušanje Čitanje Govor Pisanje Jezično posredovanje	INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA	KOMUNIKACIJSKA DOMENA
Razumijevanje Prihvatanje Empatija Uvažavanje različitih kultura	INTERKULTURALNA TEMA	MEĐUKULTURNA DOMENA
Kritičko mišljenje Kreativno izražavanje Metakognitivne sposobnosti Medijska pismenost	INTERKULTURALNA METODA	METODOLOŠKA DOMENA

3.5.4.2. Analiza odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

Odgojno-obrazovni ishodi u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole navedeni su po domenama i detaljno su razrađeni. Ishodi iz domena Međukulturna komunikacijska kompetencija (Prilog 3) i Samostalnost u ovladavanju jezika (Prilog 4) jednaki su onima za gimnazije. Ishodi se djelomice razlikuju u domeni Komunikacijska jezična kompetencija što je prikazano u Prilogu 5. Navedeni podatci pokazuju kako u domeni Komunikacijska jezična kompetencija za strukovne škole nisu zastupljeni ishodi o čitanju i analizi književnih tekstova kao za gimnazije. Učenik:

- čita prilagođene književne tekstove
- analizira prilagođene književne tekstove
- čita jednostavne književne tekstove
- analizira jednostavne književne tekstove

S druge strane, prisutna je upotreba leksičkih struktura svojstvenih jeziku struke u razradi ishoda. Kvalitativnom analizom navedenih odgojno-obrazovnih ishoda dolazi se do kodova koji su potom grupirani u kategorije. U Tablici 16 prikazano je da je u analizi odgojno-obrazovnih ishoda Engleskog jezika u strukovnim školama, ako izuzmemo ponavljanja, kreirano 13 kodova koji su podijeljena u 3 kategorije.

Tablica 14. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda za strukovne škole

ODGOJNO-OBRAZOVNI ISHOD	KOD	KATEGORIJA
Učenik: • analizira jednostavan prilagođen ili izvoran tekst srednje dužine pri slušanju i čitanju. • prilagođava prozodiju različitim komunikacijskim situacijama. • govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti. • sudjeluje u dužemu planiranom i jednostavnome neplaniranom razgovoru.	Slušanje Čitanje Govor Govor Govor	

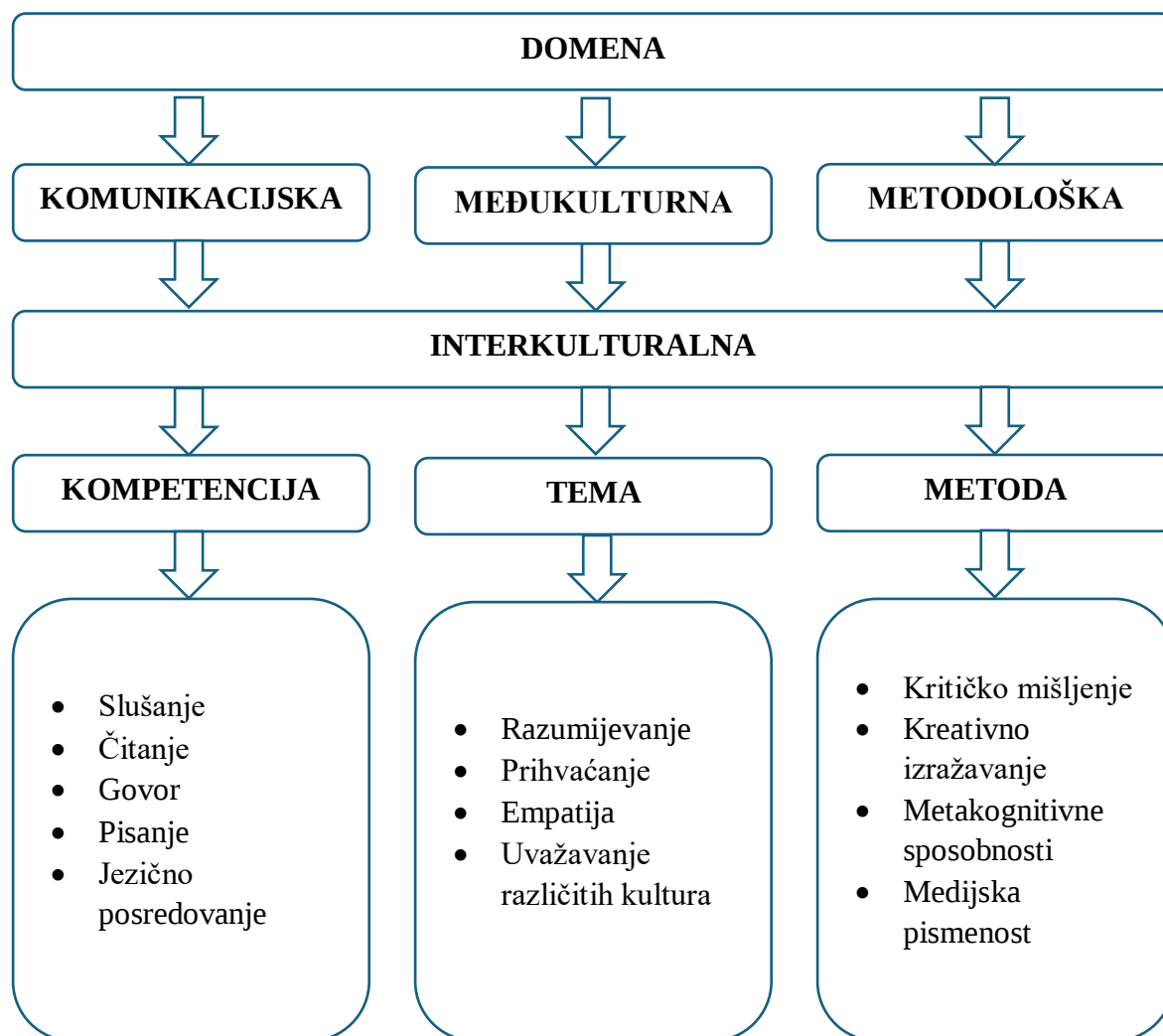
• piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti. • analizira jednostavan izvoran i duži prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. • koristi se prozodijom radi isticanja različitih značenja. • govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti. • sudjeluje u kraćemu neplaniranom i dužemu planiranom razgovoru. • piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti. • analizira duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. • govori dug tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji. • sudjeluje u dužemu neplaniranom i dugome planiranom razgovoru. • piše dug strukturiran tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji. • sažima i prevodi jednostavnije tekstove. • procjenjuje duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. • govori dug tekst koristeći se vrlo složenim jezičnim strukturama. • sudjeluje u dugome razgovoru.	Pisanje Slušanje Čitanje Govor Govor Govor Pisanje Slušanje Čitanje Govor Govor Pisanje Jezično posredovanje Slušanje Čitanje Govor	INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA
--	---	--

• piše tekst vrlo složene jezične strukture različitih dužina, stilova i namjena. • sažima i prevodi složenije tekstove.	Govor Pisanje Jezično posredovanje	
• raspravlja o informacijama o zemljama ciljnoga jezika i drugim kulturama. • prilagođava zadane komunikacijske obrasce u različitim, unaprijed određenim kontekstima. • preispituje i procjenjuje stereotipe i predrasude na svim razinama i u svim oblicima te predlaže strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda. • prepoznaje i objašnjava utjecaj međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima. • istražuje kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture te preispituje pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima. • primjenjuje raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga	Razumijevanje Uvažavanje različitih kultura Prihvaćanje Uvažavanje različitih kultura Uvažavanje različitih kultura Prihvaćanje	

ponašanja u različitim kontekstima. • predviđa moguće posljedice utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima. • raspravlja o utjecaju međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima. • integrira različite kulturne elemente i stvara cjelovitu sliku vlastite i drugih kultura. • izražava se primjereno kontekstu i svrsi komunikacije. • analizira utjecaj empatije na vlastita razmišljanja i postupke te osmišljava strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda o vlastitoj i drugim kulturama. • interpretira međukulturno iskustvo iz više različitih gledišta te predlaže rješenja potencijalno problematičnih situacija u međukulturnim kontaktima i (p)održava uspješne odnose. • raspravlja o složenim elementima važnim pripadnicima drugih kultura i argumentira važnost višejezičnosti. • uvažava sve kulturne specifičnosti različitih govornika i primjenjuje ih u međukulturnoj interakciji te komunicira s različitim skupinama govornika na način koji dovodi do uzajamnoga zadovoljstva sugovornika.	Razumijevanje Prihvaćanje Prihvaćanje Uvažavanje različitih kultura Empatija Uvažavanje različitih kultura Uvažavanje različitih kultura Uvažavanje različitih kultura	INTERKULTURALNA TEMA
--	--	--

• primjenjuje vlastite strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda te prilagođava i zbog empatije mijenja vlastita razmišljanja i postupke kako bi se održavali uspješni odnosi i sprječavale problematične situacije u međukulturnim kontaktima.	Empatija	
• prepoznaje i koristi se složenim kognitivnim strategijama učenja jezika. • prepoznaje i koristi se složenim metakognitivnim strategijama učenja jezika. • izabire različite tehnike kreativnoga izražavanja i koristi se njima: tumači i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i poznatim temama. • izabire različite vještine kritičkoga mišljenja i koristi se njima pri tumačenju i vrednovanju mišljenja, stavova i vrijednosti povezanih s osobnim iskustvima i poznatim temama. • izabire i organizira informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, uočava osnovna pravila za citiranje izvora, te izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja.	Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Kreativno izražavanje Kritičko mišljenje Medijska pismenost	INTERKULTURALNA METODA

• povezuje i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika. • povezuje i primjenjuje složene metakognitivne strategije učenja jezika. • povezuje i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika. • povezuje i koristi se različitim tehnikama kreativnoga izražavanja: propituje i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima. • povezuje i koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja: propituje i vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima. • interpretira i uspoređuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, primjenjuje osnovna pravila za citiranje izvora te izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja. • analizira i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika. • analizira i primjenjuje složene metakognitivne strategije učenja jezika. • analizira i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika.	Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Kreativno izražavanje Kritičko mišljenje Medijska pismenost Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti Metakognitivne sposobnosti	
--	--	--



Slika 8. Prikaz središnjih kategorija, kategorija i kodova odgojno-obrazovnih ishoda u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

U analizi odgojno-obrazovnih ishoda u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne školama kreirano je 26 kodova koji su podijeljeni u tri kategorije koje svrstavamo u tri središnje kategorije: *Komunikacijska domena*, *Međukulturna domena* i *Metodološka domena*.

3.5.4.3. Komunikacijska domena

Prva središnja kategorija nazvana Komunikacijska domena temeljena je na temi Jezične vještine i kategoriji Interkulturalna kompetencija koje obuhvaćaju šest kategorija: Slušanje, Čitanje, Govor, Pisanje i Jezično posredovanje prikazanih u Tablici 15. Te jezične vještine omogućuju komunikaciju na engleskom jeziku s pripadnicima druge kulture.

Tablica 15. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda iz područja Komunikacijske domene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

KOD	TEMA/ KATEGORIJA	SREDIŠNJA KATEGORIJA
Slušanje Čitanje Govor Pisanje Jezično posredovanje	JEZIČNE VJEŠTINE/ INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA	KOMUNIKACIJSKA DOMENA

3.5.4.4. Međukulturna domena

Druga središnja kategorija nazvana Međukulturna domena temeljena je na temi Osobne vještine i kategoriji Interkulturalna tema koje obuhvaćaju četiri kategorije: Razumijevanje, Prihvatanje, Empatija i Uvažavanje različitih kultura prikazanih u Tablici 16. Prisutnost tema zasnovanih na interkulturalizmu u odgojno-obrazovnim ishodima omogućuje uporabu interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika.

Tablica 16. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda iz područja Međukulturne domene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

KOD	TEMA/ KATEGORIJA	SREDIŠNJA KATEGORIJA
Razumijevanje Prihvatanje Empatija Uvažavanje različitih kultura	OSOBNJE VJEŠTINE/ INTERKULTURALNA TEMA	MEĐUKULTURNA DOMENA

3.5.4.5. Metodološka domena

Treća središnja kategorija nazvana Metodološka domena temeljena je na temi Komunikacijske vještine i kategoriji Interkulturalna metoda koje obuhvaćaju četiri kategorije: Kritičko mišljenje, Kreativno izražavanje, Metakognitivne sposobnosti i Medijska pismenost prikazanih u Tablici 17. Poticanje razvoja mišljenja i sposobnosti učenika u odgojno-obrazovnim ishodima omogućuje zastupljenost interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika, kao što su aktivno učenje, suradničko učenje, diskusija i učenje temeljeno na različitostima.

Tablica 17. Kvalitativna analiza odgojno-obrazovnih ishoda iz područja Metodološke domene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

KOD	TEMA/ KATEGORIJA	SREDIŠNJA KATEGORIJA
Kritičko mišljenje Kreativno izražavanje	KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE/	METODOLOŠKA DOMENA

Metakognitivne sposobnosti Medijska pismenost	INTERKULTURALNA METODA	
--	-----------------------------------	--

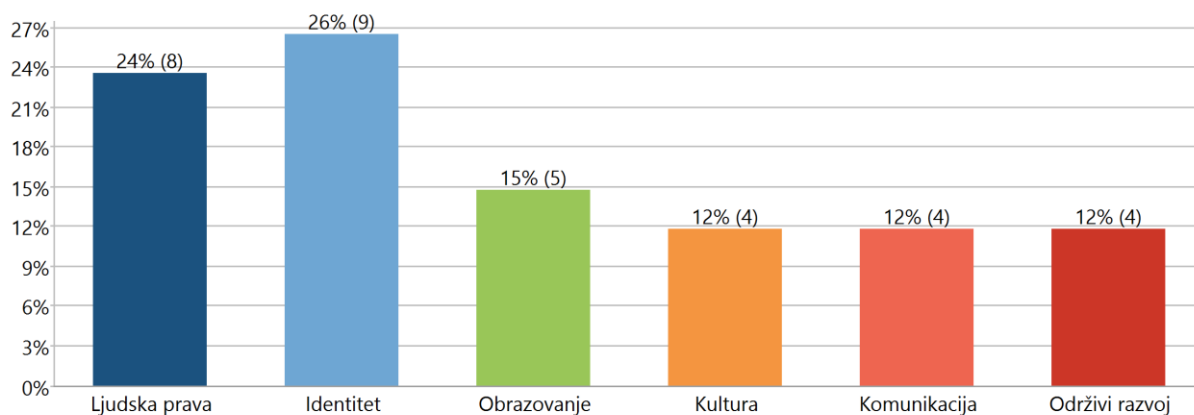
3.5.5. Usporedba rezultata analize interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Rezultati istraživanja putem analize sadržaja pokazali su da su u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole zastupljeni interkulturalni sadržaji. Utvrđeno je koje su interkulturalne nastavne teme najčešće zastupljene te u okviru kojih se odgojno-obrazovnih ishoda ostvaruju interkulturalni sadržaji.

3.5.5.1. Interkulturalne nastavne teme u kurikulumima engleskog jezika

Rezultati istraživanja prikazuju kako su u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole u Republici Hrvatskoj zastupljene interkulturalne nastavne teme:

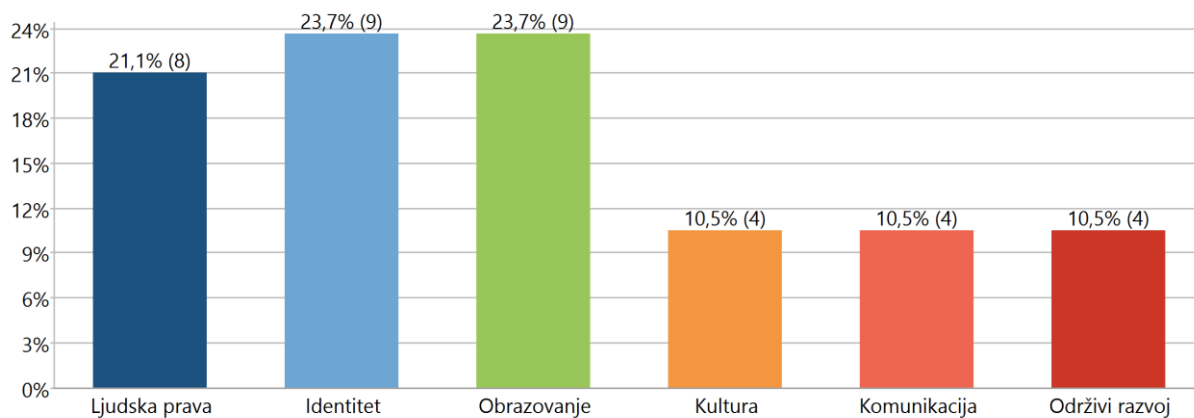
- Ljudska prava
- Identitet
- Obrazovanje
- Kultura
- Komunikacija
- Održivi razvoj



Slika 9. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije

Na Slici 9 prikazane su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije:

- Identitet
- Ljudska prava
- Obrazovanje



Slika 10. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

Na Slici 10 prikazane su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole:

- Identitet
- Obrazovanje
- Ljudska prava

Tablica 18. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Kategorija	Gimnazija (%)	Strukovna škola (%)
Ljudska prava	23,53	21,05
Identitet	26,47	23,68
Obrazovanje	14,71	23,68
Kultura	11,76	10,53
Komunikacija	11,76	10,53
Održivi razvoj	11,76	10,53

Navedeni podatci u Tablici 18 pokazuju kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole:

- Identitet
- Ljudska prava
- Obrazovanje

3.5.5.2. Odgojno-obrazovni ishodi u kurikulumima engleskog jezika u okviru kojih se ostvaruju interkulturalni sadržaji

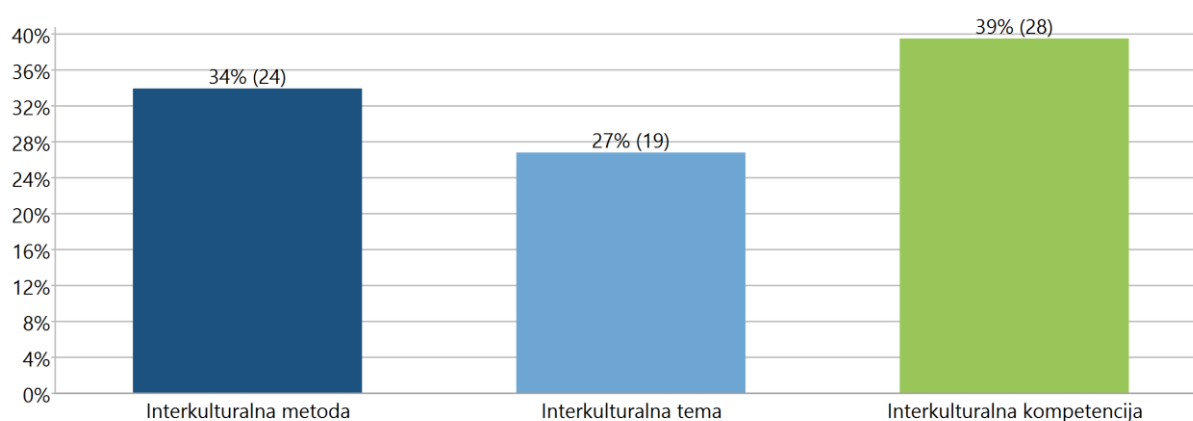
Interkulturalni sadržaji ostvaruju u okviru odgojno-obrazovnih ishoda iz svih triju domena – Komunikacijske jezične kompetencije, Međukulturne komunikacijske kompetencije i Samostalnosti u ovladavanju jezikom.

Tablica 19. Broj odgojno-obrazovnih ishoda u gimnaziji i strukovnoj školi

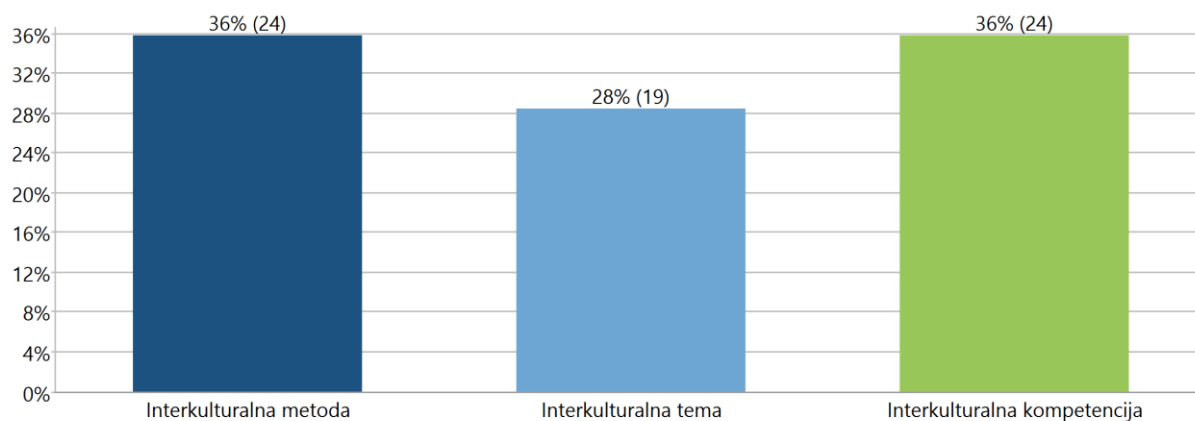
DOMENA	RAZRED	GIMNAZIJA	STRUKOVNA ŠKOLA
Komunikacijska jezična kompetencija	1.	6	5
	2.	6	5
	3.	6	5

	4.	6	5
Međukulturna komunikacijska kompetencija	1.	4	4
	2.	4	4
	3.	4	4
	4.	3	3
Samostalnost u ovladavanju jezikom	1.	6	6
	2.	6	6
	3.	6	6
	4.	6	6

U Tablici 19 prikazani su odgojno-obrazovni ishodi zastupljeni unutar triju domena koji su definirani za pojedini razred u kojem bi se trebali uspješno ostvariti do kraja nastavne godine. Važno je naglasiti da broj ishoda nije jednak u svim domenama te da je najmanji broj ishoda koji su predviđeni za ostvarivanje u domeni Međukulturna komunikacijska kompetencija. Također je važno napomenuti da broj ishoda nije jednak u svim domenama u gimnaziji i strukovnoj školi. U domenama Međukulturna komunikacijska kompetencija i Samostalnost u ovladavanju jezikom jednak je broj ishoda u gimnaziji i strukovnoj školi, dok je u domeni Komunikacijska jezična kompetencija broj ishoda manji u strukovnoj školi.



Slika 11. Zastupljenost kategorija u analizi odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije



Slika 12. Zastupljenost kategorija u analizi odgojno-obrazovnih ishoda u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole

Na Slikama 11 i 12 prikazani su interkulturalni sadržaji zastupljeni kao:

- Interkulturalna kompetencija
- Interkulturalna tema
- Interkulturalna metoda

Tablica 20. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Kategorija	Gimnazija (%)	Strukovna škola (%)
Interkulturalna kompetencija	39	36
Interkulturalna tema	27	28
Interkulturalna metoda	34	36

U Tablici 20 prikazano je da su kategorije interkulturalnih sadržaja podjednako zastupljene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole.

3.5.6. Ograničenja u analizi kurikuluma

Za analizu kurikuluma potrebno je računalo i pristup internetu. Uređaj bi trebao imati dovoljno prostora za instalaciju aplikacije i pohranu analiziranih podataka. Za analizu kurikuluma korišteno je prijenosno računalo HP ProBook. Analiza kurikuluma provedena je u aplikaciji MAXQDA. Istraživač se prije svega treba upoznati s mogućnostima rada u aplikaciji, stoga prije same analize treba odvojiti vrijeme za čitanje uputa ili gledanje videozapisa s uputama za rad. Prema Beck i Manuel (2004), analiza sadržaja može biti dugotrajna i zamorna. Istraživač mora biti iznimno koncentriran te još jednom pregledati kodirane podatke s vremenskim odmakom. Budući da se radi o kvalitativnom istraživanju, podatke treba pregledati nekoliko puta kako bi se utvrdili i potvrdili kodovi, kategorije i središnje kategorije.

3.5.7. Interpretacija rezultata analize kurikuluma i rasprava

Cilj ovog istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike u kurikulumima s obzirom na vrstu srednje škole u Republici Hrvatskoj. U ranijim je empirijskim poglavljima detaljno opisan tijek istraživanja s ostvarenim rezultatima. U analizi kurikuluma primijenjena je kvalitativna obrada podataka koja je pokazala zastupljenost i prirodu interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika gimnazija i strukovnih škola, dominantne interkulturalne nastavne teme te kako se one razlikuju između gimnazijskih i strukovnih programa, interkulturalne sadržaje koji se manifestiraju kroz definirane ishode učenja, domene kurikuluma u kojima su najzastupljeniji interkulturalni ishodi te kako su interkulturalni ishodi povezani s jezičnim kompetencijama. U ovom će se poglavlju dati detaljna interpretacija rezultata, a rasprava je strukturirana prema postavljenim istraživačkim pitanjima, povezujući dobivene rezultate s postavkama iznesenim u teorijskom dijelu rada.

Jesu li u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole zastupljeni interkulturalni sadržaji?

Neki od temeljnih ciljeva učenja i poučavanja engleskog jezika su sagledavanje vlastite kulture, razumijevanje i uvažavanje drugih kultura, poštivanje društvenih normi, prihvaćanje odgovornosti za osobni razvoj te cjeloživotno učenje i rad u globaliziranome društvu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Prema Nacionalnom kurikulumu za gimnazijsko obrazovanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018), ono omogućuje razvoj:

- temeljnih znanja učenika potrebnih za nastavak obrazovanja,
- temeljnih vještina učenika potrebnih za razumijevanje svijeta,
- cjelovit razvoj mladih osoba za život u suvremenom svijetu.

Prema Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2018), ono omogućuje razvoj:

- temeljnih znanja učenika potrebnih za mogući nastavak obrazovanja,
- kompetencija učenika za stjecanje strukovnih kvalifikacija/zanimanja,
- vještina učenika za unaprjeđivanje hrvatskoga gospodarstva.

Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019) i Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019), učenici stječu znanja o zemljama engleskog govornog područja i njihove kulture čime se potiče njihova međukulturna kompetencija. Istraživanjem se utvrdilo da su u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole zastupljeni interkulturalni sadržaji. U navedenim kurikulumima zastupljene su interkulturalne nastavne teme te se interkulturalni sadržaji ostvaraju u okviru odgojno-obrazovnih ishoda. Budući da je to pitanje povezano s ostalim istraživačkim pitanjima, u nastavku su dana detaljnija pojašnjenja.

Koje interkulturalne nastavne teme su najčešće zastupljene u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole?

Rezultati istraživanja pokazuju kako su u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole u Republici Hrvatskoj zastupljene interkulturalne teme: Ljudska prava, Identitet, Obrazovanje, Kultura, Komunikacija i Održivi razvoj. Najzastupljenije teme u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole su: Identitet, Ljudska prava i Obrazovanje. Potrebno je naglasiti da su u kurikulumima engleskog jezika najzastupljenije interkulturalne nastavne teme jednake za gimnazije i strukovne škole.

Budući da se radi o poučavanju engleskog jezika u srednjim školama, ne čudi da je Identitet najzastupljenija interkulturalna tema s obzirom na to da se u okviru navedene teme srednjoškolci mogu najlakše izraziti. Woodward (2003) tvrdi da razumijevanje pojma identitet obuhvaća različite načine u kojima se pojavljuje u suvremenom svijetu. Prema Buckingham (2008), identitet nije jednoznačan termin i koristi se u različitim kontekstima i u razne svrhe, posebno posljednjih godina. Navedeni autor s jedne strane definira identitet kao jedinstvenost pojedinca, dok s druge strane identitet podrazumijeva vezu s kolektivom kao što je nacionalni, kulturni ili rodni identitet. Učenje stranoga jezika zahtijeva stvaranje novog identiteta (Lamp i Budiyanto, 2013, prema van Lier, 2004). Budući da je učenje stranoga jezika usko povezano s vlastitim poimanjem, put prema tečnom govorniku stranoga jezika predstavlja osobne izazove i promjenu identiteta (Lamp i Budiyanto, 2013). Učenici prvog razreda srednje škole obično se na početku nastavne godine predstavljaju na engleskom jeziku i mogu podijeliti osobne informacije s vršnjacima iz razreda što se ostvaruje u okviru teme „Ovo sam ja“. U okviru navedene teme, kao i tema „Moj svijet“, „Identitet“, „Slobodno vrijeme“ i „Interesi“, učenici mogu iznijeti u govoru ili pisanju kojim hobbijem ili sportom se bave, što rade u slobodno vrijeme, vole li slušati glazbu ili gledati filmove, odlaziti u kino ili kazalište i slične aktivnosti. Posebno je zanimljiva tema „Različiti životni stilovi“ u kojoj učenici uče o osobama čiji je životni stil različit od njihova. Mogu usporediti vlastiti život i svakodnevne situacije sa životima osoba iz drugih zemalja te ih analizirati i kasnije promišljati o njima. Mogu preispitivati vlastite i tuđe stavove i vrijednosti te naučiti prihvaćati različitosti. Prema Cifone Ponte i Mora Guaría (2021), potrebno je koristiti kulturni identitet učenika u nastavi stranoga jezika kako bi se poboljšalo njihovo usvajanje jezika i različite kulture. Znanstvenici su u tom području u posljednjem desetljeću bili usredotočeni kako uklopiti vlastitu i ciljnu kulturu u materijale za

poučavanje stranih jezika. Iako postoji pomak u korištenju interkulturalnim sadržajima u udžbenicima stranih jezika, autorice navode da je i dalje vlastita kultura dominantna u učionici, čak i u zemljama gdje je velika stopa imigracije (Suárez Orozco, 2001; McKay, 2004; Cifone Ponte i Mora Guaria, 2021).

Prema Rashidi i Esmaeeli (2023), identitet je ključan pojam u učenju stranih jezika. Navedeni autori proveli su istraživanje o korištenju identiteta u učenju stranih jezika temeljeno na transformativnoj paradigmi. Uporabom tematske analize podataka, rezultati istraživanja pokazali su da postoje dominantni faktori u formiranju identiteta učenika stranoga jezika koji ovise o društvenom kontekstu, izazovima s kojima se učenici susreću, te pretpostavkama o određenoj kulturi. Kako bi bili uspješni učenici stranoga jezika i razvili svoj puni potencijal, to istraživanje naglašava potrebu uvažavanja identiteta učenika u nastavi stranih jezika. Awadelkarim (2021) navodi identitet učenika kao pomoć nastavnicima pri poučavanju stranoga jezika. Smatra da je identitet kompleksan pojam koji definira kao dinamičan i promjenjiv. Navedeni autor proveo je istraživanje u koje je bilo uključeno osam učenika srednje škole koji su promatrani tijekom četiriju do šest godina tijekom nastave stranoga jezika. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji snažna veza između materinjeg jezika učenika i stranoga jezika što treba uzeti u obzir pri poučavanju stranoga jezika, te da samopoimanje i refleksija učenika mogu pomoći pri usvajanju stranoga jezika. Budući da je utvrđeno da je jezik promjenjiv sustav, Erk (2018) navodi kako usvajanje stranoga jezika ne ovisi samo o iskustvu usvajanja materinjeg jezika, nego i o iskustvu učenika sa svim jezicima. Navedena autorica stoga zaključuje da je potreban višejezičan pristup pri poučavanju stranoga jezika.

Identitet učenika predmet je znanstvenog proučavanja u nastavi stranih jezika (Anjanillah i sur., 2021). Učenje i poučavanje engleskog jezika ne uključuje samo usvajanje znanja i vještina, nego je kompleksan proces koji obuhvaća identitet učenika. Stoga učenje engleskog jezika kao stranoga jezika oblikuje višejezični identitet učenika (Norton, 2010, prema Anjanillah i sur., 2021). Prema Anjanillah (2019), višejezičan identitet učenika konstrukt je globalizacije. Forbes i Rutgers (2021) navode višejezični identitet u području odgoja i obrazovanja. Navedene autorice smatraju kako ne samo osobitosti pojedinca utječu na učenje stranoga jezika, nego i razvoj pojedinca kao cjelokupne osobe koja usvaja strani jezik promišljanjima, osjećajima i postupcima u društvenom kontekstu. Smatraju kako uključivanje te zanemarene dimenzije poučavanja stranoga jezika može pomoći učiteljima i nastavnicima stranoga jezika u nastavi, kao i ministarstvima u oblikovanju kurikulumu stranih jezika. Prema Salimi i Abedi (2022), povezanost između konteksta i identiteta od iznimne je važnosti pri učenju i poučavanju

stranoga jezika. Rezultati njihovog istraživanja o ulozi identiteta u učenju stranoga jezika pokazuju kako učenici prilagođavaju vlastiti identitet putem kreativnih zadataka u nastavi stranih jezika. Navedeni autori zaključuju kako bi rezultati tog istraživanja mogli pomoći nastavnicima engleskog jezika u uključivanju identiteta učenika u nastavu engleskog jezika.

Prema Vu i Dinh (2022), interkulturalna komunikacijska kompetencija iznimno je važna pri poučavanju engleskog kao stranoga jezika. Navedeni autori naglašavaju da učenicima nije potrebno samo jezično znanje, nego i sposobnost komunikacije s osobama druge kulture. Baker (2011) navodi da interkulturalna komunikacijska kompetencija i kritička kulturalna svjesnost pripremaju učenike za uspješnu međukulturnu komunikaciju. Pristupi poučavanja stranoga jezika napredovali su od poučavanja kulture do interkulturalnog i transkulturalnog pristupa. Poučavanje engleskog jezika kao stranoga jezika temelj je za interkulturalno obrazovanje i razvoj interkulturalnog razumijevanja u nastavi engleskog jezika (Lundgren, 2005). Uključivanjem interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavu engleskog jezika može se povećati svjesnost učenika o različitim ideološkim stajalištima u okviru određenog kulturnog konteksta (Escudero, 2013). Međutim, postoje izazovi u implementaciji interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavu poput spremnosti nastavnika na promjene, te teškoće u njezinu vrjednovanju (Rohach i sur., 2023). Navedeni autori predlažu uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u usavršavanja nastavnika.

Prema UNESCO (2017), interkulturalna komunikacijska vještina ključna je za stvaranje kulture mira. Obrazovanje za mir proces je stvaranja vještina koje zagovaraju nenasilje. „Učiti za mir“ proces je izgradnje novih veza ili transformacija postojećih koje se odnose na pojmove kao što su pravda i ljudska prava. Budući da je istraživanje utemeljeno, između ostaloga, na teorijskim izvorima ljudskih prava i dokumentima o interkulturalizmu, važno je da je tema Ljudska prava jedna od najzastupljenijih u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama. Iako je ta tema prisutna desetljećima u svijetu, u Republici Hrvatskoj naglasak na ljudska prava stavljen je tek u posljednjem desetljeću. Sve se više pojavljuje kao suvremena tema društva te posljedično i u odgojno-obrazovnom procesu. Osim u kurikulumima engleskog jezika, zastupljena je i u nastavi engleskog jezika u srednjim školama i nastavnim materijalima. Prema Gaudelli i Fernekes (2010), poučavanje ljudskih prava trebalo bi se temeljiti na postavljanju odgovarajućih pitanja koja vode boljem razumijevanju ljudskih prava na globalnoj razini. Prema Diković (2013a), važnost kompetencija u kulturno pluralnom društvu postalo je predmetom obrazovne politike na svim razinama obrazovanja. Radi promicanja vrijednosti interkulturalizma, kao što su ljudska prava, nastavnici bi trebali usvojiti znanja, vještine i

stavove za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu kako bi mogli kvalitetno poučiti učenike. U okviru navedene teme, unutar nastavne teme „Mladi” učenici uče o pravima mladih ljudi te njihovim stavovima. Ta im je tema vrlo bliska jer su srednjoškolci i sami mladi ljudi. Mogu izraziti svoje mišljenje i kreativno se izraziti, kao i usvojiti znanja o vrijednostima mladih ljudi diljem svijeta. O ljudskim pravima učenici promišljaju unutar nastavne teme „Volontiranje” jer uče kako pomoći potrebitima. Wilson (2000) definira volontiranje kao svaku aktivnost u kojoj se vlastito vrijeme dobrovoljno daje na raspolaganje drugima kako bi unaprijedilo život druge osobe, kolektiva ili cilja. Osim u samoj nastavi engleskog jezika, ostalih nastavnih predmeta, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, učenici srednjih škola često se uključuju u volontiranje u humanitarne svrhe u svom mjestu stanovanja. „Politika” je važna tema jer su učenici srednjih škola mladi pojedinci koji će pri kraju srednjoškolskog obrazovanja postati punoljetni i imati mogućnost kreirati političku budućnost vlastite države. Dok građanske slobode štite pojedinca od samovolje vlasti, politička mu prava osiguravaju položaj političkog subjekta koji koristeći demokratske postupke, izravno ili neizravno, sudjeluje u upravljanju svojom zemljom (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Journell (2017) navodi poučavanje politike u srednjim školama. Ako se učenicima da mogućnost uključivanja u rasprave o političkim temama, veća je vjerojatnost da će moći prepoznati ideološku raznolikost kojom su okruženi te će naučiti vještije braniti vlastita politička uvjerenja i bolje se pripremiti za sudjelovanje u demokratskom društvu (Parker, 2003, prema Journell, 2017). Prema Diković (2012), priprema informiranih, aktivnih i odgovornih građana započinje odgojem i obrazovanjem za demokratsko građanstvo. Učenici mogu uspoređivati političku situaciju u Republici Hrvatskoj i u zemljama engleskog govornog područja, kao i promišljati o zakonima. Mogu sudjelovati u raspravama i debatama o zadanom problemu. Prema Diković i suradnicima (2016), najvažniji preduvjet za kvalitetno poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja u školama je kompetentan nastavnik. Stoga je potrebno uključiti navedene kompetencije u inicijalno obrazovanje budućih nastavnika. Potvrđuje to i istraživanje koje pokazuje da se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo (Diković, 2013b) koje se može ostvariti u okviru nastavnog predmeta ili kao međupredmetna tema. Vrlo zanimljiva nastavna tema je „Aktivizam” u kojoj nastavnici engleskog jezika poučavaju učenike u srednjim školama kako biti aktivni članovi ne samo lokalne zajednice, nego i na državnoj, međunarodnoj i svjetskoj razini. Učenici se mogu boriti za vlastita prava, ali i prava nemoćnijih, a nastavnici ih trebaju poticati svojim primjerom. U okviru interkulturalne nastavne teme „Ljudska prava” ostvaruju se i nastavne teme „Aktualne društvene teme” i „Posebni dani i datumi”. Obje se nastavne teme mogu prilagoditi kurikulumu

engleskog jezika pojedinog razreda s obzirom na to da su zastupljene u svim godinama učenja engleskog jezika u srednjim školama. Unutar nastavne teme „Aktualne društvene teme“ učenici mogu raspravljati na engleskom jeziku o temama koje zaokupljaju suvremeno društvo. Mogu izraziti svoj stav i iznijeti vlastito mišljenje o pojedinoj društvenoj temi, kao i prihvatiti mišljenja vršnjaka, premda se možda ne slažu s njihovim stavovima. U nastavnoj temi „Posebni dani i datumi“ obilježavaju se blagdani, praznici i ostali bitni datumi za zemlju u kojoj se uči strani jezik, ali i zemlje čiji se jezik uči. Tako učenici engleskog jezika u Republici Hrvatskoj mogu uspoređivati hrvatske blagdane s blagdanima u zemljama engleskog govornog područja. Mogu pronalaziti sličnosti i razlike, pokušati razumjeti običaje drugačije od njihovih te prihvatiti druge kulture i njihove vrijednosti.

Martin i suradnici (2021) proveli su istraživanje o korištenju književnosti u nastavi engleskog jezika kao stranoga jezika kako bi se razvile interkulturalne vještine i vještine kritičkog mišljenja studenata. Uporabom fokus grupa i kvalitativnim istraživanjem koncentrirali su se na aspekte ljudskih prava kao što su drugi i drugačiji, odbacivanje rasizma i upotreba osвете kao reakcije na određena neetička djela. Rezultati istraživanja pokazuju kako se taj pristup pokazao učinkovit u nastavi engleskog jezika za sva tri aspekta. Upotreba književnosti u nastavi engleskog jezika potaknula je studente na rasprave o rasizmu i vjerskoj (ne)toleranciji. Osveta je odbačena kao konstruktivan prijedlog protiv diskriminacije, a grupa studenata povezala se s „drugačijima“ putem humanističkog pristupa kao temeljnog principa ljudskih prava. Navedene vrijednosti povezane su s obrazovanjem za interkulturalno i globalno građanstvo (Martin i sur., 2019). Sun (2021) je provela akcijsko istraživanje uporabom književnosti za mlade u nastavi engleskog jezika kao stranoga jezika kako bi se potaknula rasprava o ljudskim pravima. Uporabom kritičke pedagogije i književnih djela o bitnim društvenim i političkim pitanjima u nastavi engleskog jezika, autorica je pokušala podići svijest (budućih) nastavnika engleskog jezika o pitanjima moći, privilegija i socijalne jednakosti u višejezičnom kontekstu. Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici razvili interkulturalnu kompetenciju i kritičko mišljenje, te da ih je navedeni pristup potaknuo na bolje razumijevanje vrijednosti ljudskih prava i formirao njihov identitet kao društveno odgovornih nastavnika.

Jedna od najzastupljenijih interkulturalnih tema je Obrazovanje što je važno s obzirom na to da bi odgoj i obrazovanje trebali biti temelj svakog društva. Opća deklaracija o ljudskim pravima navodi pravo osobe na obrazovanje kao jedno od temeljnih ljudskih prava (Ujedinjeni narodi, 1948). Kao što je navedeno u teorijskom dijelu rada, prema Preporuci o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda

(UNESCO, 1974), cilj je obrazovanja ne samo usvajanje znanja, nego cjelokupni razvoj osobe. Prema Plavšić i Diković (2019), pravo na obrazovanje preduvjet je za sva ostala prava. Obrazovanje omogućuje pojedincima da budu informirani i svjesni raznih opcija prije donošenja odluka. Navedene autorice tvrde da su obrazovani pojedinci aktivniji, bolje razvijaju svoje vještine i više pridonose društvu. U kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik temeljne vrijednosti su pravo na izbor engleskog kao stranoga jezika te pravo na dostupnost kvalitetnog obrazovanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019). U okviru nastavne teme „Moji školski dani” učenici mogu opisivati uobičajeni školski dan na engleskom jeziku, ali i uspoređivati ga sa školskim danom vršnjaka iz zemalja engleskog govornog područja, ali i vršnjacima iz cijeloga svijeta. U nastavnoj temi „Obrazovanje” nastavnici engleskog jezika poučavaju učenike o obrazovnim sustavima različitih zemalja. Učenici mogu usporediti obrazovni sustav Republike Hrvatske s obrazovnim sustavima zemalja engleskog govornog područja, ali i drugih zemalja u Europi i svijetu. Bognar i Lukaš (2016) podsjećaju da smo svjedoci više pokušaja reformiranja obrazovnog sustava koji su relativno malo pridonijeli bitnim promjenama u nastavi. Stoga učenici mogu raspravljati o reformama obrazovanja te što bi se moglo poboljšati u odgojno-obrazovnom sustavu. U nastavnoj temi „Svijet rada” učenici mogu maštati o budućem zanimanju te planirati daljnje usavršavanje ili nastavak školovanja. Učenici mogu usporediti radne uvjete u raznim zemljama te planirati vlastitu budućnost. S tom temom povezane su nastavne teme „Gospodarstvo” i „Poduzetništvo” jer učenici mogu nakon završetka školovanja planirati (samo)zaposlenje. Stoga trebaju proučiti gospodarske prilike u vlastitoj zemlji ili u državama Europe i svijeta u kojima žele graditi svoj poslovni put. U nastavnoj temi „Planovi za budućnost” učenici se mogu kreativno izraziti o vlastitim planovima za budućnost u privatnom i profesionalnom životu. Učenici uče o znanosti i suvremenoj tehnologiji u okviru nastavne teme „Znanost i tehnologija” koja im je vrlo bliska jer su okruženi digitalnom tehnologijom. Rezultati nedavnih istraživanja pokazuju kako je upotreba digitalne tehnologije u djece povezana s njihovim tjelesnim, socijalnim, emocionalnim i kognitivnim razvojem (Perić i sur., 2022). Učenici srednjih škola dovoljno su zreli da mogu promišljati na koji način koriste digitalne tehnologije te kako one utječu na njih. Interkulturalno obrazovanje u nastavi engleskog jezika kao stranoga jezika sve više dobiva na važnosti zbog globalizacije i potrebe za interkulturalnom komunikacijskom kompetencijom (Rohach i sur., 2023). Osim istovjetnih nastavnih tema u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole u Republici Hrvatskoj, u strukovnim školama zastupljene su teme vezane uz sektor i buduće zanimanje. Učenici usvajaju znanja engleskog jezika koji će im omogućiti rad i usavršavanje u budućnosti u odabranom zanimanju.

Ostale zastupljene interkulturalne nastavne teme u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj uključuju kulturu, komunikaciju i održivi razvoj. Zanimljivo je da su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi Kultura (tema zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi), Održivi razvoj (tema zastupljena samo u strukovnoj školi) i Ljudska prava (tema zastupljena samo u gimnaziji) pa će se u okviru odgovora na posljednje pitanje dati opširniji prikaz tih tema.

U okviru kojih se odgojno-obrazovnih ishoda u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole ostvaruju interkulturalni sadržaji?

Neki od temeljnih ciljeva poučavanja engleskog jezika su osposobiti učenike za upotrebu stranoga jezika u govoru i pismu u različitim kontekstima, razumijevanje i uvažavanje drugih kultura, te priprema za budući rad u globaliziranom društvu. Interkulturalni kurikulum obuhvaća nekoliko dimenzija, a temelji se na znanju, sposobnostima, odnosno vještinama ili kompetencijama, te vrijednostima i stavovima učenika (Sablić, 2014). Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da bismo mogli Kurikulume engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj sagledati u okviru interkulturalnog kurikuluma s obzirom na to da učenici stječu znanja i vještine engleskog jezika te razvijaju interkulturalne vrijednosti. Interkulturalni sadržaji ostvaruju u okviru odgojno-obrazovnih ishoda iz svih triju domena – Komunikacijske jezične kompetencije, Međukulturne komunikacijske kompetencije i Samostalnosti u ovladavanju jezikom. Interkulturalni sadržaji zastupljeni su kao: Interkulturalna kompetencija, Interkulturalna tema i Interkulturalna metoda.

Rezultati istraživanja pokazuju kako je u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije više zastupljena interkulturalna kompetencija, nego u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole. S druge strane, u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole više su zastupljene interkulturalne nastavne teme i metode, nego u Kurikulumu engleskog jezika za gimnazije. Važno je napomenuti da su u Kurikulumu engleskog jezika za strukovne škole jednako zastupljene kategorije Interkulturalna kompetencija i Interkulturalna nastavna metoda. Potrebno je naglasiti da su u obje vrste srednje škole sve tri kategorije podjednako zastupljene. Najzastupljenija kategorija je Interkulturalna kompetencija, slijedi Interkulturalna metoda, a zatim Interkulturalna tema.

Gulikers i suradnici (2019) navode da se obrazovne politike sve više fokusiraju na razvitak interkulturalnih vještina učenika. Stoga bi i obrazovna politika Republike Hrvatske trebala uključiti interkulturalizam u kurikulare nastavnih predmeta, kao i interkulturalne vještine u odgojno-obrazovne ishode koji se ostvaruju u okviru nastavnih predmeta. Sablić (2018) navodi kako su škole postala mjesta gdje se susreću različite kulture i jezici te se učenicima treba omogućiti stjecanje interkulturalne kompetencije. Hrvatić (2018) naglašava važnost preobrazbe obrazovnog sustava koji bi poklanjao veću pozornost interkulturalnoj osjetljivosti jer bi ona kod učenika razvijala poštovanje, uvažavanje i pozitivan stav prema drugačijima i različitima. Prema Banks (2013), potrebna je reforma školskog kurikuluma kako bi učenici sagledali događaje i probleme s različitog stajališta. Kurikulum bi trebao poticati multikulturalno obrazovanje, a transformativni kurikulum pomoći učenicima da steknu znanje, brinu se o drugima, te djeluju na način koji će doprinijeti demokratskom društvu (Banks, 2019). Hrvatić i Piršl (2007) smatraju da interkulturalni odgoj i obrazovanje podrazumijevaju više od postojanja svjesnosti o različitosti te da interkulturalno učenje znači multikulturalno društvo. Prema Sablić (2014), interkulturalni kurikulum temelji se na znanju, sposobnostima, vrijednostima i stavovima učenika, a trebao bi biti sredstvo usmjeravanja nastavnikova djelovanja jer određuje obvezatne nastavne ciljeve, kao i ciljeve učenja i poučavanja. Prema Pinar i suradnicima (2006), suvremeni kurikulumski pristup ne treba biti usmjeren na zapamćivanje činjenica, nego na razvoj učeničkih kompetencija. Stoga se razvoj interkulturalne kompetencije učenika poučavanjem engleskog jezika uklapa u suvremeni pristup kurikulumu. Nastavnici engleskog jezika trebali bi planirati nastavu tako da u poučavanje uključe odgojno-obrazovne ishode koji razvijaju specifične elemente interkulturalne kompetencije (Byram, 2009).

U okviru središnje kategorije Komunikacijska domena pojavljuje se kategorija Interkulturalna kompetencija. Treba uzeti u obzir da se, osim u njezinu izvornom obliku, u kodiranju odgojno-obrazovnih ishoda u kurikulumima engleskog jezika smatra istoznačnicom interkulturalnim vještinama, odnosno vještinama koje se usvajaju u engleskom jeziku, a potiču razvoj interkulturalizma. Djelatnosti, odnosno vještine koje se usvajaju u stranom jeziku su slušanje, čitanje, govor i pisanje (Nunan, 1998; Yurtsever i Özel, 2021). Prema Molnar i Šplihal (2024), poznavanje stranoga jezika podrazumijeva ovladavanje svim četirima temeljnim jezičnim vještinama u svrhu uspješne komunikacije na ciljnom jeziku. U glotodidaktici se razlikuju receptivne i produktivne vještine koje se međusobno nadopunjuju u učenju stranih jezika. Receptivne vještine su vještine slušanja i čitanja, a produktivne vještine su vještine govorenja i pisanja. Posljednjih se godina pojavljuje i jezično posredovanje. Stoga su odabrani kao kodovi

te kategorije. Interkulturalna kompetencija obuhvaća vještine u engleskom jeziku koje tvore interaktivan i dinamičan proces. Prema Adamczak-Krysztowicz (2018), nedavna istraživanja o interkulturalnom obrazovanju i glotodidaktici naglašavaju razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanju stranoga jezika. Taj pristup objedinjuje jezičnu i kulturnu kompetenciju s kognitivnim, komunikacijskim i afektivnim ciljevima. Róg (2015) navodi da se istraživanja o različitim aspektima interkulturalne kompetencije provode u poučavanju stranih jezika, posebno usavršavanju nastavnika, izboru materijala, planiranja nastavnih sati, korištenju tehnologije i ovisno o dobi učenika. Prema Karpińska-Musiał i Orchowska (2019), glotodidaktika i interkulturalna pedagogija istražuju se kroz transdisciplinarnu analizu te se fokusiraju na konceptualizacije, paradigme i ishode učenja. Navode da su preporuke istraživanja upotreba prijevoda u poučavanju stranoga jezika kako bi se poboljšala interkulturalna osjetljivost učenika. Taj pristup odgovara potrebama globaliziranog svijeta, pridonosi društvenoj jednakosti, te se bori protiv jezične i kulturne kolonizacije (Wąsikiewicz-Firlej i Lankiewicz, 2019). Interkulturalni sadržaji pojavljuju se unutar sljedećih vještina⁹:

- Slušanje – učenici pri slušanju analiziraju ili procjenjuju tekstove koji mogu biti jednostavni ili složeni, prilagođeni ili izvorni, kraći ili duži ovisno o godini učenja engleskog jezika.
- Čitanje – učenici pri čitanju analiziraju ili procjenjuju tekstove koji mogu biti jednostavni, prilagođeni ili izvorni te kraći ili dulji ovisno o godini učenja engleskog jezika. Učenici također čitaju i analiziraju jednostavne i prilagođene književne tekstove na engleskom jeziku.
- Govor – učenici prilagođavaju prozodiju različitim komunikacijskim situacijama i koriste se prozodijom radi isticanja različitih značenja. Učenici govore tekstove srednje dužine ili duge tekstove koristeći se jezičnim strukturama srednje ili više razine složenosti, kao i složene ili vrlo složene jezične strukture stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji ovisno o godini učenja engleskog jezika. Učenici sudjeluju u kraćem ili dužem planiranom ili neplaniranom razgovoru.

⁹ Vještine ili teme u kojima se pojavljuju interkulturalni sadržaji u svim trima domenama definirani su i detaljno pojašnjeni na temelju odgojno-obrazovnih ishoda i razrade ishoda Kurikuluma engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

- Pisanje – učenici pišu strukturiran tekst srednje dužine ili dug strukturiran tekst koristeći se jezičnim strukturama srednje ili više razine složenosti, kao i složene ili vrlo složene jezične strukture stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji ovisno o godini učenja engleskog jezika. Učenici pišu tekstove vrlo složene jezične strukture različitih dužina, stilova i namjena.
- Jezično posredovanje – učenici sažimaju ili prevode jednostavne ili složene tekstove.

Učenici su u današnjem globaliziranom svijetu okruženi engleskim jezikom u svim medijima. U Republici Hrvatskoj filmska ostvarenja ostaju u izvornom obliku pa mladi pojedinci mogu čuti izvorne govornike u serijama i filmovima na engleskom jeziku. Slušanjem mogu poboljšati izgovor engleskog jezika i bolje se njime služiti u suvremenom svijetu. Učenicima se slušanjem tekstova na stranom jeziku može približiti glazbena umjetnost zemalja engleskog govornog područja. Begić (2016) je proveo istraživanje o interkulturalnim kompetencijama budućih nastavnika. Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj su mjeri razvijene interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije, a rezultati istraživanja pokazuju da su studenti u značajnoj mjeri svjesni da žive u multikulturalnom okruženju, da shvaćaju nužnost interkulturalne osviještenosti i da smatraju interkulturalne kompetencije bitnima za njihovo buduće zanimanje. Begić (2017) je također analizirao sadržaje kurikuluma glazbene umjetnosti u Republici Hrvatskoj i u nekoliko europskih zemalja. Cilj istraživanja bio je utvrditi je li nastava glazbe zasnovana na interkulturalizmu te je autor zaključio da nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim školama nije zasnovana na interkulturalizmu. Uz poboljšanje kurikuluma, potrebni su i interkulturalno kompetentni nastavnici kako bi se ostvario interkulturalni odgoj u nastavi. Stoga je za poučavanje putem glazbe važan i kompetentan nastavnik engleskog jezika.

Istraživanja o interkulturalnim ishodima u poučavanju naglašavaju važnost razvoja interkulturalne kompetencije među učenicima i nastavnicima. Različite metode poučavanja, posebno one koje uključuju izravnu interakciju među sudionicima nastavnog procesa, pokazuju pozitivan učinak na razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije učenika. Interkulturalna nastavna kompetencija omogućuje nastavnicima premošćivanje kulturnih razlika, komunikaciju među različitim disciplinama, te stvaranju inkluzivnog okruženja za učenje (Dimitrov i Haque, 2020). U odgoju i obrazovanju putem glazbe, interkulturalni razvoj može poboljšati interkulturalnu kompetenciju, glazbeno razumijevanje i kritičku svijesti o dinamici moći (Kang, 2022). Iskustva međukulturalnog poučavanja glazbe mogu utjecati na metode poučavanja i stilove učenja, te dovesti do glazbenog meta-učenja i širih implikacija za

poučavanje u različitim kulturnim domenama (Dunbar-hall i Wayan Tusti Adnyana, 2004). Navedena istraživanja naglašavaju važnost uključivanja interkulturalnih elemenata u poučavanje za promicanje učeničkih rezultata i pripremu nastavnika i učenika za različite, globalizirane kontekste.

Dobrota (2023) navodi interkulturalizam u kontekstu suvremenog glazbenog obrazovanja. Autorica prije svega definira kulturalnu inteligenciju kao sposobnost efikasnog djelovanja u situacijama koje karakterizira kulturna raznolikost. Tvrdi da ne samo interkulturalno glazbeno obrazovanje, nego interkulturalno obrazovanje općenito, teži ka promjeni postojećeg obrazovnog sustava i usmjerava se prema ideji jednakih obrazovnih mogućnosti za učenike. Slušanjem pjesama na engleskom jeziku učenici poboljšavaju vokabular, kao i izgovor riječi i rečenica, ali slušanje pjesama utječe i na njihovo emocionalno stanje. Budući da mladi pojedinci u srednjoj školi još nisu u potpunosti ostvarene ličnosti, kroz pjesme na engleskom jeziku mogu učiti o empatiji, prihvatanju i razumijevanju. Srednjoškolci su populacija koja najčešće ima izražene preferencije prema glazbi koju slušaju, stoga slušanjem istih pjesama na engleskom jeziku mogu sklapati prijateljstva i jačati zajedništvo, maštati i stvarati planove za budućnost. U tim godinama glazba je dio njihova kreativnog izražavanja pa im pomaže stvoriti vlastiti identitet. Učenici pri slušanju, ali i čitanju, ne analiziraju samo glavnu poruku, ključne i specifične informacije, nego uče prepoznavati implicitne poruke u tekstu. Stoga učenici rekonstruiraju značenja pri slušanju i čitanju tekstova.

Interkulturalno obrazovanje koje se ostvaruje putem glazbe snažan je alat za promicanje razumijevanje i prihvatanje različitih kultura. Obrazovanje putem glazbe poučava učenike prihvatanju razlika, razumijevanju različitih društvenih konteksta i omogućava komunikaciju između pripadnika različitih kultura (Villodre, 2014; Olcina-Sempere i sur., 2020). U kontekstu odgoja i obrazovanja, od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa sve do tercijarnog obrazovanja, glazba se može koristiti za poučavanje kulturne raznolikosti te usvajanje interkulturalne kompetencije. Nastavnici imaju ključnu ulogu u odabiru odgovarajućih glazbenih aktivnosti koje omogućuju kulturnu raznolikost u učionici te stoga potiču interkulturalno obrazovanje (Olcina-Sempere i sur., 2020). Prema Ingraham (2021), razvoj vještina kritičkog mišljenja ključno je za interkulturalno razumijevanje u glazbi.

Učenici čitanjem uranjaju u nove svjetove. Interkulturalno obrazovanje putem čitanja tekstova na stranome jeziku predstavlja izazove, ali i otvara nove mogućnosti. Unatoč novim kurikulumima i obrazovnoj politici, nastavnici stranih jezika ponekad se i dalje fokusiraju na

dekodiranje teksta, umjesto pridavanja važnosti kulturnoj vrijednosti tekstova (Hernández i Hermosilla, 2015). Istraživanje koje su proveli navedeni autori pokazuje da nastavnici nisu povezivali tekstove s kulturnim naslijeđem učenika, stoga postoji velik potencijal razvoja čitanja kao sredstva poučavanja u interkulturalnom obrazovanju. Čitanjem literature na engleskom jeziku učenici upoznaju književnost zemalja engleskog govornog područja. Prema Hismanoglu (2005), upotreba literature na engleskom jeziku pomaže učenicima pri usvajanju vještina čitanja, ali i pisanja, slušanja i govorenja. Upoznajući književnost engleskog govornog područja poboljšavaju vokabular, gramatiku i izgovor na engleskom jeziku. Na taj način mogu doznati više o kulturi naroda o kojima uče, njihovim običajima, vrijednostima i stavovima. Čitanjem doznaju povijest određenog naroda, jezika, kulture i zemlje, ali i suvremena zbivanja te promišljanja društva današnjice. Književni tekstovi otvaraju mogućnosti za razvoj interkulturalne kompetencije u poučavanju stranih jezika (Gonçalves Matos, 2005). Literatura može pomoći promijeniti perspektivu učenika o svijetu koji ih okružuje podizanjem svjesnosti o razlikama u jeziku i kulturi. Kako bi se postigli ovi ishodi, potrebno je uključiti kulturno naslijeđe učenika u razumijevanje teksta i odabir odgovarajućih vrsta tekstova koji bi poticali interkulturalno razumijevanje.

Osim poboljšanja vokabulara engleskog jezika, čitanjem i analiziranjem pročitanoa učenici promišljaju o interkulturalnim temama koje se pojavljuju u književnim tekstovima kao što su ljudska prava, sloboda, tolerancija, kultura i vrijednosti. Čitanjem razvijaju sposobnost razumijevanja osoba drugačijih od njih te kasnijim razmišljanjem razvijaju sposobnost prihvaćanja različitosti. Učenici bi, kada usvoje dovoljnu razinu znanja i vještina engleskog jezika, trebali razviti čitalačku pismenost koja im omogućava čitanje književnih tekstova radi užitka ili čitanje stručnih tekstova u svrhu usavršavanja. Prema Uemura (2020), čitanje može biti učinkovita metoda za poučavanje interkulturalizma jer razvija interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju i otvara mogućnosti sagledanja povijesti i kulture iz različitih perspektiva. Slutskiy (2021) navodi programe čitanja u Sjedinjenim Američkim Državama koji pomažu učenicima iz drugih zemalja ostvariti jezičnu i kulturnu prilagodbu putem korištenja strategija razumijevanja i stvaranja „kulturalnih uzoraka”. Prema Keshavarzi (2012), učenje jezika povezano je s kulturom i razumijevanjem društva. Navedeni autor stoga tvrdi da književnost *jest* kultura naroda engleskog govornog područja, a ne da samo govori o kulturi određenog naroda. Osim toga, navodi da upotreba literature na engleskom jeziku u nastavi potiče razvitak kritičkog mišljenja učenika.

Prema Al-Jarf (2022), rezultati istraživanja pokazuju kako nastavnici engleskog jezika kao stranoga jezika prate nastavne cjeline u udžbeniku pri poučavanju te ne uključuju globalne teme u nastavu engleskog jezika. Stoga predlaže model za integraciju globalnih tema u nastavu engleskog jezika, posebno pri čitanju i govorenju, koji bi pomogao učenicima: razumjeti ideologiju, kulturu i običaje drugih zemalja; raspravljati o globalnim problemima; usporediti sličnosti i razlike među pripadnicima različitih kultura; prepoznati stereotipe i uvažiti različite perspektive. Model se sastoji od četiriju područja: globalni sustavi (politički, ekonomski, kulturološki, ideološki, ekološki, zdravstveni, društveni, obrazovni i sl.); različite ljudske vrijednosti kao što su rješavanje sukoba i suradnja; globalne teme kao što su terorizam, nasilje i sl.; te povijest kontakta i međuovisnosti ljudi. Također navodi četiri cilja u nastavi engleskog jezika koje bi učenici na taj način trebali postići – aktivno sudjelovanje, te usvajanje znanja, vještina i vrijednosti.

Učenici usvajaju engleski jezik kao najzastupljeniju varijantu standardnoga jezika¹⁰, ali se upoznaju s dijalektima specifičnima za pojedini dio zemlje. Također se dijelovi određene zemlje međusobno razlikuju u običajima, stoga učenici usvajaju znanja o kulturi naroda engleskog govornog područja. Učenici trebaju obratiti pozornost na intonaciju poruke koju govornik želi prenijeti jer može imati različita značenja. Učenici trebaju prepoznati različite stilove uvjetovane komunikacijskom situacijom pa usvajaju kad trebaju koristiti formalni, a kad neformalni stil u govoru. U razgovoru trebaju koristiti prikladne fraze, stoga moraju biti upućeni u kulturu sugovornika. Kad ljudi stupe u kontakt, sudaraju se svjetovi, a posebno ako komuniciraju pripadnici različitih kultura (Kumbier i Schulz von Thun, 2009). Govor je važna vještina u stranom jeziku s obzirom na to da učenici žele komunicirati jedni s drugima. Ako se žele sporazumjeti, a ne dijele zajednički jezik, trebaju imati razvijenu vještinu govora na engleskome jeziku. Elias i Mansouri (2020) sustavnim pregledom literature o interkulturalnom pristupu utvrđuju da se sastoji od interkulturalizma i interkulturalnog dijaloga. Njihovo istraživanje pokazuje da su ključni konceptualni i filozofski temelji za razvoj interkulturalne ideje interakcija, dijalog, razmjena i transformacija. Učenici mogu imati prezentacije kada iznose rezultat vlastitog rada pred vršnjacima. Najčešći je rad u skupini, ali osim interkulturalne nastavne metode suradničkog učenja, mogu biti prisutne i brojne interkulturalne teme u izlaganju ovisno o nastavnim temama. Učenici sudjeluju putem razgovora u interkulturalnoj

¹⁰ Engleski jezik se kao strani jezik u školama u Republici Hrvatskoj najčešće poučava u britanskoj standardnoj varijanti.

razmjeni mišljenja. Mogu izraziti svoje mišljenje, na koje često utječe vlastita nacionalnost. U razmjeni mišljenja pojedinaca različitog kulturnog nasljeđa, učenici mogu razumjeti stavove sugovornika, prihvatiti argumente i pojašnjenja sugovornika te preispitati vlastite stavove i vrijednosti. U razgovoru se mogu javiti brojne interkulturalne teme kao što su ljudska prava, vrijednosti, kultura, obrazovanje i održivi razvoj.

Brojna istraživanja naglašavaju važnost interkulturalnih pristupa u nastavi stranih jezika i komunikaciji. Primjerice, MacPherson (2010) naglašava ulogu suradničkih razgovora među nastavnicima kako bi riješili interkulturalne incidente i donijeli bitne odluke u školama. Zhu (2007) predlaže uporabu autentičnih međukulturalnih dijaloga za uključivanje međunarodnih učenika u poučavanje kako bi se promicalo kulturno razumijevanje. Dzhividinska (2023) zagovara razvoj interkulturalne kompetencije uz jezične vještine kroz kulturološku imerziju, propitivanje pretpostavki, aktivno slušanje i empatiju. Različite aktivnosti, poput igranja uloga i programa kulturne razmjene, predlažu se za poboljšanje razvoja interkulturalne komunikacijske kompetencije. Campà (2012) navodi metodu koja se temelji na analizi stavova učenika za promicanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u učionicama stranoga jezika. To istraživanje naglašava važnost integracije kulturnih aspekata u nastavu stranih jezika, poticanje interkulturalne svijesti i pripremu učenika za učinkovitu komunikaciju u globaliziranom svijetu.

Učenici pišu tekstove različite jezične strukture te različitih dužina, stilova i namjena. Osim usavršavanja vokabulara, jezičnih zakonitosti i strukturiranja teksta, učenici mogu putem pisanja spoznati interkulturalnu razinu obrazovanja. U teorijskom je dijelu rada interkulturalizam, između ostalog, definiran kao politika uzajamnog razumijevanja (Piršl i sur., 2016) koje se najbolje može izraziti pisanjem. Srednjoškolci mogu pisanjem na engleskom jeziku izraziti najskrivenije misli. Mogu ih odlučiti podijeliti s vršnjacima pa se u dijeljenju primjera iz vlastitog života učenici mogu poistovjetiti s vršnjacima i lakše prihvatiti određene spoznaje. Na taj način uče o prijateljstvu, razumijevanju, prihvaćanju i uvažavanju. Pisanje također može služiti kao ravnopravna razmjena različitih jezika, kultura i tradicija ako se učenici dopisuju s vršnjacima iz različitih zemalja. Pri pisanju učenici individualno ili suradničkim radom planiraju strukturu i sadržaj teksta pa se, osim interkulturalne nastavne metode suradničkog učenja, u pisanom tekstu mogu pojavljivati razne interkulturalne teme ovisno o nastavnim temama. Prema Molnar i Šplihal (2024), razvoj vještine pisanja predstavlja jedan od glavnih izazova u učenju i poučavanju stranoga jezika. Navedene autorice provele su

putem kvalitativne analize istraživanje o suradničkom pisanju raspravljačkih eseja. Rezultati istraživanja pokazuju kako studenti engleskog kao stranoga jezika koriste raznolik repertoar strategija pisanja te da su ključni elementi pravilna primjena strategija pisanja, eksplicitno poučavanje u razredu, svijest o konvencijama akademskog pisanja na stranom jeziku, te individualni čimbenici. Rezultati tog istraživanja mogu poslužiti u svrhu unaprjeđenja vještine pisanja pri učenju i poučavanju stranoga jezika.

Pisani zadaci pokazali su se kao učinkovita metoda poučavanja u interkulturalnom obrazovanju. Pisanje pisama može pomoći u usavršavanju nastavnika imigranata, pomažući im pri vraćanju njihova profesionalnog statusa i samopoštovanja (Gordon Ginzburg, 2019). Zadatci pisanja biografija mogu pomoći učenicima shvatiti različite kulturne perspektive te ih potaknuti da kritički preispituju svoju tradiciju i razvijaju kritičko mišljenje (Zhao i Coombs, 2012). Istraživanja u multikulturalnim obrazovnim okruženjima pokazala su da kontekstualne varijable utječu na razvoj pisanja, kao što su interakcija učenika i nastavnika, sustavi podrške i okruženja za učenje (González, 2005). Nadalje, utvrđeno je da zadatci pisanja pisama povećavaju empatiju prema osobama različite kulture (Numata, 2013). Navedena istraživanja pokazuju da metode poučavanja temeljene na pisanju mogu učinkovito promicati međukulturalno razumijevanje, empatiju i kritičko mišljenje, čineći ih vrijednim alatima u interkulturalnom obrazovanju u različitim kontekstima.

Jezično posredovanje pojavljuje se isključivo u 3. i 4. razredu srednje škole, odnosno u 11. i 12. godini učenja engleskog jezika. Može se definirati kao sažimanje ili prevođenje teksta. Sažimanjem teksta odabiru se najbitnije dijelovi koji se trebaju prenijeti drugoj osobi. Iznimno je važno da osoba koja interpretira tekst posjeduje interkulturalnu kompetenciju jer će jedino na taj način ispravno sažeti ideju teksta. Prevođenje je iznimna vještina te je vrsnim prevoditeljima potrebno odgovarajuće obrazovanje, izražena interkulturalna kompetencija i cjeloživotno usavršavanje. Potrebno je u potpunosti razumjeti kulturu drugoga naroda da bi se mogle prenijeti sve fineze jezika pri prevođenju. Učenici prevođenjem stječu interkulturalnu kompetenciju jer prevođenje teksta na engleskom jeziku zahtijeva uključivanje svog znanja o kulturi naroda zemalja engleskog govornog područja. Učenici mogu usmeno ili pisano sažimati ili prevoditi jedan ili više tekstova s jednoga na drugi jezik, ali moraju voditi računa o kulturnim posebnostima jezika. Također mogu posredovati u neposrednoj usmenoj interakciji između dvaju ili više sugovornika koji ne dijele isti jezik te im na taj način pomoći razumjeti sugovornika.

Prijevod ima ključnu ulogu u interkulturalnom obrazovanju i komunikaciji jer služi kao most između jezika i kultura, te olakšava uporabu multikulturalne literature u obrazovnim kontekstima (Pascua, 2003) i doprinosi razvoju interkulturalne komunikacijske kompetencije u nastavi stranih jezika (Aydınalp, 2020). Prevoditelji djeluju kao posrednici između jezika i kultura te upravljaju višjezičnom i interkulturalnom komunikacijom (Köse i sur., 2018.). Proces prevođenja uključuje unutarnje posredovanje za prevoditelja i vanjsko posredovanje za ciljanu publiku, te omogućuje tumačenje značenja putem jezika i kulture (Liddicoat, 2016). S obzirom na razvoj globalizacije, važnost prevođenja u poticanju interkulturalnog razumijevanja i razvoja interkulturalne kompetencije u obrazovanju nastavlja rasti, te naglašava potrebu za učinkovitim prevoditeljskim strategijama koje održavaju različitost izvornih tekstova, a istovremeno olakšavaju međukulturalno razumijevanje (Pascua, 2003; Aydınalp, 2020).

Interkulturalna kompetencija sposobnost je zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture i zemlje na stranom jeziku (Byram, 1997). Stoga učenici razvijaju vještine slušanja sugovornika, čitanja raznih vrsta tekstova i literature, razgovora i pisanja na engleskom jeziku. Budući da se interkulturalna kompetencija sastoji od znanja, vještina i stavova (Byram, 2000), nije dovoljna samo usvojenost znanja engleskog jezika u obliku nastavnih sadržaja, nego su potrebne vještine za komunikaciju te izražavanje vlastitog mišljenja i stavova. Nedavna istraživanja naglašavaju važnost razvoja interkulturalne kompetencije u učenju engleskog jezika kao stranoga jezika. Ta je kompetencija ključna za uspješnu komunikaciju s kulturološki različitim pojedincima i smatra se ključnom komponentom u poučavanju stranih jezika (Kriaučiūnienė i Šiugždinienė, 2010; Ahnagari i Zamanian, 2014). Uključivanje interkulturalnih aktivnosti u učionice stranih jezika može pozitivno utjecati na stavove učenika prema vlastitoj i ciljanoj kulturi, kao i poboljšati cjelokupno poznavanje stranoga jezika (Ahnagari i Zamanian, 2014). Međutim, trenutne prakse za razvoj interkulturalne kompetencije u učionicama engleskog jezika često su nedostatne (Kriaučiūnienė i Šiugždinienė, 2010). Kako bi se poboljšale, predlaže se implementacija interkulturalnih kurikuluma i pružanje mogućnosti za interkulturalnu interakciju među učenicima iz različitih sredina (Tennekoon, 2015). Kako globalne promjene zahtijevaju nove pristupe poučavanju engleskog jezika, integracija interkulturalne dimenzije u poučavanje stranih jezika postaje sve važnija (Sarsenbaeva i Jangabay, 2021).

Pri poučavanju navedenih jezičnih vještina engleskog jezika u svrhu razvoja interkulturalne kompetencije koriste se različiti pedagoški pristupi (Marlina, 2018):

- kognitivni pristup poučavanju
- poučavanje usmjereno na proces učenja
- poučavanje putem iskustva
- poučavanje za kritičko mišljenje
- trening socijalnih vještina

Pri kognitivnom poučavanju vještina engleskog jezika razredne aktivnosti uvode osnovne koncepte kao što su bonton i poučavanje engleskog jezika kao *lingua franca*. Pri Poučavanju usmjerenom na proces učenja razredne se aktivnosti sastoje od kontinuirane refleksije učenika o vlastitim iskustvima te tijeku učenja engleskog jezika. Pri Poučavanju putem iskustva razredne aktivnosti uključuju simulacije, igre uloga i scenarije u kojima učenici mogu pokušati razriješiti međukulturne sukobe. Prema Gurin i Nagda (2012), učenike treba poučavati vještinama rješavanja sukoba i međusobnom dijalogu. Pri Poučavanju za kritičko mišljenje razredne aktivnosti obuhvaćaju uporabu vještina engleskog jezika kao sredstva u borbi protiv stereotipa i predrasuda. Pri Treningu socijalnih vještina zastupljene razredne aktivnosti su promatranje i refleksija o osnovnim pravilima društvenih interakcija u svrhu izbjegavanja nesporazuma.

Prema Derri i suradnicima (2014), istraživanja naglašavaju važnost interkulturalnog obrazovanja i socio-emocionalnog učenja u razvoju društvenih vještina i kulturne kompetencije učenika. Utvrđeno je da interkulturalni program tjelesnog odgoja poboljšava društvene interakcije učenika, odnose s vršnjacima i sposobnosti postavljanja ciljeva, bez obzira na njihovo kulturno podrijetlo. Socio-emocionalno učenje smatra se ključnim za kvalitetno obrazovanje i ljudskim pravom u interkulturalnim okruženjima (Rodríguez-Izquierdo, 2018). Interkulturalno obrazovanje naglašava razvoj suradnje učenika i jača samopoštovanje učenika, pripremajući ih za susrete s nepoznatim. Međutim, iako nastavnici vjeruju da su interkulturalno kompetentni, često nemaju dovoljno razvijene stavove i tehnike za učinkovito razvijanje interkulturalne kompetencije učenika (Aguaded Ramírez i sur., 2013). Rezultati tih istraživanja naglašavaju potrebu za poboljšanim osposobljavanjem nastavnika za poučavanje interkulturalne kompetencije kako bi se bolje pripremili za poučavanje u multikulturalnom kontekstu i poticali razvoj društvenih i interkulturalnih vještina učenika.

Budući da je interkulturalna kompetencija vještina koja se razvija cjeloživotnim učenjem (Zheng, 2014), interkulturalna se kompetencija u engleskom jeziku može razvijati cijeli život usavršavanjem stranoga jezika i upoznavanjem novih kultura. Na taj se način produbljuju

znanja, vještine i stavovi o jeziku koji su potrebni za uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Interkulturalna kompetencija uključuje učinkovitu prilagodbu pojedinca na okolinu (Torres, 2013), stoga učenici trebaju steći interkulturalne vještine kako bi se uspješno prilagodili različitim okruženjima i komunicirali na stranome jeziku. Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju temelji se na ljudskim pravima koja su kao temelj zastupljena u interkulturalnim nastavnim temama i odgojno-obrazovnim ishodima (Shin, 2022). Što je veća usvojenost engleskog jezika, to je veća interkulturalna kompetencija (Fantini, 2012).

Interkulturalna kompetencija sve se više prepoznaje kao ključni aspekt poučavanja stranih jezika te doprinosi održivom razvoju i globalnom razumijevanju (Omar i Shaalan, 2023). Prema Hellerstein-Yehezkel (2017), uključivanje autentičnih interkulturalnih iskustava u kurikulum stranih jezika može poboljšati interkulturalnu kompetenciju učenika i vještine razumijevanja pročitano. Primjena modela poučavanja koji su usmjereni na uočavanje, uspoređivanje, promišljanje i interakciju pokazala je pozitivne učinke na razvoj interkulturalnog znanja, stavova i svijesti učenika (Li, 2016). Međutim, razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije među nastavnicima stranih jezika ostaje složeno pitanje pa se istraživanja bave različitim aspektima kao što su vrjednovanje interkulturalne komunikacijske kompetencije i usavršavanje nastavnika (Iswandari i Ardi, 2022). Ovi rezultati naglašavaju važnost integracije interkulturalne kompetencije u materijale za nastavu stranih jezika te programe usavršavanja nastavnika kako bi se učenici i nastavnici bolje pripremili za izazove globalizacije i multikulturalnog okruženja.

Prema Moeller i Nugent (2014), nužno je pripremiti učenike na suradnju u globalnom svijetu odgovarajućom komunikacijom s pripadnicima drugih kultura. Interkulturalnu kompetenciju u engleskom jeziku mogli bismo svrstati pod globalne kompetencije potrebne za život u suvremenom svijetu jer će učenici u budućnosti pokušati shvatiti kulturne norme i očekivanja drugih koristeći znanja da bi mogli komunicirati i raditi u multikulturalnom okruženju (Hunter, 2004). Jenkins (2009) navodi da se engleski jezik najčešće koristi kao jezik komunikacije između govornika različite kulture. Stoga je poželjno da učenici u Republici Hrvatskoj postanu odlični govornici engleskog jezika kako bi se mogli sporazumjeti s osobama različitog jezika i kulture.

U okviru središnje kategorije Međukulturalna domena pojavljuje se kategorija Interkulturalna tema. Osim kategorije u okviru analize odgojno-obrazovnih ishoda, interkulturalne nastavne teme pojavljuju se kao izdvojena kategorija u kurikulumima engleskog jezika za gimnazije i

strukovne škole, te kao kategorija u okviru analize zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Interkulturalni sadržaji pojavljuju se unutar sljedećih tema:

- Razumijevanje – učenici se izražavaju primjereno kontekstu i svrsi komunikacije uz razumijevanje kulture zemlje čiji jezik uče. Primjenjuju društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga ponašanja. Učenici uvažavaju kulturne specifičnosti sugovornika pri sudjelovanju u međukulturnoj interakciji. Raspravljaju o zemljama engleskog govornog područja i njihovoj kulturi, ali i o drugim zemljama i kulturama.
- Prihvaćanje – učenici stvaraju cjelovitu sliku vlastite kulture i kultura zemalja engleskog govornog područja, kao i drugih zemalja. Raspravljaju o utjecaju međukulturnih iskustava na vlastita uvjerenja i stavove. Učenici interpretiraju međukulturno iskustvo iz različitih gledišta te predlažu rješenja potencijalno problematičnih situacija u međukulturnim kontaktima. Učenici prihvaćaju kulturu različitu od vlastite i potiču održavanje uspješnih međukulturnih odnosa.
- Empatija – učenici analiziraju utjecaj empatije na vlastita razmišljanja i postupke. Osmišljavaju strategije za izbjegavanje i prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda o vlastitoj kulturi, kao i kulturama zemalja engleskog govornog područja, ali i drugih zemalja diljem svijeta. Učenici zbog empatije mijenjaju vlastite stavove kako bi se održali uspješni međukulturni odnosi i sprječavale problematične situacije u međukulturnim kontaktima.
- Uvažavanje različitih kultura – učenici uvažavaju kulturu različitu od vlastite te prepoznaju utjecaj međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova. Učenici istražuju kulturu zemalja engleskog govornog područja te preispituju pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa. Učenici raspravljaju o važnosti višejezičnosti, koju kao članica Europske Unije Republika Hrvatska treba poticati.

Blumenfeld i suradnici (1997) navode poučavanje za razumijevanje. Piršl i suradnici (2016) promatraju interkulturalno učenje i poučavanje kao uzajamno razumijevanje, prihvaćanje i ravnopravnu razmjenu različitih jezika, kultura i tradicija. U kurikulumima engleskog jezika predviđeno je razumijevanje kulture naroda čiji se jezik uči. Da bi učenici srednjih škola mogli razumjeti međukulturni kontekst, potrebna je odlična usvojenost stranoga jezika, kao i svih specifičnosti strane kulture. Učenici u svakoj godini učenja engleskog jezika proširuju informacije o drugim kulturama. Trebali bi primjenjivati prikladne razgovorne obrasce da bi mogli ostvariti komunikaciju sa sugovornicima iz drugih kultura. Učenici mogu provjeravati

točnost informacija o zemljama engleskog govornog područja i na taj način učiti o drugim kulturama. Također mogu uspoređivati dvije ili više kultura. Kao kod razvoja vještina u engleskom jeziku i interkulturalne kompetencije, učenici mogu bolje razumjeti kulturu naroda engleskog govornog područja putem čitanja književnih tekstova, slušanja pjesama i gledanja serija ili filmova na engleskom jeziku. Osim verbalne komunikacije, važno je da učenici usvoje dobru neverbalnu komunikaciju upotrebljavajući odgovarajuće neverbalne znakove.

Maulana (2020) naglašava važnost integriranja kulturalnog razumijevanja u poučavanje engleskog jezika kao stranoga jezika kako bi se poboljšala komunikacijska kompetencija i interkulturalna svijest učenika. Navodi da uključivanje autentičnih materijala iz zemalja engleskog govornog područja može pomoći u upoznavanju učenika s jezikom i kulturom. Primjena različitih pedagoških strategija omogućuje učenicima razvoj dubljeg razumijevanje ciljne kulture i otvorenost prema različitim kulturama (Arcila, 2007). Međutim, neki se nastavnici suočavaju s izazovima u integraciji kulture zbog čimbenika poput ograničenog znanja jezika i vremenskih ograničenja (Marhamah i sur., 2017). Složenost kulture u interkulturalnoj komunikaciji putem engleskog jezika kao *lingua franca* dovodi u pitanje tradicionalnu zastupljenost usmjerenu na nacionalnu državu koja prevladava u praksi engleskog jezika. Kako bi se to riješilo, teorija složenosti predložena je kao okvir za razumijevanje kulture kao dinamične kategorije u istraživanju nastave stranih jezika, izbjegavajući esencijalizam i redukcionizam (Baker, 2015).

Prema Yurtsever i Özel (2021), interakcija u učionici stranoga jezika uključuje kulturno naslijeđe i vrijednosti učenika u razredu, ali kada se nađu izvan učionice, potrebne su im određene vještine kako bi se mogli uključiti u različite društvene i kulturne aspekte. Navedeni autori proveli su istraživanje o interkulturalnoj svjesnosti u nastavi engleskog jezika, a rezultati istraživanja pokazuju da su se izdvojili temelji i preduvjeti za učenje o interkulturalnoj svjesnosti. Temelji obuhvaćaju strukturiranje nastavnog sata, međusobnu interakciju nastavnika i učenika, dinamiku nastavnog sata i osobnu povezanost učenika, a preduvjeti obuhvaćaju komunikacijsku, kognitivnu, kulturološku i globalnu kompetenciju. Navedeni temelji i preduvjeti trebaju se ostvariti u nastavi engleskog jezika kao stranoga jezika kako bi učenici postigli interkulturalno razumijevanje.

Osim razumijevanja, iznimno je važno prihvaćanje strane kulture. Prema Williams i Lynn (2010), prihvaćanje vlastitih iskustava, kao i iskustava drugih pojedinaca, ima filozofske i religijske korijene koji su prisutni tisućama godina. Učenici trebaju biti svjesni da su njihova

shvaćanja svijeta stvorena u skladu s njihovim identitetom, bilo da se radi o osobnom ili nacionalnom identitetu. Treba istaknuti njihova moguća pogrešna shvaćanja o stranoj kulturi da bi ih se upozorilo na posljedice koje mogu izazvati u stvarnom svijetu. Trebaju promišljati o svojim uvjerenjima i stavovima prema drugima te ih pokušati promijeniti ako je potrebno. Učenici trebaju primjenjivati konvencije uljudnoga ponašanja u svakom trenutku, bilo da se radi o privatnom ili školskom okruženju, odnosno profesionalnom životu u budućnosti. Osim u stvarnome svijetu, učenici trebaju prihvaćati drugačije osobe u online okruženju. Posebno treba pripaziti na govor mržnje te učenike educirati o sigurnom i prihvatljivom ponašanju u digitalnom okruženju.

Učenike treba poučavati empatiji. Učenici bi trebali preispitivati stereotipe i predrasude prema stranim kulturama te ih pokušati razumjeti, prihvatiti točne informacije i uvažiti kulturne različitosti. Davis (1990) tvrdi da se empatija često događa, ali da je koncept empatije teško razumljiv. Navedena autorica tvrdi da se koncept empatije često pogrešno zamjenjuje s konceptima kao što su suosjećanje i sažaljenje. Smatra da se empatija ne može poučavati jer ju proživljavamo bez da ju samostalno uzrokuje. Učenike treba poučavati pozitivnim stavovima i ponašanjima kao što su samosvijest, neosuđujući obzir prema drugima, vještina slušanja i samopouzdanje. Prema Meyers i suradnicima (2019), empatija nastavnika utječe na poučavanje učenika. Nastavnici s izraženom empatijom mogu bolje razumjeti učenike, primjereno reagirati na učeničke emocije, te odgovoriti sa suosjećanjem na potrebe učenika pri poučavanju.

Interkulturalno obrazovanje i empatija usko su vezani, pri čemu se empatija smatra temeljnim elementom globalne kompetencije i interkulturalne osjetljivosti (Landler-Pardo i sur., 2022; Micó-Cebrián i Cava, 2014). Učenici s većom interkulturalnom osjetljivošću pokazuju veću emocionalnu empatiju, društveno samopoimanje i zadovoljstvo životom (Micó-Cebrián i Cava, 2014.). Empatija, budući da je višedimenzionalna, obuhvaća kognitivne, socio-emocionalne i bihevioralne komponente međuljudske interakcije (Landler-Pardo i sur., 2022). Međutim, koncept interkulturalne empatije je složen i o njemu se raspravlja, dok pak neki znanstvenici dovode u pitanje njegovu mogućnost među društvenim skupinama (DeTurk, 2001). Unatoč tim izazovima, empatija ostaje ključni aspekt emocionalne inteligencije koji se sve više prepoznaje kao važan u interkulturalnom obrazovanju (Guntersdorfer i Golubeva, 2018).

Učenici trebaju uvažavati posebnosti drugih kultura. Različitosti stranih kultura mogu biti prisutne u verbalnoj, ali i neverbalnoj komunikaciji. Stoga je potrebno primjenjivati

odgovarajuće obrasce ponašanja u međukulturnim susretima. Učenici trebaju biti svjesni sličnosti između vlastite kulture i drugih kultura, ali posebno različitosti jer one mogu ometati međukulturno sporazumijevanje. Brown (2006) navodi jedinstvenu strategiju za uvažavanje različitih kultura (engl. *cultural puzzle*) koja se može koristiti i u srednjim školama. Učenici bi trebali podijeliti svoje kulturno nasljeđe s vršnjacima, a pri tome im može pomoći:

- podizanje razine samosvijesti učenika,
- unaprjeđenje međukulturne komunikacije,
- usvajanje znanja o različitim kulturama,
- povezujući razredni kolektiv.

Učenici mogu koristiti dnevnike refleksije te sudjelovati u diskusiji kako bi razvili vještinu uvažavanja različitih kultura. Bitno je naglasiti da međukulturni susreti mijenjaju uvjerenja, stavove i vrijednosti učenika. Stoga učenici koji sudjeluju u međukulturnoj razmjeni, kao što su mobilnosti u sklopu programa Erasmus+, imaju novi pogled na svijet te koriste svoje osobno iskustvo kao polazište za unaprjeđivanje stavova o drugim kulturama. Program Erasmus+ ima ključnu ulogu u promicanju interkulturalnog obrazovanja i europske integracije jer poboljšava učenje stranih jezika, te razvija interkulturalno razumijevanje i svijest o europskom građanstvu među učenicima (Gómez i Vicente, 2011). Prema Asoodar i suradnicima (2017), iskustva u Erasmus+ programu pridonose osobnom rastu studenata, razvoju njihove neovisnosti i sposobnosti stjecanja novih perspektiva o vlastitoj zemlji. Program Erasmus+ potiče razvoj interkulturalne kompetencije kroz interakciju s pojedincima različitog podrijetla (Asoodar i sur., 2017). Međutim, istraživanja pokazuju da samo izlaganje stranoj zemlji nije dovoljno za razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije (Van Maele i sur., 2018).

U okviru središnje kategorije Metodološka domena pojavljuje se kategorija Interkulturalna metoda. Osim implicitne kategorije u okviru analize odgojno-obrazovnih ishoda, interkulturalne nastavne metode pojavljuju se kao eksplicitna kategorija u okviru analize zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Interkulturalni sadržaji pojavljuju se unutar sljedećih tema:

- Kritičko mišljenje – učenici razvijaju kritičko mišljenje putem tumačenja i vrjednovanja mišljenja i stavova povezanih s raznim temama, a ponekad i s osobnim iskustvom. Učenici pokušavaju riješiti problemske situacije i povezati ih s općim ili stručnim sadržajima. Učenici argumentirano obrazlažu vlastito mišljenje i donose odluke.

- Kreativno izražavanje – učenici se kreativno izražavaju putem tumačenja i vrjednovanja ideja povezanih s raznim temama, a ponekad i s osobnim iskustvom. Učenici osmišljavaju nove ideje povezane s općim ili stručnim sadržajima.
- Metakognitivne sposobnosti – učenici prepoznaju i služe se složenim (meta)kognitivnim i društveno-afektivnim strategijama učenja jezika. Učenici procjenjuju njihovu učinkovitost te odlučuju o daljnjoj primjeni odgovarajućih strategija kako bi poboljšali usvajanje engleskog jezika.
- Medijska pismenost – učenici organiziraju informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, uspoređuju ih, procjenjuju, interpretiraju i kritički vrjednuju. Učenici izvode prezentacije raznih sadržaja.

Lima (2006) smatra da je ključ uspjeha razvitak kritičkog mišljenja. Prema Larsson (2017), razvoj kritičkog mišljenja kod učenika obrazovni je cilj u društvima diljem svijeta. Prema Buchberger i suradnicima (2017), dosadašnja istraživanja upućuju na važnost razvoja i implementacije poučavanja za kritičko mišljenje s obzirom na to da ono pospješuje kvalitetu procesa učenja i poučavanja u nastavi. Navedene autorice tvrde kako nastavnik ima ključnu ulogu u poticanju razvoja kritičkog mišljenja učenika, prije svega kroz primjenu metode aktivnog učenja i poučavanja. Sablić i Miroslavljević (2024) se slažu da u stvaranju poticajnog i dinamičnog okruženja za učenje ključnu ulogu ima nastavnik koji usmjerava učenike i pruža im potporu u rješavanju problemskih zadataka. Navedene autorice smatraju da metode istraživačkog učenja mogu doprinijeti razvoju vještina rješavanja problema i kritičkog mišljenja kod učenika. Miliša i Ćurko (2010) navode pokušaje u Republici Hrvatskoj da se u srednje škole uvede oblik poticanja na kritičko mišljenje u obliku debatnih klubova i izbornog nastavnog predmeta Etika. Navedeni autori smatraju da uvježbavanje za kritičko mišljenje treba započeti u osnovnoj školi da bi se moglo kvalitetno nastaviti u srednjoj školi. Učenici mogu čitati tekstove različitih tema, odlučiti koje informacije i vrijednosti prihvatiti te na temelju pročitana argumentirano obrazložiti vlastito mišljenje i stav. Učenici mogu sudjelovati u debati te donositi logične zaključke o temi. Primjenjivanje pregovaračkih tehnika trebalo bi pomoći u rješavanju problemskih situacija. Učenici mogu razvijati mišljenje na nastavi engleskog jezika raspravljajući o problemskim zadacima i o raznim nastavnim temama. Stoga se kao interkulturalna nastavna metoda pojavljuje diskusija putem koje učenici mogu izraziti mišljenje o određenoj temi. Učenici mogu promišljati o vlastitim stavovima, ali i stavovima vršnjaka koji dolaze iz kulture različite od njihove. Mogu uspoređivati vlastitu kulturu i vrijednosti s kulturom zemalja engleskog govornog područja, kao i specifičnosti pojedine kulture. Učenici mogu koristiti vlastito svakodnevno iskustvo kako bi pojasnili rješenje

problema drugim učenicima. U diskusiji mogu povezivati rješenja problemske situacije s općim sadržajima u gimnaziji i strukovnoj školi ili sa stručnim sadržajima u strukovnoj školi. Učenici bi trebali valjanim argumentima obrazložiti vlastito mišljenje i poticati daljnji razvoj diskusije, te nakon rasprave ponuditi rješenja koja bi spriječila međukulturni sukob. Prema Smith (2011), učenici imaju gotovo neograničeni pristup mnoštvu informacija pa je vještina kritičkog mišljenja iznimno važna da bi mogli razumjeti dezinformacije ili upitne znanstvene tvrdnje.

Interkulturalno obrazovanje i kritičko mišljenje međusobno su povezani pojmovi koji igraju ključnu ulogu u modernom obrazovanju. Interkulturalna kompetencija ključna je za učinkovitu međukulturnu komunikaciju i preklapa se s vještinama kritičkog mišljenja. Međutim, istraživanja pokazuju kako udžbenici stranih jezika često ne uspijevaju poticati razvoj kritičkog mišljenja u interkulturalnom kontekstu (Sobkowiak, 2016). Poučavanje interkulturalne kompetencije kritizirano je zbog pristupa „kako riješiti problem“ koji na kulturne razlike gleda kao na prepreke, a ne kao na prilike (Yershova i sur., 2000). Kritičari tvrde da trenutni modeli interkulturalnog obrazovanja mogu nenamjerno produbiti društvene nejednakosti pretjeranim naglašavanjem grupnih identiteta na račun individualnih iskustava. Da bi se pozabavili tim problemima, znanstvenici predlažu holistički pristup interkulturalnom obrazovanju koji osnažuje pojedince kroz antirasističko obrazovanje i promiče kritičko razmišljanje (Namsaeng i Ambele, 2023).

Prema Kaufman (2016), kreativnost predstavlja „nešto različito, novo ili inovativno“ (str. 5). Runco i Jaeger (2012) tvrde da kreativnost zahtijeva originalnost i učinkovitost. Učenici se mogu kreativno izražavati na razne načine u okviru različitih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u srednjim školama. Učenici mogu kreativno oblikovati različite vrste tekstova u usmenom ili pisanom obliku. Učenici bi trebali pokazivati interes za povezivanjem različitih tema i područja. Učenici mogu otkrivati nova značenja i odnose među pojmovima i idejama, kao i osmišljavati nove ideje. Kao što se nastavnici mogu koristiti primjerenim humorom u nastavi engleskog jezika, učenici se mogu koristiti humorom u govoru i pisanju na engleskom jeziku. Mogu se individualno kreativno izražavati, kao i u radu u paru i u skupini. Suradnjom s vršnjacima mogu unaprijediti vlastite ideje ili osmisliti nove koncepte.

Prema Cheng i Tan (2017), postoji snažna povezanost između interkulturalnih iskustava i povećane kreativnosti. Pojedinci s izravnim interkulturalnim iskustvima, osobito oni koji prihvaćaju bikulturalizam i integriraju svoje bikulturalne identitete, pokazuju veću kreativnost, a čak i neizravna interkulturalna iskustva mogu potaknuti kreativnost. Prema De Prada i

suradnicima (2020), učenici koji su živjeli u inozemstvu, posebno u više zemalja, pokazuju višu razinu kreativnosti. Otvorenost prema različitim iskustvima u heterogenim kontekstima redovito se povezuje s kreativnošću (Elisondo i Donolo, 2016). Dok empirijski dokazi podupiru pozitivan utjecaj interkulturalnih iskustava na kreativnost, odnos je složen i pod utjecajem više čimbenika (Dunne, 2017). Poznavanje stranoga jezika, posebno engleskog jezika, također je snažno povezano s interkulturalnim iskustvima i kreativnošću (De Prada i sur., 2020).

Suradničko učenje potiče kreativnost izmjenom ideja radom u paru, a posebno u skupini. Učenici bi trebali surađivati jedni s drugima da bi ostvarili uspješno i kreativno rješenje problemskog zadatka. Učenici se u nastavi engleskog jezika imaju priliku kreativno izraziti i surađivati s vršnjacima komunikacijom na engleskom jeziku. Učenici bi trebali razvijati maštu i osjećaj za estetski doživljaj koji se osim u nastavi, može razvijati zajedničkim odlaskom na kulturna događanja. Prema Henriksen i suradnicima (2020), u posljednje vrijeme sve se više poučavaju svjesnost (engl. *mindfulness*) i kreativnost. Navedeni autori smatraju da je potrebno bolje razumijevanje veze između tih dvaju pojmova u svrhu poboljšanja obrazovanja. Prema Henriksen i suradnicima (2021), pojam kreativnosti je na međunarodnoj razini uključen u kurikulum i obrazovnu praksu. Prema Groyecka-Bernard i suradnicima (2020), postoji korelacija između multikulturalnih iskustava i razvoja kreativnog mišljenja. Obrazovanje za razvoj kreativnog mišljenja uključuje planiranje nastavnih strategija i uspostavljanje konteksta učenja koje bi stimuliralo učenike na kreativno ponašanje kako bi postigli ishode planirane kurikulumom. Taj pristup integrira vještine kreativnog mišljenja u nastavne aktivnosti kako bi pozitivno utjecale na postizanje ishoda učenja. Kulturne razlike u tradiciji, pristup tehnologiji i izlaganje različitim oblicima umjetnosti i medija mogu obogatiti život djece i mladih te im omogućiti razvoj mašte (Groyecka-Bernard i sur., 2020). Kreativnost se često razvija pomoću digitalne tehnologije kako bi se kreirala budućnost obrazovanja. Učenici se mogu kreativno izražavati u nastavi engleskog jezika uz pomoć suvremenih inovativnih digitalnih alata. Prema Nurhidayat i suradnicima (2024), integracija tehnologije u nastavu engleskog jezika utječe na razvitak vještina 21. stoljeća, a preduvjet je kompetencija nastavnika engleskog jezika u tom području.

Interkulturalna nastavna metoda aktivnog učenja ogleda se u razvoju učeničkih metakognitivnih sposobnosti. Lai (2011) definira metakogniciju kao „razmišljanje o razmišljanju” (engl. *“thinking about thinking”*). Sastoji se od dviju komponenti – znanja i regulacije učenja. Metakognitivno znanje uključuje znanje o sebi kao učeniku, faktorima koji utječu na učenje te strategije kojima se može poboljšati vlastito učenje. Metakognitivna

regulacija učenja obuhvaća planiranje aktivnosti, svjesnost o usvajanju znanja i evaluaciju učinkovitosti primijenjenih strategija učenja. Učenici prije svega prepoznaju različite strategije učenja engleskog jezika te isprobavaju koja im strategija kao pojedincima najviše odgovara. Zatim se služe kognitivnim i metakognitivnim strategijama kao aktivni sudionici u učenju engleskog jezika.

Utjecaj globalizacije na obrazovanje stavlja u fokus vještine koje su dugo bile zanemarene (Sabet i Chapman, 2023). Jedna od navedenih vještina je interkulturalna kompetencija kojoj se može poučavati učenike i nastavnike. Rezultati istraživanja navedenih autorica pokazuju da razvoj interkulturalne kompetencije utječe na tri elementa učenja i poučavanja stranoga jezika: akademske, afektivne i društvene ishode. Učenici bi trebali razvijati kriterije za procjenu vlastitog znanja, organizirati vlastito učenje te primjenjivati korake za uspješno rješavanje zadataka. Trebali bi pravovremeno prepoznati moguće probleme i izabrati odgovarajuća rješenja. Učenici na taj način uče rješavati zadatke u nastavi engleskog jezika, ali mogu primijeniti korake pri problemskim zadacima u ostalim nastavnim predmetima. Osim u školi, mogu primijeniti potrebne korake za uspješnije rješavanje problema u svakodnevnom životu. Na taj način uče rješavati radne zadatke koji ih očekuju u poslovnom svijetu u budućnosti, ali i nositi se s problemima u životu izvan škole. Prema Zhang i Zhang (2022), povratne informacije nastavnika imaju pozitivan učinak na uporabu metakognitivnih strategija u učenju stranoga jezika.

Metode aktivnog učenja pokazale su se učinkovitima u promicanju razvoja interkulturalnih kompetencija u visokom obrazovanju. Ovi pristupi pomažu studentima u prevladavanju nelagode zbog nepoznatih kultura i prepoznavanju važnosti interkulturalnih vještina za njihove buduće karijere (Havis, 2020). Studije slučaja (engl. *case studies*) i suradničke aktivnosti rješavanja problema mogu biti osobito korisni za uključivanje učenika u nastavu i poticanje razvoja interkulturalne svijesti (Smith-Keiling, 2019). Grupe u kojima se koristi aktivno učenje u međunarodnim projektima mogu poboljšati razumijevanje učenika o različitim kulturama, ojačati međuljudske interakcije i potaknuti suradnju (Tezeren i sur., 2024). Nadalje, pokazalo se da uključivanje niza metoda poučavanja u interkulturalno učenje doprinosi izgradnji interkulturalne kompetencije među studentima te ih priprema za rad u globaliziranom svijetu (McKiernan i sur., 2013).

Osim interkulturalne nastavne metode aktivnog učenja, učenici razvijaju suradničko učenje radi uzajamne potpore i ohrabrenja. Mogu razgovarati s nastavnicima i stručnim suradnicima o

poteškoćama u učenju. S obzirom na porast poteškoća mentalnog zdravlja srednjoškolaca posljednjih godina, a posebno tijekom pandemije Covid-19, učenici bi trebali primjenjivati strategije koje će im smanjiti stres pri učenju kao što su: upotreba raznih tehnika opuštanja radi uspješnijeg učenja, stvaranje pozitivne atmosfere za rad, razgovor o vlastitim osjećajima, kao i osjećajima vršnjaka. Prema Li i suradnicima (2024), razne fizičke aktivnosti u nastavi pospješuju mentalno zdravlje mladih. Suradnja učenika u sportskim aktivnostima poboljšava njihovo raspoloženje, kognitivne funkcije i pomaže smanjiti depresiju.

Mediji su prisutni u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu, stoga je nužan razvoj medijske pismenosti koju učenici mogu ostvariti u sklopu nastave engleskog jezika, ali i drugih nastavnih predmeta. Prema Livingstone (2004), medijska pismenost ne obuhvaća samo tradicionalne medije kao što su tiskani i audiovizualni mediji, nego i internetske izvore te ostale medije. Autorica definira medijsku pismenost kao sposobnost pristupa, analize, evaluacije i kreiranja poruka u različitim kontekstima. Razvoj medijske pismenosti ostvaruje se u okviru interkulturalne nastavne metode učenja putem različitosti jer učenici trebaju: naučiti razlikovati informacije iz različitih vrsta tekstova te ih kritički propitivati, uzeti u obzir utjecaj vlastite kulture na procjenjivanje informacija te ih sagledati uvažavajući kulture drugih naroda, prezentirati sadržaje uzimajući u obzir specifičnosti hrvatske kulture, ali i kulture zemalja engleskog govornog područja, uočavati različitosti te birati informacije iz različitih vrsta tekstova i iz različitih izvora kako bi ih objektivno izložili.

Medijska pismenost i interkulturalno obrazovanje sve se više prepoznaju kao ključne kompetencije za nastavnike 21. stoljeća, posebno kao odgovor na izazove poput lažnih vijesti (engl. *fake news*) i migracija (Ranieri i sur., 2018). Te su vještine ključne u promicanju aktivnog građanstva i kritičkog razumijevanja među učenicima (Carr i Porfilio, 2009). Uključivanje medijske i računalne pismenosti u multikulturalno obrazovanje može potaknuti snažniji kritički multikulturalizam u školama, nadilazeći pojednostavljene predodžbe o toleranciji (Carr i Porfilio, 2009). Projekti u nastavi koji koriste medijsku pismenost i internetske platforme mogu poboljšati međukulturnu komunikaciju među nastavnicima (Naiditch, 2013). Nadalje, digitalna pismenost kao medijska pismenost ima za cilj razviti kritičko razumijevanje i aktivno sudjelovanje u medijima. Da bi se stvorilo istinski globalno informacijsko društvo, pozornost se mora posvetiti kulturnoj raznolikosti i suživotu različitih civilizacija. Uključivanje multikulturalnih istraživanja u različite obrazovne razine može pomoći u razvoju potrebnih znanja i vještina za međunarodnu i interkulturalnu interakciju (Varis, 2010).

3.6. Analiza videozapisa

3.6.1. Sudionici istraživanja

U istraživanju je korišten namjeran odabir sudionika istraživanja. Kriteriji za odabir sudionika bili su da osoba bude nastavnik engleskog jezika zaposlena u srednjoj školi (jedan nastavnik u gimnaziji i jedan nastavnik u strukovnoj školi), neovisno je li ženskog ili muškog spola, te da ima više godina radnog staža, odnosno da nije nastavnik pripravnik. Stoga su sudionice istraživanja iskusne nastavnice engleskog jezika zaposlene u gimnaziji, odnosno strukovnoj školi, na puno radno vrijeme. Kriteriji za odabir učenika, odnosno razreda koji će sudjelovati u istraživanju, bili su da im je engleski jezik prvi strani jezik koji uče, odnosno da im je u prvom razredu srednje škole bila deveta godina učenja engleskog jezika. Nije bilo važno jesu li učenici ženskog ili muškog spola, ali je broj učenika u razredu u gimnaziji i u strukovnoj školi trebao biti podjednak, po mogućnosti između 20 i 25 učenika. Učenici strukovne škole morali su biti zanimanja u četverogodišnjem trajanju, stoga su odabrani drugi razredi u gimnaziji i u strukovnoj školi (na razini 4.2) koji uče engleski jezik kao prvi strani jezik (deseta godina učenja) te koji broje 21 učenika (razred u gimnaziji) i 23 učenika (razred u strukovnoj školi).

3.6.2. Etički aspekt istraživanja

U ovome se istraživanju u potpunosti uvažavao etički aspekt istraživanja. Prije početka istraživanja ishođeno je pozitivno mišljenje Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Osijeku o provedbi istraživanja. Etičko povjerenstvo zaključilo je da je istraživanje u potpunosti u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te se moglo provesti kako je planirano (Prilog 5). Budući da je u analizi videozapisa korištena aplikacija VIDAN, autor programa dao je pisano odobrenje za uporabu mrežne aplikacije za analizu videozapisa u svrhu istraživanja (Prilog 4). Također je dao dopuštenje za opširniji opis aplikacije u ovom doktorskom radu od onog navedenog u sinopsisu autora s obzirom na to da doktorski rad još nije obranjen. Ravnateljima odabranih srednjih škola poslan je dopis (Prilog

6) kako bi se dobilo odobrenje prije početka istraživanja. Nakon što su nastavnice engleskog jezika informirane kako bi razumjele svoju ulogu u istraživanju¹¹, dostavljen im je obrazac za suglasnost nastavnika (Prilog 7) koji su potpisale. Budući da je u istraživanju korištena metoda sustavnog promatranja nastave, zatražene su i pisane suglasnosti roditelja, odnosno skrbnika učenika koji su uključeni u projekt (Prilog 8). U istraživanju su sudjelovali učenici drugih razreda srednje škole te su roditelji, odnosno skrbnici, morali dati suglasnost za sudjelovanje maloljetnika u istraživanju. Sudionici su imali mogućnost odustati od istraživanja u bilo kojem trenutku istraživanja jer je sudjelovanje bilo isključivo dobrovoljno. Nastavnicama i učenicima je u potpunosti osigurana zaštita privatnosti i tajnost podataka. U analizi i interpretaciji rezultata istraživanja nisu se koristila njihova imena, nego nazivi *nastavnica engleskog jezika u gimnaziji* i *nastavnica engleskog jezika u strukovnoj školi* prema kojima razlikujemo sudionike istraživanja. Po završetku istraživanja, sudionici su informirani o rezultatima istraživanja.

3.6.3. Tehničke odlike analize videozapisa

Prilikom snimanja videozapisa nastave treba voditi računa o tehničkim aspektima snimanja nastave: tko može snimati nastavu, kako to najuspješnije učiniti, koliko je videozapisa nastave pojedinog nastavnika potrebno pogledati kako bi se moglo objektivno zaključivati o njoj, ali i koji su problemi te ograničenja u primjeni videozapisa nastave (Filipov, 2023). Nastavu mogu snimati stručni suradnici pedagozi koji imaju obavezu redovito posjećivati nastavu ili nastavnici sustručnjaci. U svrhu poboljšanja vlastite nastave nastavu mogu snimati „kritički prijatelji” ili istraživač, odnosno grupa istraživača, radi kasnije analize nastave. Nastavu engleskog jezika snimala sam samostalno te su kasnije analizirani videozapise nastave putem aplikacije za videoanalizu nastave.

Prilikom snimanja nastave s ciljem njezine kasnije analize važno je voditi računa i o tehničkim postavkama snimanja (Derry i sur., 2010, prema Filipov, 2023). S obzirom na složenost učioničkih interakcija, korištena su dva uređaja za snimanje. Prvi uređaj bio je postavljen na stativu na kraju učionice kako bi objektivom obuhvatio cijelu učionicu i aktivnosti nastavnice.

¹¹ Nastavnice engleskog jezika obaviještene su o temi istraživanja, ali nisu prilagodile nastavne sate temi.

Drugi uređaj bio je postavljen na stativu na početku učionice kako bi objektivom obuhvatio cijelu učionicu s druge strane i aktivnosti učenika. Po potrebi je korišten i treći mobilni uređaj za snimke izbliza, primjerice prilikom rada učenika u skupini. Budući da su se ispitivale opće kategorije nastave i zastupljenost interkulturalnih sadržaja, taj način rada bio je prigodan kako bi se prikupili svi potrebni podatci.

Elementi nastavnog sata neovisni o sadržaju vrlo se malo razlikuju od jednog do drugog nastavnog sata pa bi opažanje jedne snimke nastave trebalo biti dovoljno za objektivnu procjenu tih elemenata (Praetorius i sur., 2014). No, Hill i suradnici (2012) upozoravaju da je teško odrediti točan broj sati koliko je potrebno opažati nastavu pojedinačnih nastavnika s ciljem procjene kvalitete njihove nastave – nekomu mogu biti dovoljna i tri sata kako bi procijenio ukupnu kakvoću nastave (Filipov, 2023). Pri dogovoru s nastavnicama engleskog jezika, istraživačica se odlučila za snimanje četiriju sati nastave u gimnaziji i četiriju sati nastave u strukovnoj školi. Međutim, nakon snimanja prvoga sata u gimnaziji u kojem nije bilo previše interakcije između nastavnice i učenika s obzirom na tip sata ("Writing workshop" – učenici su pisali svih 45 minuta uz kratke upute nastavnice), dogovoren je dodatan sat. Stoga su u konačnici snimljeni videozapisi pet sati nastave engleskog jezika u gimnaziji i pet sati nastave engleskog jezika u strukovnoj školi.

Prije snimanja nastave engleskog jezika, nabavljena je oprema te sam se upoznala s njenim mogućnostima. S obzirom na napredak *smartphone* uređaja, videokameru nije bilo potrebno koristiti. Kao prvi uređaj korišten je mobilni uređaj Samsung Galaxy S10. Riječ je o mobilnom uređaju koji posjeduje videokameru koja ima širokokutni objektiv. Budući da nisam sudjelovala u nastavnom procesu, važno je da je navedeni objektiv mogao obuhvatiti cijelu učionicu. Statičnosti kamere doprinose njezina širina kuta snimanja i mogućnost višestrukog zumiranja (Kilburn, 2014, prema Filipov, 2023). Taj mobilni uređaj ima interni kapacitet pohrane, stoga i dovoljno memorije. S nastavnicama engleskog jezika dogovoreno je snimanje nastave te se snimao jedan sat ili blok-sat engleskog jezika, ovisno o rasporedu učenika. Odabrani mobilni uređaj ima mogućnost snimanja blok-sata bez prekida, što je korisno prilikom snimanja dvaju uzastopnih sati. Drugi uređaj korišten za snimanje je mobilni uređaj Samsung S9. Treći uređaj korišten za povremeno snimanje i fotografiranje po potrebi bio je Samsung S10 koji je imao status pomoćnog uređaja. Oba uređaja odlikuju iste karakteristike kao i prvi uređaj za snimanje.

Važno je da slika ne bude podložna podrhtavanju, odnosno tresenju kamere. Stoga se istraživačica za stabilizaciju kamere služila stativima Hama Star 700 i Sunpak5400DLX. Oba

stativa zadovoljila su zbog stabilnosti kamere i jasnoće slike. Budući da sam samostalno nosila opremu te postavljala stativ u učionicama, prednost se može dati potonjem stativu zbog lakoće postavljanja što je prikazano na Slici 13.



Slika 13. Postavljanje opreme za snimanje videozapisa nastave

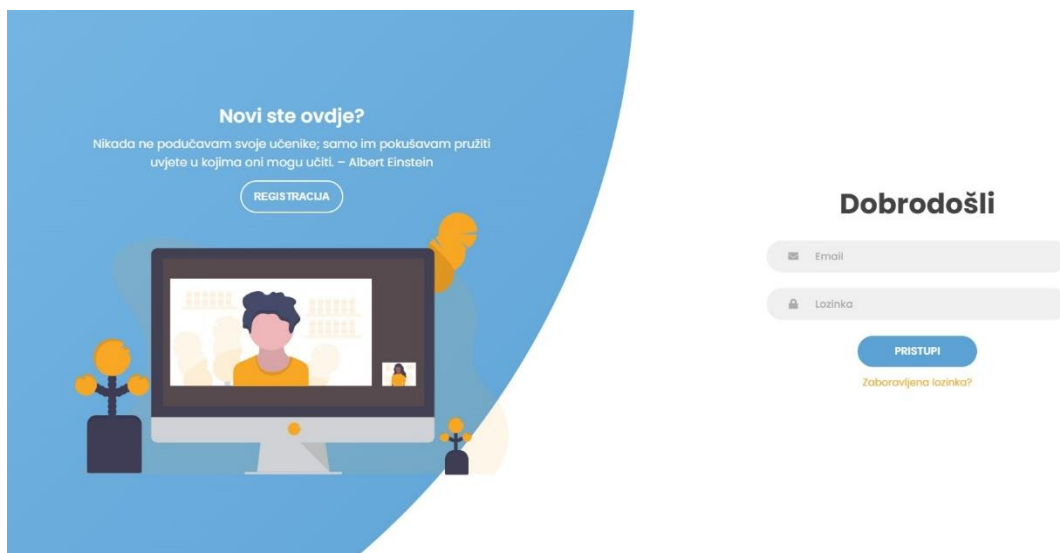
Odlučila sam se za postavljanje videozapisa na platformu YouTube zbog neograničenog kapaciteta pohrane i mogućnosti pohrane videozapisa postavljanjem opcije privatnosti videozapisa „Nije javno dostupno” (engl. *unlisted*) s obzirom na to da su snimani maloljetni učenici. „Ta je opcija pogodna za pohranu osjetljivih sadržaja poput videozapisa nastave maloljetnih učenika jer se ne prikazuju na početnoj stranici istraživačkog kanala, kao ni u rezultatima pretraživanja. Moguće je podijeliti poveznicu odabranog videozapisa koji nije javno dostupan, stoga ga mogu gledati korisnici s poveznicom.” (Filipov, 2023, str. 111). U Tablici 21 prikazane su razlike u značajkama postavki privatnosti videozapisa na platformi YouTube.

Tablica 21. Razlika u značajkama postavki privatnosti videozapisa na platformi YouTube (Centar za YouTube pomoć, 2023, prema Filipov, 2023)

značajka	privatno	nije javno dostupno	javno
Može se dijeliti URL	ne	da	da
Može se dodati u odjeljak kanala	ne	da	da
Prikazuje se u pretraživanjima, na povezanim videozapisima i preporukama	ne	ne	da
Objavljeno na vašem kanalu	ne	ne	da
Prikazuje se u <i>feedu</i> Pretplate	ne	ne	da
Mogu se objavljivati komentari	ne	da	da

Korištena aplikacija za analizu videozapisa nastave je VIDAN¹² čija se početna stranica može vidjeti na Slici 14. Prema Samardžić (2021), mrežna aplikacija za analizu videozapisa nastave važan je element u profesionalizaciji pedagoške struke. S obzirom na manjak instrumenata u pedagoškoj praksi potrebnih za kvalitetno praćenje i analizu nastave, za potrebe doktorskog rada Razvoj i evaluacija primjene mrežne aplikacije za analizu nastave doktoranda doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta u Osijeku Darka Samardžića, u suradnji s nastavnicima, pedagozima i istraživačima razvijena je aplikacija. Za uporabu aplikacije u svrhu istraživanja za doktorski rad dobiveno je pisano dopuštenje autora (Prilog 4) te sam sudjelovala u istraživanju autora o aplikaciji za njegov doktorski rad. Sudionici istraživanja imali su priliku koristiti mrežnu aplikaciju za analizu nastave te predlagati promjene za njezino unaprjeđenje. Svaki sudionik projekta je putem intervjua mogao iskazati svoje mišljenje i iskustvo u vezi s uporabom aplikacije.

¹² Ime aplikacije odražava njezinu namjenu – VIDEo ANaliza (snimanje videozapisa nastave i analiza putem aplikacije).



Slika 14. Korisničko sučelje aplikacije za analizu videozapisa nastave

Prema Samardžić (2021), aplikacija koristi tehnologije poput Bootstrapa, JavaScripta, MySQL-a i PHP-a za pružanje pouzdane i fleksibilne platforme za analizu nastave. Bootstrap je popularni CSS okvir koji se koristi za razvoj responzivnih mrežnih stranica. Taj okvir olakšava dizajn mrežnih stranica koje su prilagođene za različite veličine zaslona i uređaja. Koristeći ugrađene klase i komponente, Bootstrap omogućuje brzo i efikasno oblikovanje mrežnih stranica koje nude konzistentno korisničko iskustvo na svim platformama. Za backend funkcionalnosti aplikacija koristi PHP, server-side programski jezik koji se koristi za dinamičku izgradnju mrežnih stranica. Omogućuje obradu podataka na serveru, upravljanje sesijama, te komunikaciju s bazom podataka. U kontekstu ove aplikacije, PHP se koristi za obradu zahtjeva korisnika, upravljanje podacima u bazi podataka i slanje odgovora natrag na klijentsku stranu. JavaScript je klijentski jezik koji se koristi za pružanje interaktivnih elemenata na frontendu. Koristeći Document Object Model (DOM), omogućuje ažuriranje sadržaja i stila dokumenta bez potrebe za osvježavanjem cijele stranice, što uključuje reagiranje na korisničke zahtjeve poput klika ili pritiska tipki. MySQL je sustav za upravljanje bazama podataka koji olakšava spremanje, pretraživanje, dohvaćanje i manipuliranje podacima. Ta baza podataka koristi se za pohranu svih podataka povezanih s aplikacijom, uključujući podatke korisnika, analize, protokole i komentare. Sama aplikacija nalazi se na hosting. Web hosting je usluga koja omogućuje organizacijama i pojedincima da svoju mrežnu stranicu ili aplikaciju učine dostupnom putem interneta. Hosting tvrtke pružaju prostor na serveru koji je povezan s internetom. To može biti fizički server u data centru, ili virtualni server ako je u pitanju cloud hosting. Hosting tvrtke pružaju i niz drugih usluga kao što su upravljanje serverima, podrška,

zaštita od DDOS napada, SSL certifikati, e-mail usluge itd. Mrežna aplikacija za analizu nastave koristi pouzdan web hosting servis koji omogućuje trajnu pohranu svih provedenih analiza nastave. Sve analize se čuvaju na serverima hosting tvrtke, a korisnici mogu pristupiti svojim podacima putem interneta u bilo koje vrijeme. Ta značajka omogućuje korisnicima da prikupljaju velike količine podataka koji se mogu podvrgnuti višestrukim analizama za dublje razumijevanje nastavnih procesa.

Korisnici se mogu registrirati i pristupiti aplikaciji koristeći se svojim korisničkim računom. Provedene analize nastave trajno se čuvaju i moguće im je pristupiti u bilo koje vrijeme. Analiza nastave putem aplikacije rezultira prikupljanjem brojnih podataka koji se mogu podvrgnuti višestrukim analizama te se na taj način dobiva detaljniji uvid u nastavne procese. Aplikacija omogućuje registraciju putem e-maila, omogućujući pristup korisnicima s bilo kojeg uređaja. Jednom registrirani, korisnici mogu jednostavno učitavati videozapise nastave pohranjene na platformi YouTube, primjenjivati različite protokole za praćenje nastave na videozapisu, komentirati segmente videozapisa, surađivati s više sudionika i stvarati izvještaje. Svaka bilješka direktno je povezana s dijelom videozapisa na koji se odnosi. Korisnici mogu stvarati neograničen broj analiza nastave u obliku projekta za svaki nastavni sat. Iz Slike 15 vidljiv je dio kreiranih projekata u aplikaciji za analizu videozapisa nastave VIDAN. Aplikacija omogućuje korisnicima da kreiraju vlastite protokole¹³, pružajući fleksibilnost u usredotočenju na specifične aspekte nastave. Također je moguće uključiti podsjetnik za kategoriziranje nastave programiran na svake dvije minute nastave. Korisnici mogu uključiti neograničen broj suradnika u svoje analize, omogućujući efikasnu suradnju i međusobnu komunikaciju. Nakon kategoriziranja putem protokola, automatski se generiraju grafovi s rezultatima koji se mogu lako preuzeti za daljnju analizu (Samardžić, 2021).

¹³ Potrebno je naglasiti da se u aplikaciji koristi pojam „protokol“ koji uključuje validirane instrumente, ali pojam „vlastitih kreiranih protokola“ odnosi se na kvalitativno zapažanje istraživača.

vidan		Projekt Protokol Obrazac		marinelaboras@gmail.com	
Analiza videozapisa - drugi sat strukovna škola (interkulturalne nastavne teme)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne teme, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]
Analiza videozapisa - drugi sat gimnazija (interkulturalne nastavne metode)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne metode, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]
Analiza videozapisa - drugi sat gimnazija (interkulturalne nastavne teme)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne teme, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]
Analiza videozapisa - prvi sat strukovna škola (interkulturalne nastavne metode)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne metode, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]
Analiza videozapisa - prvi sat strukovna škola (interkulturalne nastavne teme)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne teme, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]
Analiza videozapisa - prvi sat gimnazija (interkulturalne nastavne metode)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne metode, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]
Analiza videozapisa - prvi sat gimnazija (interkulturalne nastavne teme)	[Menu]	[Link]	Marinela Boras	Protokol za sustavno promatranje nastave - interkulturalne nastavne teme, Boras, M.	[Details] [Share] [Edit] [Delete]

Slika 15. Prikaz dijela kreiranih projekata u aplikaciji za analizu videozapisa nastave

Korištena aplikacija za analizu videozapisa inovativna je ne samo za Republiku Hrvatsku i ostale europske države, nego u cijelom svijetu. Putem aplikacije može se lakše i brže uočiti zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika kao što su interkulturalne nastavne teme i interkulturalne nastavne metode.

3.6.4. Protokol za opažanje nastave

Sustavnom promatranju nastave pristupilo se protokolom za opažanje nastave koji omogućuje detaljnu analizu nastavnih aktivnosti jer je usmjeren na specifične aspekte nastavnog sata. Protokol OZON (Bezinović i sur., 2012) (Prilog 1) dio je Obrasca za opažanje nastavnog procesa, koji započinje opisom općih podataka (škola, nastavnik, nastavni predmet, opažač, datum i vrijeme opažanja), obilježja razrednog odjela (naziv razrednog odjela i broj učenika u njemu), sadržaja koji će se poučavati (nastavna jedinica/tema nastavnog sata), oblika nastave/tipa aktivnosti, ciljeva i očekivanih obrazovnih ishoda nastavnog sata, metoda koje će se koristiti kako bi se učenicima pomoglo pri ostvarivanju navedenih ishoda, i načina provjere je li postavljeni ishod nastavnog sata ostvaren.

Protokol OZON odabran je za istraživanje interkulturalnih nastavnih tema i metoda zbog svoje strukturirane i sveobuhvatne metodologije opažanja nastavnog procesa. Ovaj instrument

omogućava sustavno bilježenje različitih aspekata nastave koji su ključni za razumijevanje kako se interkulturalni sadržaji implementiraju u stvarnoj učionici. Njegova prednost je u tome što obuhvaća ne samo sadržaj poučavanja, već i pedagoške metode, interakcije između nastavnika i učenika, te ostvarenje obrazovnih ishoda – sve sastavnice koje su temelj za kvalitetnu implementaciju interkulturalnog obrazovanja. Protokol OZON također omogućava objektivno dokumentiranje kako se interkulturalne kompetencije razvijaju kroz različite nastavne aktivnosti, pružajući podatke koji se mogu koristiti za evaluaciju učinkovitosti interkulturalnog kurikulumu u praksi. S navedenim protokolom imam iskustva jer sam koristila Obrazac za opažanje nastave (na engleskom i na hrvatskom jeziku) tijekom studija, pripravništva i višegodišnjeg radnog iskustva nastavnice engleskog jezika. Tijekom istraživačkog procesa ukupno je deset puta primijenjen Protokol OZON kojeg sam samostalno popunjavala za vrijeme promatranja sata, neposredno nakon promatranja sata i tijekom analize videozapisa nastave. Svi popunjeni protokoli pohranjeni su u papirnatom obliku, na računalu i u aplikaciji za videoanalizu nastave.

Obrazac za opažanje nastavnog procesa predviđa uvodni dogovor opažača s nastavnikom kako bi bio unaprijed upoznat s obilježjima učenika, specifičnostima razreda i razredne dinamike te kako bi se dogovorili detalji o povjerljivosti istraživanja. Važno je dogovoriti kako opažača predstaviti učenicima. U gimnaziji je dogovoreno da ću se sama predstaviti, dok je u strukovnoj školi dogovoreno da će me predstaviti nastavnica engleskog jezika. Također je potrebno dogovoriti termin sastanka nakon opažanja. U ovom istraživanju termin sastanka najčešće je bio nakon opažanja nastavnog sata. Opažać također može na obrascu zapisati bilješke za koje smatra da bi mu mogle pomoći u kasnijoj analizi nastavnih sati.

U drugom dijelu obrasca procjenjuju se obilježja nastave s „ne opaža se/nije primjenjivo“, „nedovoljno prisutno“ i „dovoljno prisutno“ u šest kategorija:

- Razredno ozračje
- Strukturiranje nastavnog sata
- Uključenost i motiviranost učenika
- Individualizacija/diferencijacija poučavanja
- Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja
- Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja

Na kraju obrasca, u obliku komentara nakon opažanja nastavnog procesa, moguće je zabilježiti opći dojam o nastavnom satu, dobre aspekte nastavnog procesa te područja za refleksiju i

moguće unaprijeđivanje kao što su struktura, jasnoća, organizacija, interakcija, entuzijazam, energija, angažman učenika, poticanje viših kognitivnih procesa, formativno vrjednovanje i, što je posebno važno za ovo istraživanje, uvažavanje različitosti među učenicima.

Uz Protokol OZON bilježena je zastupljenost interkulturalnih sadržaja za vrijeme promatranja sata, neposredno nakon promatranja sata i tijekom analize videozapisa nastave engleskog jezika. Izboru strategija, metoda i tehnika u obrazovanju za interkulturalizam potrebno je pridati jednaku pozornost kao i izboru sadržaja s obzirom na to da je u tom području način na koji se obrađuje neki sadržaj najčešće odlučujući za uspjeh poučavanja i učenja (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Postupci koji se koriste u obrazovanju za interkulturalizam vrlo su raznoliki i često neuobičajeni prema uobičajenim nastavnim postupcima, dijelom zbog toga što se veći dio njih izvorno pojavio u neformalnom obrazovanju odakle su preneseni u škole, a dijelom i zbog toga što su pojedine metode zapravo sastavljene od više složenih metoda, tehnika i instrumenata. No u pravilu provođenje obrazovanja za interkulturalizam znači izradu i primjenu onih strategija koje polaze od dobrobiti učenika kao pripadnika određene društvene zajednice. To upućuje na primjenu onih metoda i tehnika kojima se prvenstveno potiče iskustveno, problemsko, participativno i suradničko učenje i poučavanje premda se, po potrebi, mogu uvesti i pasivni i receptivni oblici rada. U skladu s tim strategija obrazovanja za interkulturalizam koja polazi od dobrobiti učenika, odnosno sudionika obrazovnog procesa, može uključiti velik broj aktivnih metoda i tehnika rada. Njihova podjela vrši se prema različitim kriterijima, no rijetko kad uspijeva na zadovoljavajući način obuhvatiti sva složenost i raznolikost metodičkih rješenja. U aplikaciji VIDAN su na temelju literature¹⁴ uz pomoć autora aplikacije kreirane kategorije koje su omogućile bilježenje pojavnosti interkulturalnih tema i interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi. Tijekom analize i analize s vremenskim odmakom, pojedine kategorije postale su potkategorije:

- Ljudska prava (s potkategorijom Prava životinja)
- Sloboda
- Tolerancija (s potkategorijom Razumijevanje)

¹⁴ Kao i u analizi sadržaja, u analizi videozapisa određene su ključne riječi za analizu utemeljene na službenim dokumentima Europske Unije kao što su Zelena knjiga i Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu u izdanju Vijeća Europe; Opća deklaracija o ljudskim pravima; Smjernice o interkulturalnom obrazovanju i srodni dokumenti Ujedinjenih Naroda; UNESCO-va Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda.

- Zajedništvo
- Identitet (s potkategorijom Privatnost)
- Obrazovanje
- Kultura
- Vrijednosti
- Suradnja (s potkategorijom Komunikacija)
- Inkluzija
- Održivi razvoj

Kategorije nastavnih metoda obrazovanja za interkulturalizam¹⁵ nisu se mijenjale i razvrstane su na sljedeći način:

- Aktivno učenje
- Suradničko učenje¹⁶
- Učenje putem različitosti¹⁷
- Diskusija

3.6.5. Analiza videozapisa nastave engleskog jezika

Nastavni bi sat u školi u pravilu trebao trajati 45 minuta, ali se u istraživanju pokazalo da se teorijski dio razlikuje od praktičnog dijela što je prikazano u Tablici 22. Nastavni sat je većinom trajao kraće iz različitih razloga, primjerice ranijeg zvona koje označava završetak sata. Nastavni sat u gimnaziji u prosjeku je trajao 43 minute i 97 sekundi, dok je nastavni sat u

¹⁵ Pojam „interkulturalne nastavne metode“ odabran je radi lakšeg prikaza rezultata istraživanja, a obuhvaća strategije, metode i tehnike obrazovanja za ljudska prava (Spajić-Vrkaš i sur., 2004).

¹⁶ Suradničko učenje se kao oblik učenja odnosi u ovom doktorskom radu na sve participativne i interaktivne metode u nastavi engleskog jezika.

¹⁷ Pojam „učenje putem različitosti“ se u ovom doktorskom radu odnosi na metodu kulturološke razmjene koja je usmjerena na učenje kroz suočavanje s različitim perspektivama i kulturnim kontekstima.

strukovnoj školi u prosjeku trajao 42 minute i 62 sekunde. Stoga je prosječni sat engleskog jezika u srednjoj školi trajao 43 minute i 29 sekundi.

Tablica 22. Duljina trajanja nastavnog sata u gimnaziji i u strukovnoj školi

Nastavni sat	Gimnazija	Strukovna škola
1.	45:01	40:47
2.	44:21	41:04
3.	45:15	45:06
4.	40:00	43:05
5.	45:49	43:51

U analizi opažanja nastave engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi kreiran je 41 kod te su kodovi podijeljeni u šest kategorija: *Ponašanje nastavnice i učenika na nastavnom satu, Plan i aktivnosti nastavnog sata, Sudjelovanje učenika, Prilagodba sposobnostima i interesima učenika, Metakognitivni procesi i Pružanje povratnih informacija* koje svrstavamo u šest središnjih kategorija: *Razredno ozračje, Struktura nastavnog sata, Uključenost učenika, Individualizacija poučavanja, Poučavanje vještina i strategija učenja i Vrijednovanje učenja.*

3.6.5.1. Opažanje nastave u gimnaziji

Teme nastavnih sati engleskog jezika u gimnaziji bile su:

"5 Beats of a Story" – pisanje priče na engleskom jeziku u pet koraka

"Test Revision" – ponavljanje za pisani ispit znanja

"Mind over Matter" – obrada novih nastavnih sadržaja (blok-sat)

"International Womens' Day" – obilježavanje važnih datuma („Međunarodni dan žena")

Za opažanje nastave engleskog jezika korišten je Obrazac za opažanje nastave koji sadrži protokol OZON (Bezinović i sur., 2012). Rezultati sustavnog promatranja nastave i analize videozapisa u gimnaziji prikazani su u Tablici 23.

Tablica 23. Analiza nastave engleskog jezika u gimnaziji

<i>Razredno ozračje</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem.	0	0	5
U razredu vlada opuštено radno ozračje.	0	0	5
Nastavnica pohvaljuje trud učenika i njihova postignuća.	0	0	5
Nastavnica ima dobru neverbalnu komunikaciju s učenicima.	0	0	5
Nastavnica u nastavi koristi primjeren humor.	0	0	5
Nastavnica spremno odgovara na pitanja učenika.	0	0	5
Učenici poštuju pravila ponašanja na satu.	0	0	5
Nastavnica učinkovito reagira na neprihvatljiva ponašanja učenika.	0	0	5
<i>Strukturiranje nastavnog sata</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Na početku sata nastavnica jasno iznosi temu nastavnog sata.	0	0	5
Nastavnica jasno navodi ciljeve nastavnog sata i ishode učenja.	3	0	2
Nastavnica daje jasne upute i postavlja jasna pitanja.	0	0	5
Učenicima je tijekom sata jasno što trebaju činiti.	0	0	5

Nastavnica objašnjava postupno, s logičnim prijelazima od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima.	0	0	5
Na satu se izmjenjuju različite svrhovite aktivnosti.	0	0	5
Nastavnica upućuje učenike na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje treba naučiti.	0	0	5
Nastavnica prati reakcije učenika i prema njima određuje vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu.	0	0	5
Nastavni sat je potpuno ispunjen aktivnostima.	0	0	5
Nastavnica na kraju sata ukratko sažima ono što se radilo na satu.	3	0	2
Nastava je interaktivna.	1	1	3
Nastavni sat je strukturiran i dobro pripremljen.	0	0	5
<i>Uključenost i motiviranost učenika</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Učenici su aktivno uključeni u rad.	0	0	5
Učenici međusobno surađuju.	2	0	3
Učenici sudjeluju sa zanimanjem.	0	0	5
Učenici slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja ili traže pojašnjenja.	0	0	5

Nastavnica potiče učenike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče.	0	0	5
<i>Individualizacija/diferencijacija poučavanja</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica učenicima različitih sposobnosti ili interesa daje zadatke različite težine.	0	0	5
Nastavnica nekim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja ili dodatno vrijeme za rad.	0	0	5
Nastavnica ponovno ili na drugačiji način objašnjava ako dio učenika ne razumije ili pogrešno odgovara.	0	0	5
Nastavnica daje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja.	0	0	5
Nastavnica daje mogućnost izbora aktivnosti i načina rada.	4	1	0
Nastavnica uključuje učenike koji se sami ne javljaju ili ne sudjeluju u aktivnostima na satu.	0	0	5
Nastavnica osigurava da određeni učenici ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu.	0	0	5
<i>Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica stavlja naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova.	0	0	5
Nastavnica postavlja pitanja koja potiču kognitivne procese više razine.	0	0	5

Nastavnica direktno poučava učenike o tome kako pristupiti učenju, rješavanju određenih zadataka ili vježbanju.	0	0	5
Nastavnica potiče učenike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči.	0	0	5
Nastavnica traži od učenika da opisuju i objašnjavaju korake koje koriste u radu na nekom zadatku.	3	0	2
Nastavnica potiče učenike da prate i provjeravaju svoje uratke.	0	0	5
Nastavnica traži od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje.	4	0	1
Nastavnica ohrabruje učenike da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na sadržaje koji se uče.	1	0	4
Nastavnica povezuje nastavne sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima učenika.	0	0	5
Nastavnica zadaje zadatke koji omogućuju primjenu znanja ili vještina na svakodnevne situacije.	0	0	5
Nastavnica potiče učenike na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji se uči.	1	0	4
Nastavnica potiče povezivanje sadržaja različitih predmeta.	0	0	5
<i>Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica postavlja pitanja kojima provjerava razumijevanje učenika.	0	0	5

Nastavnica pruža konkretne informacije učenicima o njihovu radu.	0	0	5
Nastavnica pravovremeno objašnjava zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan.	1	0	4
Nastavnica na konkretnim primjerima objašnjava svoje kriterije vrjednovanja rada i postignuća učenika.	2	0	3
Nastavnica ističe napredovanje učenika i njihov uspjeh u učenju.	1	0	4
Nastavnica ima pripremljena pitanja ili zadatke kojima provjerava razumijevanje i postignuća učenika na satu.	0	0	5

3.6.5.1.1. Razredno ozračje

Prema Schwarzenenthal i suradnicima (2019), da bi se poticale kulturno različite škole, potrebno je razredno ozračje u kojem učenici mogu razvijati interkulturalne vještine. Navedeni autori tvrde da je za postizanje takvog razrednog ozračja potrebna suradnja i poticanje interkulturalizma. Razredno ozračje, prikazano u Tablici 24, je u gimnaziji bilo iznimno ugodno te je ostvarena uspješna suradnja nastavnice i učenika, ali i učenika međusobno. Nastavnica se na satima engleskog jezika, ali i izvan nastavnih sati prema učenicima odnosila s poštovanjem i prihvaćanjem. Imala je s učenicima dobru verbalnu, ali i neverbalnu komunikaciju. Redovito ih je pohvaljivala tijekom rada, a također se šalila s učenicima na primjeren način. Kad god su učenici imali pitanja, nastavnica je spremno odgovarala na njih. Učenici su u potpunosti poštivali pravila ponašanja na satu. Osim kašnjenja nekolicine učenika na sat, nije bilo neprihvatljivih ponašanja učenika.

Tablica 24. Razredno ozračje na satima engleskog jezika u gimnaziji

Kod	Kategorija	Središnja kategorija
Odnos između nastavnice i učenika Atmosfera u razredu Učenički trud i postignuća Neverbalna komunikacija Primjeren humor u nastavi Reakcija na neprihvatljiva ponašanja učenika	Ponašanje nastavnice i učenika na nastavnom satu	Razredno ozračje

3.6.5.1.2. Strukturiranje nastavnog sata

Prema Reid (2015), međusobno razumijevanje i razvoj interkulturalne kompetencije vrlo su važni u današnjem globaliziranom svijetu jer omogućuju mladima borbu protiv predrasuda, diskriminacije i nerazumijevanja među pojedincima različitog kulturnog naslijeđa. Interkulturalna komunikacijska kompetencija u engleskom jeziku pomaže učenicima bolje razumjeti i uspješno komunicirati s pripadnicima druge kulture. Usvajanje interkulturalne komunikacijske kompetencije je složeno, stoga zahtijeva nov pristup i strukturiranje sati engleskog jezika. Međutim, treba naglasiti da iako kurikulumi engleskog jezika naglašavaju važnost usvajanja navedene kompetencije, ne nude upute za nastavnike kako to postići. Potrebno je izbjegavati strukturu tradicionalne učionice u kojoj nastavnik vodi učenike, nego učenicima treba dopustiti interakciju u situacijama u kojima će se naći u stvarnom životu (Reid, 2015). Nastavni sati engleskog jezika u gimnaziji bili su dobro strukturirani te je nastavnica bila odlično pripremljena, što je prikazano u Tablici 25. Na početku sata jasno je iznijela temu sata, ali ponekad nije izričito navela ciljeve sata i ishode učenja koje bi učenici trebali ostvariti. Nastavnica je davala jasne upute i postavljala pitanja te je učenicima tijekom sata bilo jasno što trebaju činiti. Nastavnica je postupno objašnjavala nastavne sadržaje – od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima. Nastavnica je učenike upućivala na ključne pojmove te su se na satu

izmjenjivali različite svrhovite aktivnosti. Pratila je reakcije učenika i prema njima određivala vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu. Nastava je većinom bila interaktivna s puno pitanja i odgovora, ali u jednom satu interakcija nije bilo dovoljno prisutna, a jedan sat nije bio takav tip sata pa nije bilo primjenjivo (prvi sat u kojem su učenici 45 minuta pisali priču na engleskom jeziku). Nastavnica na kraju sati ponekad nije sažela što se radilo na satu.

Tablica 25. Strukturiranje nastavnih sati engleskog jezika u gimnaziji

Kod	Kategorija	Središnja kategorija
Tema nastavnog sata Ciljevi nastavnog sata Ishodi učenja Davanje uputa i pojašnjenja Različite aktivnosti i duljina rada Ključni pojmovi i sadržaji Sažimanje nastavnih sadržaja Interaktivna nastava Strukturiran i pripremljen nastavni sat	Plan i aktivnosti nastavnog sata	Struktura nastavnog sata

3.6.5.1.3. Uključenost i motiviranost učenika

Prema Mirzaei i Forouzandeh (2013), u današnjem multikulturalnom svijetu, razina interkulturalne komunikacijske kompetencije igra važnu ulogu u uključenosti i motiviranosti učenika u nastavi. Ona određuje s kolikim će entuzijazmom učenici sudjelovati u nastavnim aktivnostima, te koliko će vremena i truda posvetiti usvajanju stranoga jezika. Prema Vromans i suradnicima (2023), za uključenost i motiviranost učenika najvažniji su suradnja učenika i dijeljenje interkulturalnih iskustava. Učenje se događa putem dijeljenja iskustava, refleksije i razgovora o stereotipima. Učenici su na satima engleskog jezika u gimnaziji bili aktivno uključeni u rad te su sudjelovali sa zanimanjem, što je prikazano u Tablici 26. Slobodno su iznosili svoje ideje, tražili pojašnjenja i postavljali pitanja. Nastavnica je poticala učenike da

iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče. Učenici su međusobno surađivali, ali ponekad to nije bilo moguće s obzirom na tip sata (primjerice, ponavljanje za pisanu provjeru znanja).

Tablica 26. Uključenost i motiviranost učenika na satima engleskog jezika u gimnaziji

Kod	Kategorija	Središnja kategorija
Uključenost u rad Međusobna suradnja Aktivno sudjelovanje Iznošenje ideja i vlastitih primjera Postavljanje pitanja Traženje pojašnjenja	Sudjelovanje učenika	Uključenost učenika

3.6.5.1.4. Individualizacija/diferencijacija poučavanja

Prema Vieluf i Göbel (2019), učenici smatraju nastavu zanimljivijom ako postoji individualizacija poučavanja. Autorice pojašnjavaju individualizaciju/diferencijaciju poučavanja motivacijom učenika za usvajanje stranoga jezika i njihovom razinom interkulturalne osjetljivosti. Individualizacija i diferencijacija poučavanja u nastavi engleskog jezika u gimnaziji prikazane su u Tablici 27. U navedenom razredu u gimnaziji nije bilo učenika s individualiziranim odgojno-obrazovnim programom. Nastavnica je učenicima davala dodatne upute za rad ako je bilo potrebno, ali većinom su učenici odmah razumjeli upute. Svi su učenici bili uključeni u rad na satima engleskog jezika. Najaktivniji učenici su se sami javljali, ali je nastavnica pazila da ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu te je također prozivala učenike koji se sami ne javljaju. Učenici nisu imali mogućnost izbora i načina rada te su svi sudjelovali u istim aktivnostima, što je razumljivo u nekim satima engleskog jezika s obzirom na tip sata.

Tablica 27. Individualizacija/diferencijacija poučavanja u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Kod	Kategorija	Središnja kategorija
Zadatci prilagođeni sposobnostima učenika Dodatne upute i pojašnjenja Dodatno vrijeme za rad Izbor aktivnosti i načina rada Sudjelovanje u aktivnostima	Prilagodba sposobnostima i interesima učenika	Individualizacija poučavanja

3.6.5.1.5. Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja

Prema Sieck i suradnicima (2013), kako međukulturni susreti postaju sve češći, potrebno je shvatiti metakognitivne vještine i strategije učenja koje omogućuju pojedincima snalaženje u nepoznatim kulturnim kontekstima. Nastavnica je na satima engleskog jezika u gimnaziji provjeravala razumiju li učenici nastavne sadržaje te ih je poticala da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči, što je prikazano u Tablici 28. Učenicima je postavljala pitanja koja potiču kognitivne procese više razine. Poučavala ih je kako pristupiti rješavanju određenih zadataka, ali nije tražila da opisuju ili objašnjavaju korake koje koriste u radu na nekom zadatku što je s obzirom na nastavni predmet u potpunosti razumljivo. Učenici su redovito provjeravali svoje uratke. Nastavnica većinom nije tražila od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje što bi se moglo unaprijediti. Ohrabrivala je učenike da daju svoje osobno mišljenje o temi i kritički osvrt na sadržaje koji se uče. Učenici su povezivali nastavne sadržaje s vlastitim primjerima iz svakodnevnog života, prijašnjim znanjima i iskustvima. Učenici su rješavali zadatke koji omogućuju primjenu znanja engleskog jezika ili različitih vještina na svakodnevne situacije. Nastavnica je ponekad poticala učenike na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji se uči, a u potpunosti je poticala povezivanje sadržaja različitih predmeta u nastavi engleskog jezika.

Tablica 28. Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja na satima engleskog jezika u gimnaziji

Kod	Kategorija	Središnja kategorija
Razumijevanje nastavnih sadržaja Kognitivni procesi Učiti kako učiti Pojašnjavanje koraka u radu Provjera vlastitih uradaka Procjena vlastitog rada i napretka Izražavanje kritičkog mišljenja Povezivanje nastavnih sadržaja s primjerima iz svakodnevnog života Povezivanje nastavnih sadržaja s prijašnjim znanjima i iskustvima učenika Vođenje bilješki i organizacija nastavnog sadržaja Povezivanje nastavnih sadržaja različitih predmeta	Metakognitivni procesi	Poučavanje vještina i strategija učenja

3.6.5.1.6. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja

Prema Galvez-Lopez (2023), formativno vrjednovanje učenja je u suvremenim učionicama pod utjecajem globalizacije. Navedeni autor smatra da su uloga kulture i obostrana komunikacija ključni u davanju učinkovitih povratnih informacija učenicima. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja na satima engleskog jezika u gimnaziji prikazane su u Tablici 29. U nastavi engleskog jezika u gimnaziji moglo bi doći do poboljšanja u davanju povratnih informacija učenicima i formativnom vrjednovanju učenja. S jedne strane, nastavnica je učenicima postavljala pitanja kojima provjerava razumijevanje učenika, pružala im je konkretne informacije o njihovom radu te je imala pripremljena pitanja i zadatke kojima je provjeravala razumijevanje i postignuća učenika na satu. S druge strane, nastavnica ponekad nije pravovremeno objašnjavala zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan, većinom nije na konkretnim primjerima objašnjavala kriterije vrjednovanja rada i postignuća učenika te nije dovoljno isticala napredovanje učenika i njihov uspjeh u učenju.

Tablica 29. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja na satima engleskog jezika u gimnaziji

Kod	Kategorija	Središnja kategorija
Provjera razumijevanja učenika Povratne informacije Kriteriji vrjednovanja rada i postignuća učenika Napredovanje učenika	Pružanje povratnih informacije	Vrjednovanje učenja

3.6.5.2. Opažanje nastave u strukovnoj školi

Teme nastavnih sati engleskog jezika u strukovnoj školi bile su:

"Diet" – obrada novih nastavnih sadržaja (blok-sat)

– vježba i prezentacije (blok-sat)

"The Real Junk Food Project" – ponavljanje nastavnih sadržaja

Za opažanje nastave engleskog jezika korišten je Obrazac za opažanje nastave koji sadrži protokol OZON (Bezinović i sur., 2012). Rezultati sustavnog promatranja nastave i analize videozapisa u strukovnoj školi prikazani su u Tablici 30.

Tablica 30. Analiza nastave engleskog jezika u strukovnoj školi

<i>Razredno ozračje</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem.	0	0	5
U razredu vlada opušteno radno ozračje.	0	1	4
Nastavnica pohvaljuje trud učenika i njihova postignuća.	0	1	4
Nastavnica ima dobru neverbalnu komunikaciju s učenicima.	0	1	4
Nastavnica u nastavi koristi primjeren humor.	0	0	5
Nastavnica spremno odgovara na pitanja učenika.	0	0	5
Učenici poštuju pravila ponašanja na satu.	0	2	3
Nastavnica učinkovito reagira na neprihvatljiva ponašanja učenika.	0	1	4
<i>Strukturiranje nastavnog sata</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Na početku sata nastavnica jasno iznosi temu nastavnog sata.	0	0	5

Nastavnica jasno navodi ciljeve nastavnog sata i ishode učenja.	1	0	4
Nastavnica daje jasne upute i postavlja jasna pitanja.	0	1	4
Učenicima je tijekom sata jasno što trebaju činiti.	0	3	2
Nastavnica objašnjava postupno, s logičnim prijelazima od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima.	0	0	5
Na satu se izmjenjuju različite svrhovite aktivnosti.	1	0	4
Nastavnica upućuje učenike na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje treba naučiti.	0	0	5
Nastavnica prati reakcije učenika i prema njima određuje vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu.	0	0	5
Nastavni sat je potpuno ispunjen aktivnostima.	0	0	5
Nastavnica na kraju sata ukratko sažima ono što se radilo na satu.	2	0	3
Nastava je interaktivna.	1	0	4
Nastavni sat je strukturiran i dobro pripremljen.	0	0	5
<i>Uključenost i motiviranost učenika</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Učenici su aktivno uključeni u rad.	0	0	5

Učenici međusobno surađuju.	1	0	4
Učenici sudjeluju sa zanimanjem.	0	2	3
Učenici slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja ili traže pojašnjenja.	0	0	5
Nastavnica potiče učenike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče.	0	0	5
<i>Individualizacija/diferencijacija poučavanja</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica učenicima različitih sposobnosti ili interesa daje zadatke različite težine.	2	0	3
Nastavnica nekim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja ili dodatno vrijeme za rad.	0	0	5
Nastavnica ponovno ili na drugačiji način objašnjava ako dio učenika ne razumije ili pogrešno odgovara.	0	0	5
Nastavnica daje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja.	0	0	5
Nastavnica daje mogućnost izbora aktivnosti i načina rada.	4	1	0
Nastavnica uključuje učenike koji se sami ne javljaju ili ne sudjeluju u aktivnostima na satu.	0	1	4

Nastavnica osigurava da određeni učenici ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu.	0	1	4
<i>Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica stavlja naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova.	0	0	5
Nastavnica postavlja pitanja koja potiču kognitivne procese više razine.	0	0	5
Nastavnica direktno poučava učenike o tome kako pristupiti učenju, rješavanju određenih zadataka ili vježbanju.	0	0	5
Nastavnica potiče učenike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči.	0	0	5
Nastavnica traži od učenika da opisuju i objašnjavaju korake koje koriste u radu na nekom zadatku.	4	0	1
Nastavnica potiče učenike da prate i provjeravaju svoje uratke.	0	0	5
Nastavnica traži od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje.	3	0	2
Nastavnica ohrabruje učenike da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na sadržaje koji se uče.	0	0	5
Nastavnica povezuje nastavne sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima učenika.	0	0	5

Nastavnica zadaje zadatke koji omogućuju primjenu znanja ili vještina na svakodnevne situacije.	0	0	5
Nastavnica potiče učenike na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji se uči.	1	0	4
Nastavnica potiče povezivanje sadržaja različitih predmeta.	0	0	5
<i>Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja</i>	<i>Ne opaža se/nije primjenjivo</i>	<i>Nedovoljno prisutno</i>	<i>Dovoljno prisutno</i>
Nastavnica postavlja pitanja kojima provjerava razumijevanje učenika.	0	0	5
Nastavnica pruža konkretne informacije učenicima o njihovom radu.	0	0	5
Nastavnica pravovremeno objašnjava zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan.	1	0	4
Nastavnica na konkretnim primjerima objašnjava svoje kriterije vrjednovanja rada i postignuća učenika.	3	0	2
Nastavnica ističe napredovanje učenika i njihov uspjeh u učenju.	1	0	4
Nastavnica ima pripremljena pitanja ili zadatke kojima provjerava razumijevanje i postignuća učenika na satu.	0	0	5

3.6.5.2.1. Razredno ozračje

U strukovnoj školi vladalo je opušteno razredno ozračje na satima engleskog jezika te je, kao i u gimnaziji, ostvarena uspješna suradnja. Nastavnica se prema učenicima odnosila s poštovanjem i prihvaćanjem. Većinom je pohvaljivala trud učenika i njihova postignuća, a također se šalila s učenicima na primjeren način. Nastavnica je s učenicima imala dobru

verbalnu komunikaciju, a neverbalnu komunikaciju bi mogla poboljšati (primjerice, ne držati prekrížene ruke). Kad god su učenici imali pitanja, nastavnica je spremno odgovarala na njih. Učenici u potpunosti poštuju nastavnicu, ali ponekad ne i pravila ponašanja na satu jer su se šetali pod satom te je jedna učenica izašla iz učionice bez pitanja. Međutim, nastavnica je učinkovito reagirala na sva neprihvatljiva ponašanja učenika. Kodovi analize, kategorija i središnja kategorija jednaki su onima u gimnaziji (Tablica 24).

3.6.5.2.2. Strukturiranje nastavnog sata

Nastavni su sati engleskog jezika u strukovnoj školi bili dobro strukturirani te je nastavnica bila odlično pripremljena. Na početku sata jasno je iznijela temu sata, ali ponekad nije izričito navela ciljeve sata i ishode učenja koje bi učenici trebali ostvariti. Nastavnica je davala jasne upute i postavljala jasna pitanja, ali učenicima ponekad tijekom sata nije bilo jasno što trebaju činiti pa im je nastavnica dodatno pojasnila. Nastavnica je postupno objašnjavala nastavne sadržaje – od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima. Nastavnica je učenike upućivala na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje učenici trebaju naučiti, te su se na satu izmjenjivali različite svrhovite aktivnosti. Nastavnica je pratila reakcije učenika i prema njima određivala vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu. Nastavni sati bili su potpuno ispunjeni aktivnostima. Nastavnica je ponekad na kraju sata ukratko sažela ono što se radilo na satu pa tu postoji prostor za poboljšanje. Kodovi analize, kategorija i središnja kategorija jednaki su onima u gimnaziji (Tablica 25).

3.6.5.2.3. Uključenost i motiviranost učenika

Učenici su na satima engleskog jezika u strukovnoj školi bili aktivno uključeni u rad. Međutim, nisu uvijek sudjelovali sa zanimanjem. Slobodno su iznosili svoje ideje, tražili pojašnjenja i postavljali pitanja. Učenici su međusobno surađivali u raznim aktivnostima. Nastavnica je poticala učenike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče. Kodovi analize, kategorija i središnja kategorija jednaki su onima u gimnaziji (Tablica 26).

3.6.5.2.4. Individualizacija/diferencijacija poučavanja

Individualizacija poučavanja bila je izrazito prisutna u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi s obzirom na to da razred pohađa učenica s individualiziranim kurikulumom: Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. U obrascu individualiziranog kurikuluma kojeg sam dobila na uvid navodi se ime i prezime učenice, datum rješenja, školska godina, nastavni predmet i razredni odjel. Zatim slijedi inicijalna procjena učenice u kojoj je nastavnica opisala osobitosti školskog učenja (pažnja učenice, koncentracija, pamćenje, samostalnost, vještine, potrebe, interesi i predznanja). Zatim se navode odgojno-obrazovni ishodi koje učenica treba ostvariti unutar određene tematske cjeline i u kojem vremenskom razdoblju, strategije podrške i aktivnosti prilagođene učenici što je za promatrano razdoblje opažanja nastave engleskog jezika navedeno u Tablici 31.

Tablica 31. Izvadak iz obrasca individualiziranog kurikuluma učenice za promatrano razdoblje opažanja nastave engleskog jezika

Mjesec	Tematska cjelina	Odgojno-obrazovni ishodi	Strategije podrške (prilagodba metoda, sredstava, oblika, postupaka, zahtjeva)	Aktivnosti
Veljača i ožujak	Good health, Eat, drink and be healthy	SŠ (1) EJ A.2.1. Analizira jednostavan izvoran i duži prilagođen tekst pri slušanju i čitanju. SŠ (1) EJ A.2.2. Koristi se prozodijom radi isticanja	Učenici ¹⁸ ću gradivo ¹⁹ opsegom prilagoditi njezinim mogućnostima. Davat ću joj kratke i jasne upute. Duži ću tekst podijeliti na kraće cjeline. Pri dužim zadacima podsjetit ću učenicu na važne informacije iz faze zadatka u kojoj se upravo nalazi. Osigurat ću joj podsjetnike (npr. pravilo na koje treba obratiti pozornost). Omogućit ću joj	Učenica će prepoznati, uvrstiti i primijeniti nove gramatičke strukture u primjerima uz predložak. Novi će vokabular prepoznati, prevesti i primijeniti ga u poznatome, kao i u novome kontekstu, uz

¹⁸ Umjesto imena učenice navedeno je *učenica* da bi u potpunosti bila osigurana zaštita privatnosti i tajnost podataka.

¹⁹ Nastavnica koristi termin „gradivo” za nastavne sadržaje.

		različitih značenja. SŠ (1) EJ A.2.3. Govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti. SŠ (1) EJ A.2.4. Sudjeluje u kraćemu neplaniranom i dužemu planiranom razgovoru. SŠ (1) EJ B.2.1. Istražuje kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture te preispituje pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima. SŠ (1) EJ B.2.2. Primjenjuje raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga ponašanja u različitim kontekstima.	odgovaranje manjeg dijela nastavnog gradiva, a pri tome raditi češće provjere znanja. Prilikom provjera znanja, pisanih ili usmenih, izbjegavat ću dugačka pitanja sastavljena od više kratkih pitanja; pitanja ću razdvojiti i davati jedno po jedno. Koristit ću konkretne primjere iz svakodnevnoga života. Koristit ću vizualna pomagala (podvlačenje, kodiranje bojama, osvjetljavanje) kako bih učenicu usmjerila na važne informacije (npr. ključne pojmove). Kod pisanih provjera omogućit ću joj ili duže vrijeme ili ću joj umanjeti broj zadataka. Budući da se radi o stranome jeziku, ne mogu izbjegavati čitanje na glas pred razredom, ali ću je prozivati u trenucima kada je ona spremna na suradnju. Dat ću prednost usmenoj provjeri znanja.	vođenje. Opisat će svoje omiljeno jelo i piće te opisati što je potrebno za što zdraviji život.
--	--	--	--	--

		SŠ (1) EJ B.2.3. Predviđa moguće posljedice utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima. SŠ (1) EJ C.2.1. Povezuje i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika. SŠ (1) EJ C.2.3. Povezuje i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika. SŠ (1) EJ C.2.5. Povezuje i koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja: propituje i vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim/stručnim sadržajima.		
--	--	--	--	--

Nastavnica je učenicima različitih sposobnosti davala zadatke različite težine te im je dala mogućnost izbora aktivnosti i načina rada. Primjerice, pri radu u skupini učenica s individualiziranim odgojno-obrazovnim programom nacrtala je sadržaj koji se učio i to je bio njezin doprinos temi. Nastavnica je učenicima davala dodatne upute i objašnjenja za rad, kao i dodatno vrijeme za rad ako je bilo potrebno. Nastavnica je ponovno ili na drugačiji način objasnila (ponekad uz uporabu hrvatskog jezika) ako dio učenika nije razumio upute za rad. Nastavnica je davala učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja. Svi su učenici bili uključeni u rad. Najaktivniji učenici su se sami javljali, ali je nastavnica pripazila da ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu te je također prozivala učenike koji se sami ne javljaju. Kodovi analize, kategorija i središnja kategorija jednaki su onima u gimnaziji (Tablica 27).

3.6.5.2.5. Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja

Kodovi analize, kategorija i središnja kategorija i u ovom području jednaki su onima u gimnaziji (Tablica 28). Nastavnica je u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi stavljala naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova. Poticala je učenike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči. Postavljala je učenicima pitanja koja potiču kognitivne procese više razine. Poučavala ih je kako pristupiti učenju i rješavanju određenih zadataka, ali nije tražila da opisuju ili objašnjavaju korake koje koriste u radu na nekom zadatku što je s obzirom na nastavni predmet u potpunosti razumljivo. Učenici su redovito provjeravali svoje uratke. Nastavnica većinom nije tražila od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje što bi se moglo unaprijediti. Nastavnica je ohrabrivala učenike da daju svoje osobno mišljenje o temi i kritički osvrt na sadržaje koji se uče. Učenici su povezivali nastavne sadržaje s vlastitim primjerima iz svakodnevnog života, prijašnjim znanjima i iskustvima. Učenici su rješavali zadatke koji omogućuju primjenu znanja engleskog jezika ili različitih vještina na svakodnevne situacije. Nastavnica je ponekad poticala učenike na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji se uči, a u potpunosti je poticala povezivanje ne samo sadržaja različitih predmeta u nastavi engleskog jezika, nego i međupredmetnih tema.

Međupredmetne teme su:

- Građanski odgoj i obrazovanje

- Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije
- Održivi razvoj
- Osobni i socijalni razvoj
- Poduzetništvo
- Učiti kako učiti
- Zdravlje

U nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi nisu bile zastupljene sve međupredmetne teme, ali su u promatranoj nastavnoj cjelini „Zdravlje” ostvareni odgojno-obrazovni ishodi međupredmetnih tema *Učiti kako učiti*, *Zdravlje*, *Poduzetništvo* i *Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije* što je prikazano u Tablici 32.

Tablica 32. Međupredmetne teme u godišnjem izvedbenom kurikulumu engleskog jezika za promatranu nastavnu cjelinu u strukovnoj školi

Cjelina	Učiti kako učiti	Zdravlje	Poduzetništvo	Uporaba IKT-a
Good health/ Eat, drink and be healthy	uku A.4/5.4. Kritičko mišljenje. Učenik samostalno kritički promišlja i vrednuje ideje.	A.4.2.A Razlikuje različite prehrambene stilove te prepoznaje znakove poremećaja ravnoteže u organizmu. A.4.2.B Prepoznaje važnost primjerene uporabe dodataka prehrani. A.4.2.C Primjenjuje prehranu prilagođenu godišnjem	Učenik: Pod A.4.1. Primjenjuje inovativna i kreativna rješenja. Pod A.4.3. Upoznaje i kritički sagledava mogućnosti razvoja karijere i profesionalnoga usmjeravanja.	ikt A.4.1. Učenik kritički odabire odgovarajuću digitalnu tehnologiju. kt A 4.2. Učenik se koristi društvenim mrežama i mrežnim programima uz upravljanje različitim postavkama funkcionalnosti. ikt C 4. 4. Učenik samostalno odgovorno upravlja prikupljenim informacijama.

		dobu i podneblju u svakodnevnom životu.		ikt D 4. 1. Učenik samostalno ili u suradnji s drugima stvara nove sadržaje i ideje ili preoblikuje postojeća digitalna rješenja primjenjujući različite načine za poticanje kreativnosti.
--	--	---	--	--

3.6.5.2.6. Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja

U nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi moglo bi doći do poboljšanja u davanju povratnih informacija učenicima i formativnom vrjednovanju učenja. Pohvalno je što je nastavnica učenicima postavljala pitanja kojima provjerava razumijevanje učenika, pružala im je konkretne informacije o njihovom radu te je imala pripremljena pitanja i zadatke kojima je provjeravala razumijevanje i postignuća učenika na satu. Međutim, nastavnica ponekad nije pravovremeno objašnjavala zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan, većinom nije na konkretnim primjerima objašnjavala kriterije vrjednovanja rada i postignuća učenika te nije dovoljno isticala napredovanje učenika i njihov uspjeh u učenju. Kodovi analize, kategorija i središnja kategorija jednaki su onima u gimnaziji (Tablica 29).

3.6.5.3. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika

Prema Sablić (2014), glavni je cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja priprema informiranog, aktivnog i odgovornog građanina koji, sudjelovanjem u procesu odlučivanja, pridonosi razvoju demokracije i građanskog društva. Osim razumijevanja temeljnih pojmova i načela ustroja demokratske vlasti, odnosa građanina i institucija vlasti, nužnosti zaštite građanskih i političkih prava i sloboda, vladavine prava, interkulturalni odgoj i obrazovanje

ističe potrebu razvoja participativnih vještina, vođenja, timskog rada, dijaloga, privrženost temeljnim vrednotama demokracije te jačanju individualne i kolektivne odgovornosti za stabilnost građanskog društva.

3.6.5.3.1. Interkulturalne nastavne teme

Odabrane interkulturalne nastavne teme koje su se opazale u nastavi engleskog jezika su:

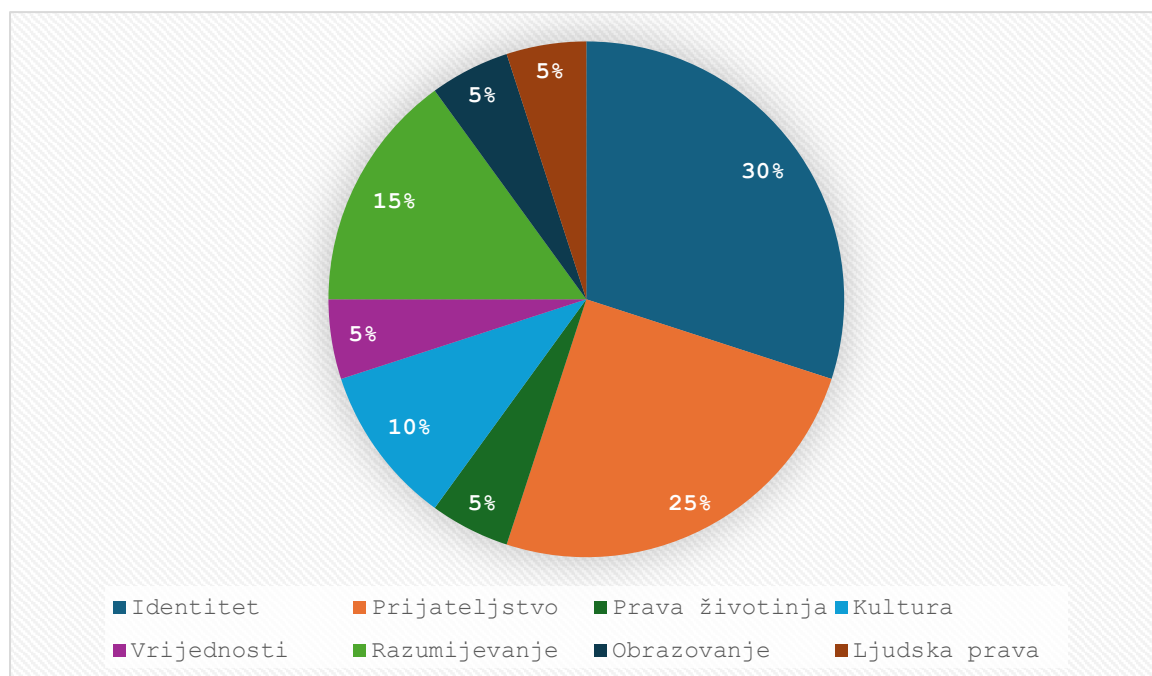
- ljudska prava
- prava životinja
- sloboda
- tolerancija
- razumijevanje
- zajedništvo
- prijateljstvo
- identitet
- privatnost
- obrazovanje
- kultura
- vrijednosti
- suradnja
- komunikacija
- inkluzija
- održivi razvoj

Istraživanje je pokazalo da su u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi zastupljene interkulturalne nastavne teme.

3.6.5.3.1.1. Interkulturalne nastavne teme u gimnaziji

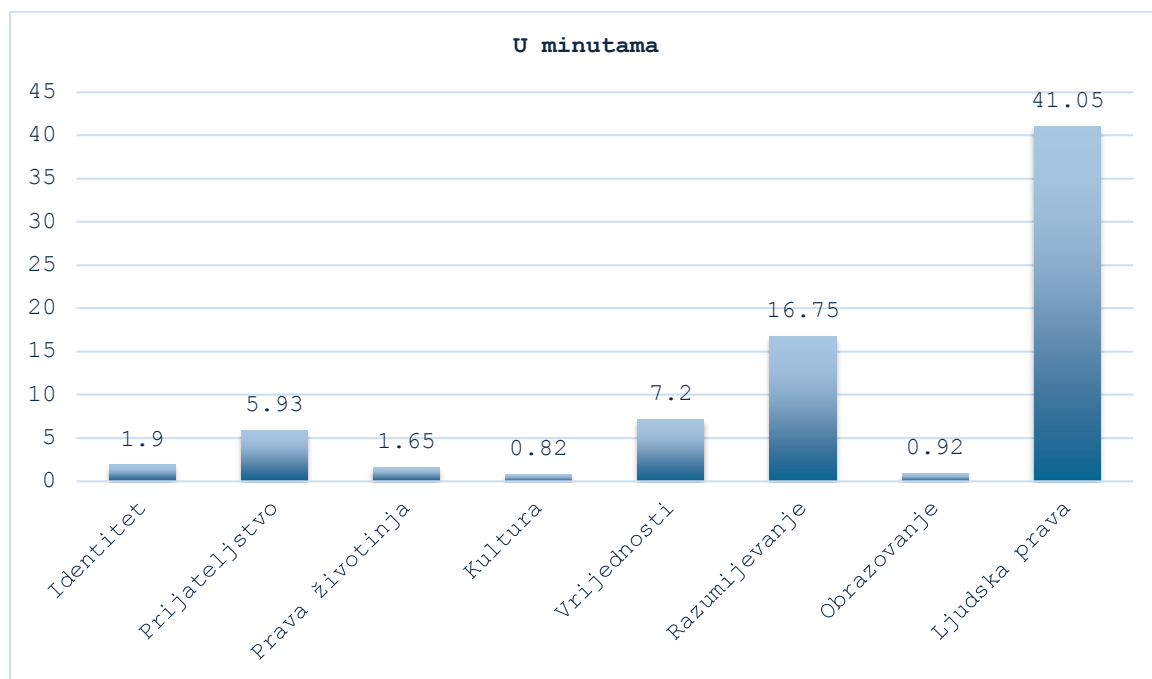
U prvim dvama satima nastave engleskog jezika u gimnaziji interkulturalne nastavne su teme bile minimalno zastupljene. Međutim, odgovor možemo pronaći u tipu nastavnog sata. Naime, tema prvog sata nastave engleskog jezika u gimnaziji bila je pisanje priča na engleskom jeziku. Priče su sadržavale interkulturalne sadržaje kao što je upotreba interkulturalnih nastavnih tema poput slobode, razumijevanja, zajedništva, identiteta, suradnje i komunikacije, ali su ih učenici čitali na početku drugog sata nastave engleskog jezika dok su cijeli prvi sat pisali priče uz upute i pojašnjenja nastavnice. Drugi nastavni sat u gimnaziji bilo je ponavljanje za pisanu provjeru znanja. Učenici su koristili „učenje po postajama“ (engl. *station learning*) i interkulturalni elementi bili su zastupljeni samo u materijalu za vježbu jezičnih struktura (Prilog 25). Osim nadopunjavanja rečenice "If I were British..." (Da sam Britanac/Britanka...) odgovarajućim gramatičkim strukturama, učenici su promišljali o kulturi naroda jezika koji uče, kao i stereotipima s kojima se susreću.

U preostalim trima satima engleskog jezika u gimnaziji interkulturalne nastavne teme bile su iznimno zastupljene što je prikazano na Slici 17.



Slika 16. Učestalost korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Navedeno je razumljivo s obzirom na to da se u nastavi engleskog jezika radilo o obradi, vježbi ili ponavljanju nastavnih sadržaja. U obradi novog nastavnog sadržaja o mozgu izmjenjivale su se razne aktivnosti u kojima su bile prisutne interkulturalne nastavne teme (Slika 17). Treba napomenuti da su učenici za pojedine aktivnosti skenirali QR kod te je nastava bila inovativna i suvremena.



Slika 17. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Posljednji nastavni sat engleskog jezika u gimnaziji bilo je prigodno obilježavanje Međunarodnog dana žena. Učenici su gledali video o ravnopravnosti spolova koji je služio kao uvod u temu. Zatim su dobili nastavni listić (Prilog 26) koji su trebali ispuniti. Neke od aktivnosti bile su:

- napisati imena poznatih žena u nekoliko kategorija (primjerice političarka, poduzetnica, znanstvenica, aktivistica...) te ih usporediti u paru,
- pročitati članak i pronaći definicije pojmova kao što su postignuća, izazovi, diskriminacija, jednakost, stereotipi, podrška, prava...,
- napisati sastav o ženi kojoj se dive i koju poštuju.

Navedeni podatci pokazuju kako su učenici tijekom nastavnih sati engleskog jezika u gimnaziji učili o razumijevanju, ravnopravnosti i poštivanju različitosti.

Tablica 33. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje
Identitet	K1e	1762	1779	17
		1543	1555	12
		1281	1302	21
		1001	1038	37
		790	799	9
		316	334	18
Priateljstvo	K1d1	769	780	11
		602	613	11
		532	561	29
		460	653	193
		166	278	112
Prava životinja	K1a1	318	417	99
Kultura	K1g	660	703	43
		503	509	6
Vrijednosti	K1h	320	752	432
Obrazovanje	K1f	2305	2360	55
Razumijevanje	K1c1	2121	2301	180
		1400	1679	279
		280	826	546
Ljudska prava	K1a	248	2711	2463

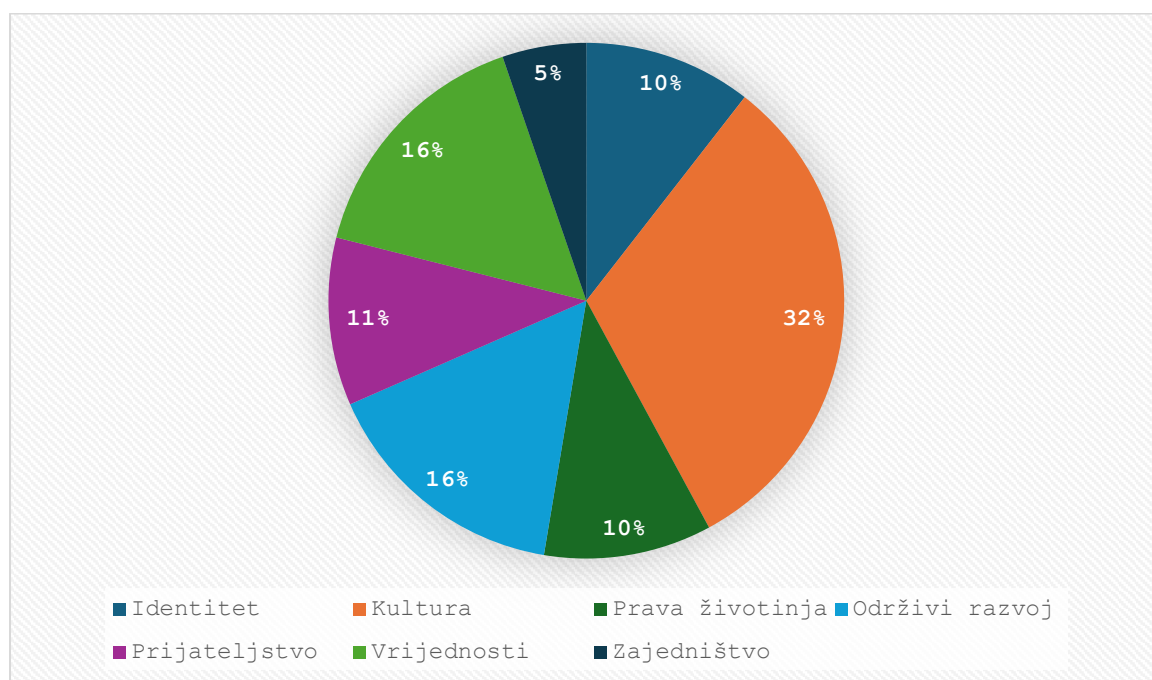
U Tablicama 33 i 34 prikazano je kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u nastavi engleskog jezika u gimnaziji ljudska prava, razumijevanje i vrijednosti. Ostale interkulturalne nastavne teme su identitet, prijateljstvo, prava životinja, kultura i obrazovanje.

Tablica 34. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Identitet	6	114
Prijateljstvo	5	356
Prava životinja	1	99
Kultura	2	49
Vrijednosti	1	432
Razumijevanje	3	1005
Obrazovanje	1	55
Ljudska prava	1	2463

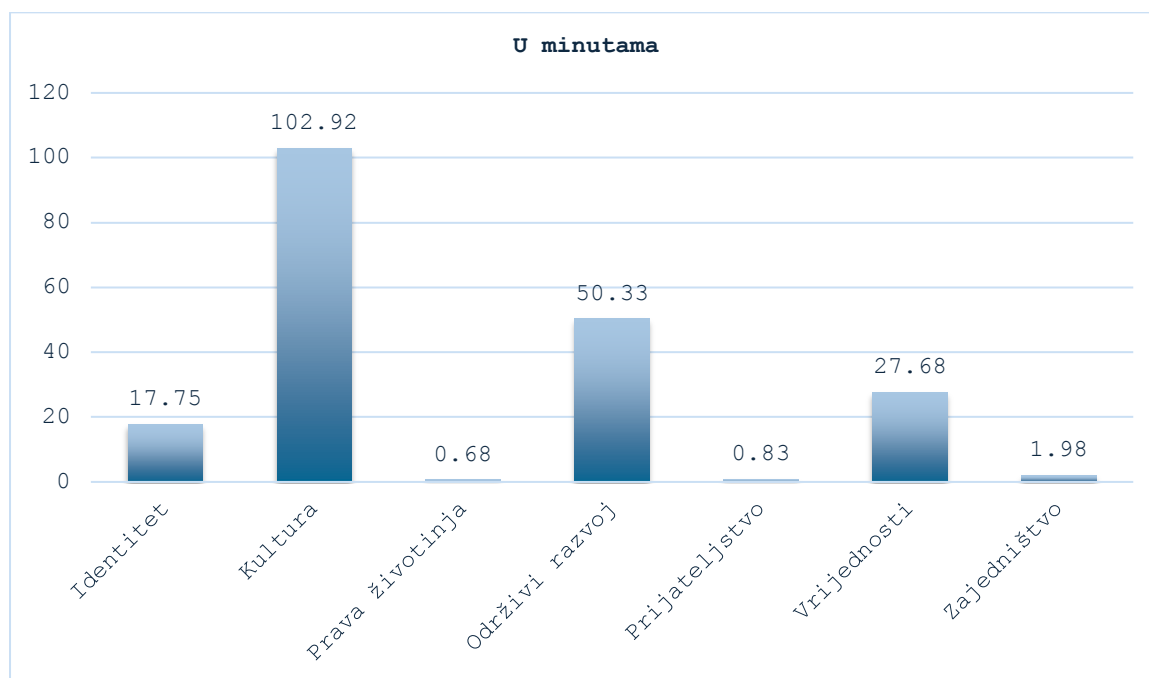
3.6.5.3.1.2. Interkulturalne nastavne teme u strukovnoj školi

U svih pet sati nastave engleskog jezika u strukovnoj školi interkulturalne nastavne teme bile su iznimno zastupljene što je prikazano na Slici 18.



Slika 18. Učestalost korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tema nastavne cjeline bilo je zdravlje (engl. *health*) pa su u nastavnim jedinicama o prehrani (engl. *diet*) bez obzira na tip sata (obrada, vježba ili ponavljanje) bile zastupljene interkulturalne teme (Slika 19).



Slika 19. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Na uvid je dobiven godišnji izvedbeni kurikulum iz nastavnog predmeta Engleski jezik, stoga su u Tablici 35 prikazani odgojno-obrazovni ishodi za navedenu nastavnu cjelinu.

Tablica 35. Ishodi za promatranu nastavnu cjelinu iz godišnjeg izvedbenog kurikulumu engleskog jezika u strukovnoj školi

"GOOD HEALTH – EAT, DRINK AND BE HEALTHY"
SŠ (1) EJ A.2.1. Analizira jednostavan izvoran i duži prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.
SŠ (1) EJ A.2.2. Koristi se prozodijom radi isticanja različitih značenja.
SŠ (1) EJ A.2.3. Govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti.
SŠ (1) EJ A.2.4. Sudjeluje u kraćemu neplaniranom i dužemu planiranom razgovoru.

SŠ (1) EJ A.2.5. Piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti.
SŠ (1) EJ B.2.1. Istražuje kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture te preispituje pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima.
SŠ (1) EJ B.2.2. Primjenjuje raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga ponašanja u različitim kontekstima.
SŠ (1) EJ B.2.3. Predviđa moguće posljedice utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima.
SŠ (1) EJ B.2.4. Raspravlja o utjecaju međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima.
Š (1) EJ C.2.1. Povezuje i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika.
SŠ (1) EJ C.2.3. Povezuje i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika.
SŠ (1) EJ C.2.4. Povezuje i koristi se različitim tehnikama kreativnoga izražavanja: propituje i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i općim/stručnim sadržajima.
SŠ (1) EJ C.2.5. Povezuje i koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja: propituje i vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim/stručnim sadržajima.
SŠ (1) EJ C.2.6. Interpretira i uspoređuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, primjenjuje osnovna pravila za citiranje izvora te izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja.

Iz navedenih je odgojno-obrazovnih ishoda vidljivo kako je nastavnica u strukovnoj školi mogla osmisliti nastavu engleskog jezika temeljenu na interkulturalizmu, posebno putem preispitivanja pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima; primjenom raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga ponašanja u različitim kontekstima; predviđanjem o mogućim posljedicama utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima; raspravi o utjecaju međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima; korištenju različitih tehnika kreativnog izražavanja radi propitivanja i vrednovanja ideja povezanih s osobnim iskustvima i stručnim sadržajima; te korištenju vještina kritičkog mišljenja radi propitivanja i vrednovanja mišljenja, stavova i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim ili stručnim sadržajima.

Učenici su na satima engleskog jezika u strukovnoj školi učili o različitim vrstama prehrane. Stoga se kao potkategorija kategorije Ljudskih prava pojavila Prava životinja jer su učenici uspoređivali vegetarijansku i vegansku prehranu. Također su učili o međunarodnoj kuhinji i specifičnim vrstama prehrane. Trebali su osmisliti razgovor između kuhara ili konobara i gosta različitih kultura te ga odglumiti. Na kraju su trebali izraditi plakat o temi i predstaviti odabranu prehranu ostatku razreda. Pri vrjednovanju izlaganja nastavnica je koristila rubriku za vrjednovanje izrade i predstavljanje plakata prikazanu u Tablici 36.

Tablica 36. Rubrika za vrjednovanje izrade i predstavljanja plakata u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

SASTAVNICE	3	2	1
Uporaba jezika (prenesena poruka, razumljivost)	Učenik gotovo uvijek razumljivo govori, bez zastajkivanja i tečno te jasno prenosi poruku.	Učenik ponekad djelomično razumljivo govori, uz manja zastajkivanja u govoru, a greške koje ponekad čini prenose jasnu poruku slušatelju i gledatelju. (maks. 7 pogrešaka)	Učenik često nerazumljivo govori, često zastajkuje te često ne uspijeva prenijeti poruku. (više od 12 pogrešaka)
Vokabular koji se odnosi na zadanu temu (hrana)	Učenik koristi nedavno obrađene riječi i izraze koji se odnose na zadanu temu. Poneke pogreške u odabiru vokabulara ne utječu na razumijevanje napisanog teksta.	Učenik koristi nove riječi i izraze, ali uz pogreške i/ili ne koristi dovoljno broj novih riječi i izraza. Pogreške u odabiru vokabulara ne otežavaju razumijevanje napisanog teksta.	Učenik koristi samo stariji, osnovni vokabular. Pogreške u odabiru vokabulara otežavaju razumijevanje teksta.
Izlaganje i izgled plakata	Učenik samostalno izlaže. Poznaje obrađenu temu i odgovara na pitanja točno i jasno. Plakat je smislen. Ima podjednak raspored teksta i slika.	Učenik djelomično čita pripremljeni sažetak. Pri izlaganju nije potpuno samostalan. Plakat je pomalo nelogičan. Ima previše/premalo teksta ili previše/premalo slika.	Izlaže nepovezano, sve čita s plakata. Plakat je nejasan. Ima neravnomjernu raspodjelu slika i teksta.

Govor tijela	Uspostavlja kontakt s publikom. Učinkovito se služi plakatom.	Rjeđe uspostavlja kontakt s publikom. Djelomično učinkovito se služi plakatom.	Teže ili uopće ne uspostavlja kontakt s publikom. Rijetko se osvrće na plakat.
--------------	---	--	--

U posljednjem nastavnom satu engleskog jezika u strukovnoj školi učenici su uspoređivali sličnosti i razlike u prehrani između stanovnika dvaju zemalja (Republike Hrvatske i Ujedinjenog kraljevstva Velike Britanije i sjeverne Irske). Nastavnica je proširila temu izjavom da si svatko može priuštiti hranu (engl. *"Everyone can afford food."*) iz koje se stvorila rasprava o recikliranju hrane i održivom razvoju. Cjelokupna cjelina odlično je prilagođena tipu škole s obzirom na to da se učenici školuju u srodnom sektoru.

Tablica 37. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje
Identitet	K1e	1990	2446	456
		886	1495	609
Priateljstvo	K1d1	1526	1555	29
		1	22	21
Prava životinja	K1a1	1696	1709	13
		1529	1557	28
Kultura	K1g	1555	1695	140
		60	146	86
		305	2449	2144
		83	159	76
		9	2703	2694
		63	1098	1035
Vrijednosti	K1h	696	845	149
		78	158	80

		1118	2550	1432
Održivi razvoj	K1k	228	685	457
		121	158	37
		95	2621	2526
Zajedništvo	K1d	165	284	119

U Tablicama 37 i 38 prikazano je kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi kultura, vrijednosti i održivi razvoj. Ostale interkulturalne nastavne teme su identitet, prava životinja, prijateljstvo i zajedništvo.

Tablica 38. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih tema u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Identitet	2	1065
Kultura	6	6175
Prava životinja	2	41
Održivi razvoj	3	3020
Prijateljstvo	2	50
Vrijednosti	3	1661
Zajedništvo	1	119

3.6.5.3.2. Interkulturalne nastavne metode

Prema Sablić (2014), svrha učenja u području interkulturalizma promjena je ponašanja koju je moguće postići samo ako znanja postanu osobne vrijednosti. Navedena autorica smatra da učenici trebaju usvajati znanja i vještine u školi u kojoj se svakodnevno žive prava i slobode pojedinca. Predlaže aktivno učenje, suradničko učenje, diskusiju i učenje putem različitosti kao interkulturalne nastavne metode.

Odabrane interkulturalne nastavne metode i oblici koji su se opažali u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi su:

- aktivno učenje
- suradničko učenje
- učenje putem različitosti
- diskusija

Sablić (2014) definira aktivno učenje kao učenje vođeno otkrivanjem i tvrdi da je jedno od temeljnih načina učenja u nastavi usmjerenog na učenika. Aktivno učenje je najučinkovitije kada polaznici ne primaju znanje pasivno, nego svoje ideje i postojeće znanje modificiraju konstruiranjem novog znanja (Charles i sur., 2018, prema Mirosavljević, 2023).

Implementacija interkulturalnog obrazovanja podrazumijeva da nastavnici upravljaju strategijama za uporabu vještina i znanja koje djeca i mladi donose u učionicu, za stvaranje mogućnosti za komunikaciju i suradnju u heterogenim skupinama te za pružanje jednakih mogućnosti za sudjelovanje u procesima učenja koji se organiziraju u razredu. Upotreba malih grupa u kojima učenici uče zajedno i međusobno koriste vještine i znanja je logična opcija, ali moraju biti ispunjeni uvjeti na razini komunikacijskih i upravljačkih vještina nastavnika, kurikuluma i pedagoške klime kako bi se postigli ciljevi poštivanja različitosti i pružanja jednakih mogućnosti za sudjelovanje (Batelaan i van Hoof, 2006).

Jensen (2003) definira suradničko učenje kao aktivni proces učenja u kojem se njeguju akademske i socijalne vještine kroz izravnu interakciju učenika, individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost (str. 235). Sablić (2014) smatra da suradničko učenje omogućuje osjećaj pripadnosti skupini, solidarnost među učenicima, izgradnju međusobnih odnosa, podjelu odgovornosti i razvijanje globalne svijesti. Johnson i Johnson (1999) navode da suradničko učenje ima brojne pozitivne ishode. Prema Mendo-Lázaro i suradnicima (2022), suradničko učenje potiče razvoj interpersonalnih vještina i motivira učenike na aktivno sudjelovanje u procesu učenja i poučavanja. Prema teoriji društvene međuovisnosti (Johnson i sur., 2014) uvjeti su ostvarivanja suradničkog učenja:

- pozitivna međuovisnost – članovi skupine moraju ovisiti jedni o drugima kako bi postigli zajednički cilj,
- individualna odgovornost – svi učenici iz skupine odgovorni su za postizanje ciljeva,
- izravno komuniciranje – svi se članovi skupine gledaju licem u lice,

- primjerena primjena suradničkih vještina – nastavnik pomaže učenicima razviti vještine vođenja, donošenja odluka, komunikacije i rješavanja konflikata,
- planiranje i vrjednovanje zajedničkog rada – članovi tima postavljaju zajedničke ciljeve, zajednički rade na njima i redovito vrednuju rezultate svoga rada.

Prema Buchs i Maradan (2021), jednakost se u multikulturalnoj i višejezičnoj učionici može postići uporabom suradničkog učenja. Navedene autorice predlažu sustav u kojem učenici proširuju vlastito znanje o različitostima, jednakosti i ravnopravnosti. Provele su istraživanje koje je uključivalo kulturno naslijeđe učenika, a aktivnosti su promicale otvorenost prema drugima, jezičnu raznolikost, kulturne različitosti i suradničko učenje. Prve tri faze pomogle su učenicima da se osjećaju prihvaćeno i sigurno kad komuniciraju u suradničkim aktivnostima na stranome jeziku. Povratne informacije nastavnika, učenika i roditelja pokazuju da navedeni sustav zaslužuje mjesto u redovitom kurikulumu te da potiče osjećaj pripadanja učenika razredu.

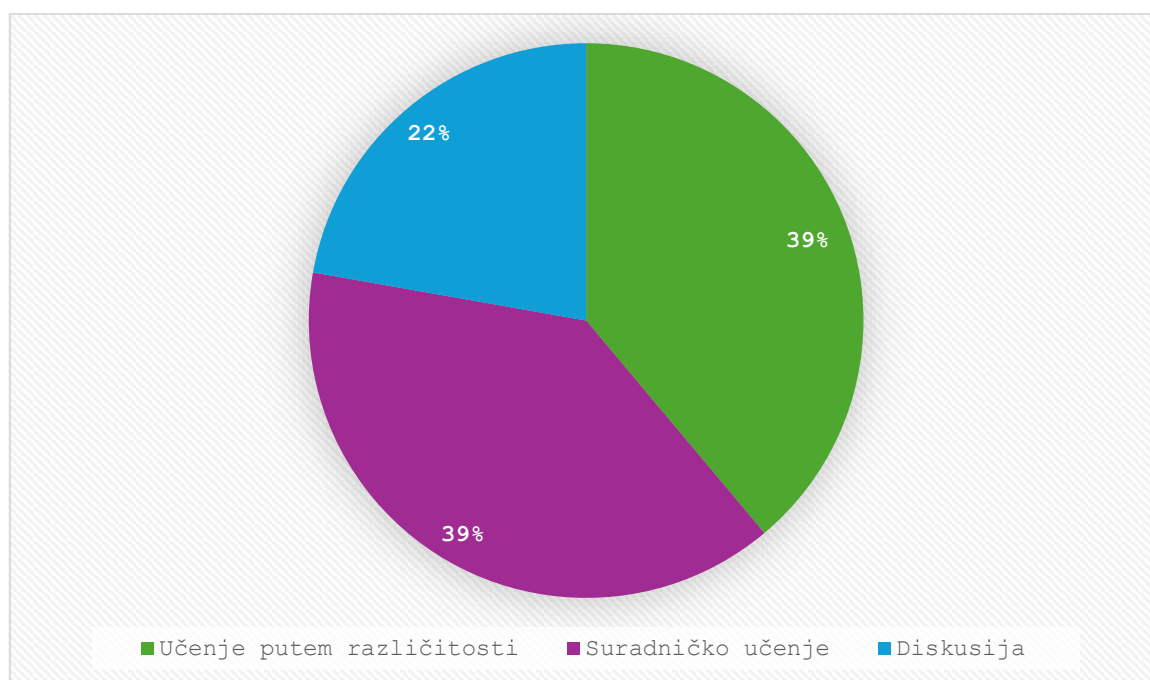
Prema Sablić (2018), učenje putem različitosti omogućuje učenicima stjecanje stvarnog iskustva pri čemu interkulturalna kompetencija postaje iznimno važna. Prema Krulatz i Christison (2023), učenje putem različitosti ostvaruje se kroz višejezični pristup učenju stranoga jezika. Navedeni pristup sastoji se od korištenja učionice i škole kao višejezičnih prostora; razvoja i korištenja primjerenih nastavnih materijala; suradnje učenika u grupama; stavova učenika prema različitim jezicima i kulturama; razvoja metakognitivne i metalingvističke svijesti učenika; razvoja pismenosti učenika na stranome jeziku, te komunikacije na stranome jeziku između nastavnika i učenika.

Učenici putem sudjelovanja u diskusiji, koja ima ključnu ulogu u interkulturalnom obrazovanju, uče procjenjivati informacije uz preispitivanje vlastitih stavova (Sablić, 2014). Gholami Pasand i suradnici (2021) proveli su istraživanje o sudjelovanju učenika stranoga jezika u diskusiji. Učenici su bili podijeljeni u kontrolnu i eksperimentalne skupine. Učenici su u kontrolnoj skupini raspravljali o raznim temama sa svojim vršnjacima. Učenici su u prvoj eksperimentalnoj skupini raspravljali o interkulturalnim temama, a učenici su u drugoj eksperimentalnoj skupini raspravljali o kulturi. Interkulturalna osjetljivost učenika mjerena je putem Skale o interkulturalnoj osjetljivosti (engl. *Intercultural Sensitivity Scale*) prije i poslije rasprave. Rezultati istraživanja pokazali su da je prva eksperimentalna skupina pokazala višu razinu interkulturalne osjetljivosti u odnosu na preostale dvije skupine. Stoga možemo utvrditi da je odabir interkulturalne teme za raspravu iznimno bitan što može poslužiti za planiranje diskusije u nastavi engleskog jezika. Osim toga, sudionici su u prvoj eksperimentalnoj grupi

bili učenici engleskog jezika kao stranoga jezika iz različitih zemalja koji su raspravljali online putem, dok su u druge dvije skupine učenici iz iste zemlje raspravljali s vršnjacima uživo. Stoga navedeni autori zaključuju da sudjelovanje u diskusiji među učenicima različitog kulturnog naslijeđa potiče razvoj interkulturalne osjetljivosti.

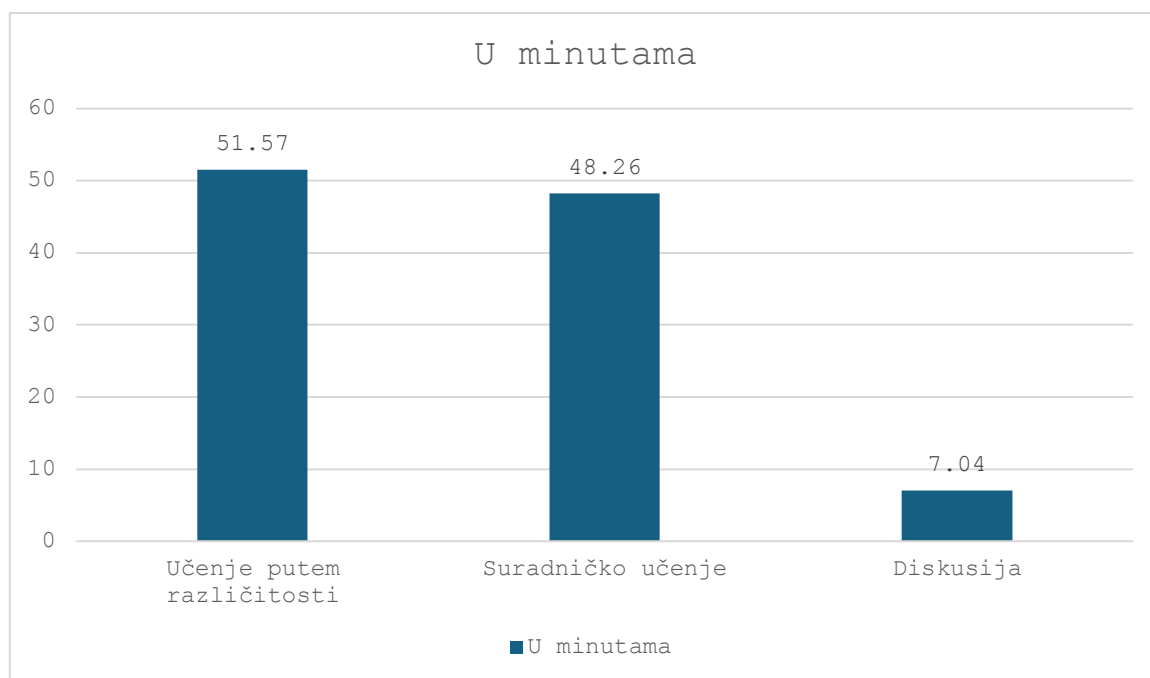
3.6.5.3.2.1. Interkulturalne nastavne metode u gimnaziji

Učenici su u gimnaziji sudjelovali u samostalnom radu i u radu u paru. Na Slici 20 prikazano je kako su interkulturalne nastavne metode zastupljene u nastavi engleskog jezika u gimnaziji suradničko učenje, učenje putem različitosti i diskusija.



Slika 20. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Na Slici 21 prikazano je kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne metode učenje putem različitosti i suradničko učenje.



Slika 21. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Tablica 39. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje
Učenje putem različitosti	K2c	252	296	44
		464	653	189
		318	417	99
		167	278	111
		660	703	43
		2127	2301	174
		251	2685	2434
Suradničko učenje	K2b	310	671	361
		1856	2380	524
		1657	1792	135
		371	494	123
		1712	2119	407

		1963	2686	723
		641	1264	623
Diskusija	K2d	1523	1638	115
		1216	1273	57
		798	999	201
		247	296	49

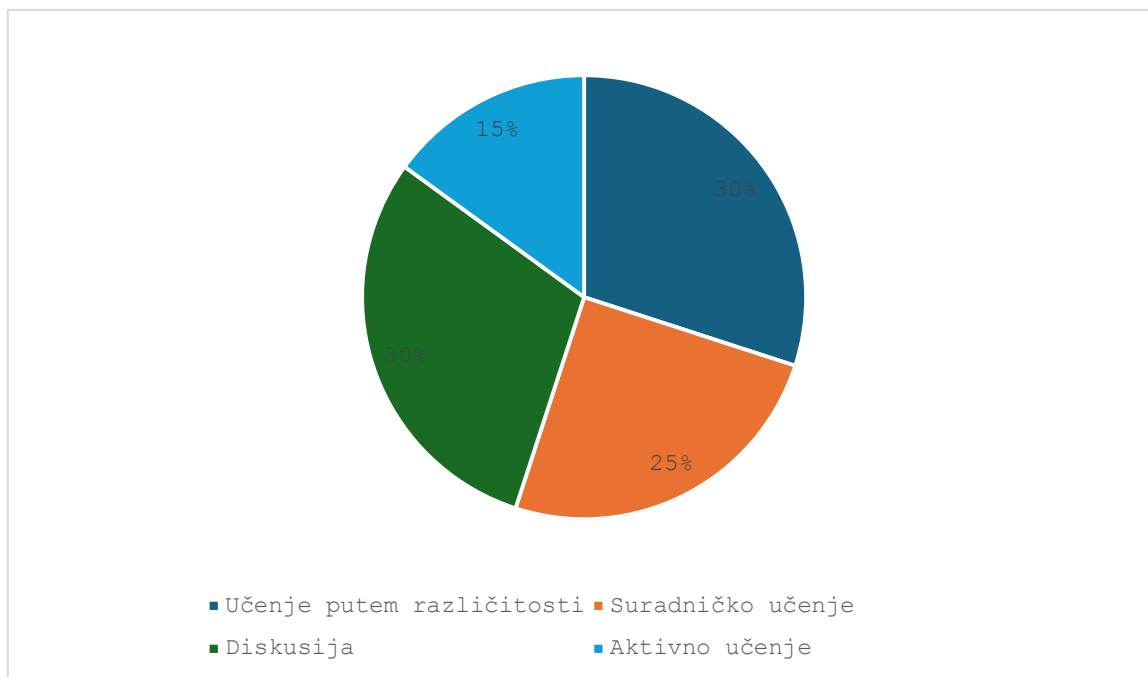
U Tablicama 39 i 40 prikazano je kako u nastavi engleskog jezika u gimnaziji nije zastupljena interkulturalna nastavna metoda aktivnog učenja.

Tablica 40. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Učenje putem različitosti	7	3094
Suradničko učenje	7	2896
Diskusija	4	422

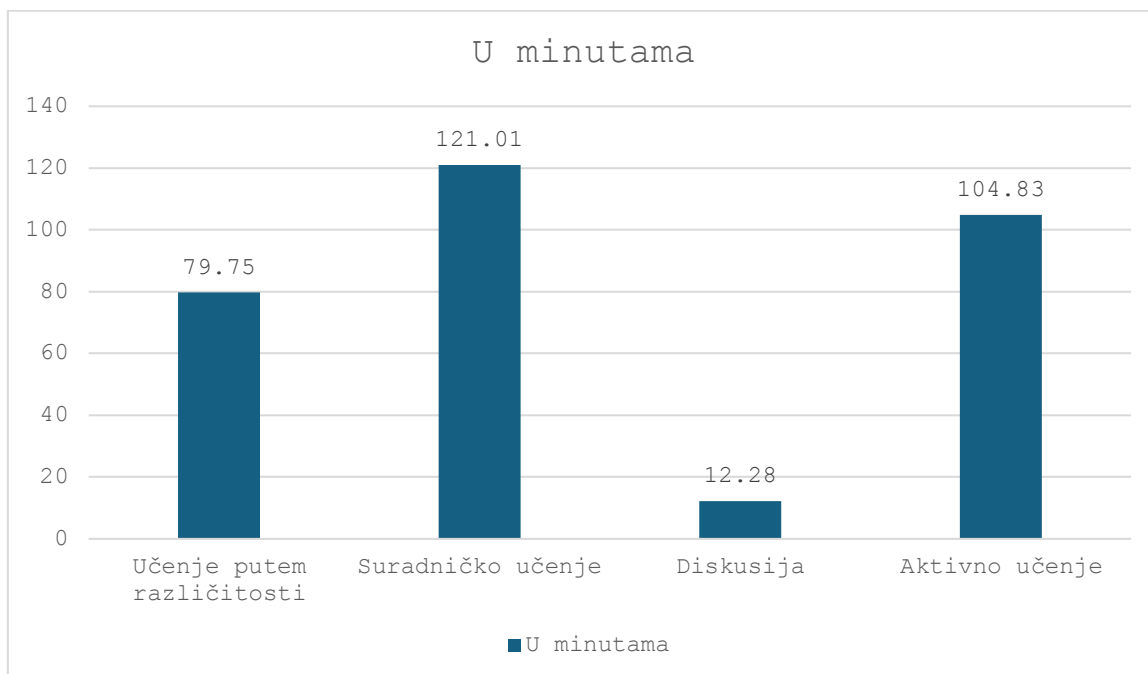
3.6.5.3.2.2. Interkulturalne nastavne metode u strukovnoj školi

Učenici su u strukovnoj školi sudjelovali u samostalnom radu, radu u paru i radu u skupini. Na Slici 22 prikazano je kako su interkulturalne nastavne metode zastupljene u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi aktivno učenje, suradničko učenje, učenje putem različitosti i diskusija.



Slika 22. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Na Slici 23 prikazano je kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne metode suradničko učenje, aktivno učenje i učenje putem različitosti.



Slika 23. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Tablica 41. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje
Učenje putem različitosti	K2c	64	145	81
		83	158	75
		2031	2703	672
		1110	2578	1468
		69	1094	1025
		231	1695	1464
Suradničko učenje	K2b	1985	2447	462
		316	693	377
		162	2447	2285
		6	2703	2697
		1110	2550	1440
Diskusija	K2d	1516	1694	178
		226	321	95
		2590	2610	20
		2194	2424	230
		1703	1800	97
		94	211	117
Aktivno učenje	K2a	305	2464	2159
		24	2703	2679
		1110	2562	1452

U Tablicama 41 i 42 prikazano je kako su u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi zastupljene sve promatrane interkulturalne nastavne metode.

Tablica 42. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Suradničko učenje	5	7261
Diskusija	6	737
Učenje putem različitosti	6	4785
Aktivno učenje	3	6290

3.6.5.4. Usporedba rezultata analize interkulturalnih sadržaja u videozapisima engleskog jezika za gimnazije i strukovne škole

Rezultati istraživanja putem analize videozapisa nastave engleskog jezika pokazali su da su u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i u strukovnoj školi zastupljeni interkulturalni sadržaji te da nastavnice engleskog jezika provode interkulturalnu nastavu.

Tablica 43. Opažanje nastave engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Kategorija prema Protokolu OZON (Bezinović i sur., 2012)	Gimnazija	Strukovna škola
Razredno ozračje	ugodno i opušteno	ugodno i opušteno
Strukturiranje nastavnih sati	strukturirani sati i pripremljena nastavnica	strukturirani sati i pripremljena nastavnica
Uključenost i motiviranost učenika	uključeni i motivirani učenici	uključeni i većinom motivirani učenici

Individualizacija poučavanja ²⁰	nema individualizacije poučavanja	prisutna individualizacija poučavanja
Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja	prisutno poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja	prisutno poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja
Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja	pravovremeno dane povratne informacije učenicima, ali moguće poboljšanje u vrednovanju rada učenika	pravovremeno dane povratne informacije učenicima, ali moguće poboljšanje u vrednovanju rada učenika

U Tablicama 43 i 44 navedene su usporedbe kategorija povezanih s interkulturalizmom s obzirom na vrstu škole gdje je prikazana završna analiza nastave engleskog jezika u gimnaziji i u strukovnoj školi. Znakom + označeno je ako su kategorije bile u potpunosti ili većinom prisutne, a znakom – označene su kategorije koje su bile nedovoljno prisutne.

Tablica 44. Prisutne kategorije u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

<i>Razredno ozračje</i>	Gimnazija	Strukovna škola
Nastavnica se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem.	+	+
U razredu vlada opuštено radno ozračje.	+	+
Nastavnica pohvaljuje trud učenika i njihova postignuća.	+	+
Nastavnica ima dobru neverbalnu komunikaciju s učenicima.	+	+

²⁰ Nastavnica engleskog jezika u gimnaziji u nastavi koristi isključivo engleski jezik, a nastavnica u strukovnoj školi pojedinim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja na hrvatskom jeziku.

Nastavnica u nastavi koristi primjeren humor.	+	+
Nastavnica spremno odgovara na pitanja učenika.	+	+
Učenici poštuju pravila ponašanja na satu.	+	+
Nastavnica učinkovito reagira na neprihvatljiva ponašanja učenika.	+	+
Strukturiranje nastavnog sata		
Na početku sata nastavnica jasno iznosi temu nastavnog sata.	+	+
Nastavnica jasno navodi ciljeve nastavnog sata i ishode učenja.	+	+
Nastavnica daje jasne upute i postavlja jasna pitanja.	+	+
Učenicima je tijekom sata jasno što trebaju činiti.	+	+
Nastavnica objašnjava postupno, s logičnim prijelazima od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima.	+	+
Na satu se izmjenjuju različite svrhovite aktivnosti.	+	+
Nastavnica upućuje učenike na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje treba naučiti.	+	+
Nastavnica prati reakcije učenika i prema njima određuje vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu.	+	+
Nastavni sat je potpuno ispunjen aktivnostima.	+	+

Nastavnica na kraju sata ukratko sažima ono što se radilo na satu.	+	+
Nastava je interaktivna.	+	+
Nastavni sat je strukturiran i dobro pripremljen.	+	+
<i>Uključenost i motiviranost učenika</i>		
Učenici su aktivno uključeni u rad.	+	+
Učenici međusobno surađuju.	+	+
Učenici sudjeluju sa zanimanjem.	+	+
Učenici slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja ili traže pojašnjenja.	+	+
Nastavnica potiče učenike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče.	+	+
<i>Individualizacija/diferencijacija poučavanja</i>		
Nastavnica učenicima različitih sposobnosti ili interesa daje zadatke različite težine.	-	+
Nastavnica nekim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja ili dodatno vrijeme za rad.	+	+
Nastavnica ponovno ili na drugačiji način objašnjava ako dio učenika ne razumije ili pogrešno odgovara.	+	+
Nastavnica daje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja.	+	+

Nastavnica daje mogućnost izbora aktivnosti i načina rada.	-	+
Nastavnica uključuje učenike koji se sami ne javljaju ili ne sudjeluju u aktivnostima na satu.	+	+
Nastavnica osigurava da određeni učenici ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu.	+	+
<i>Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja</i>		
Nastavnica stavlja naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova.	+	+
Nastavnica postavlja pitanja koja potiču kognitivne procese više razine.	+	+
Nastavnica direktno poučava učenike o tome kako pristupiti učenju, rješavanju određenih zadataka ili vježbanju.	+	+
Nastavnica potiče učenike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči.	+	+
Nastavnica traži od učenika da opisuju i objašnjavaju korake koje koriste u radu na nekom zadatku.	-	-
Nastavnica potiče učenike da prate i provjeravaju svoje uratke.	+	+
Nastavnica traži od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje.	-	-
Nastavnica ohrabruje učenike da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na sadržaje koji se uče.	+	+
Nastavnica povezuje nastavne sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima učenika.	+	+

Nastavnica zadaje zadatke koji omogućuju primjenu znanja ili vještina na svakodnevne situacije.	+	+
Nastavnica potiče učenike na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji se uči.	+	+
Nastavnica potiče povezivanje sadržaja različitih predmeta.	+	+
<i>Povratne informacije i formativno vrjednovanje učenja</i>		
Nastavnica postavlja pitanja kojima provjerava razumijevanje učenika.	+	+
Nastavnica pruža konkretne informacije učenicima o njihovom radu.	+	+
Nastavnica pravovremeno objašnjava zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan.	+	+
Nastavnica na konkretnim primjerima objašnjava svoje kriterije vrjednovanja rada i postignuća učenika.	-	+
Nastavnica ističe napredovanje učenika i njihov uspjeh u učenju.	+	+
Nastavnica ima pripremljena pitanja ili zadatke kojima provjerava razumijevanje i postignuća učenika na satu.	+	+

3.6.5.4.1. Interkulturalne nastavne teme u nastavi engleskog jezika

U nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi zastupljene su interkulturalne nastavne teme.

Tablica 45. Zastupljenost interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Interkulturalna nastavna tema	Gimnazija	Strukovna škola
Ljudska prava	+	-
Prava životinja	+	+
Sloboda	-	-
Tolerancija	-	-
Razumijevanje	+	-
Zajedništvo	-	+
Prijateljstvo	+	+
Identitet	+	+
Privatnost	-	-
Obrazovanje	+	-
Kultura	+	+
Vrijednosti	+	+
Suradnja	-	-
Komunikacija	-	-
Inkluzija	-	-
Održivi razvoj	-	+

U Tablici 45 prikazano je kako su interkulturalne nastavne teme zastupljene u gimnaziji i strukovnoj školi:

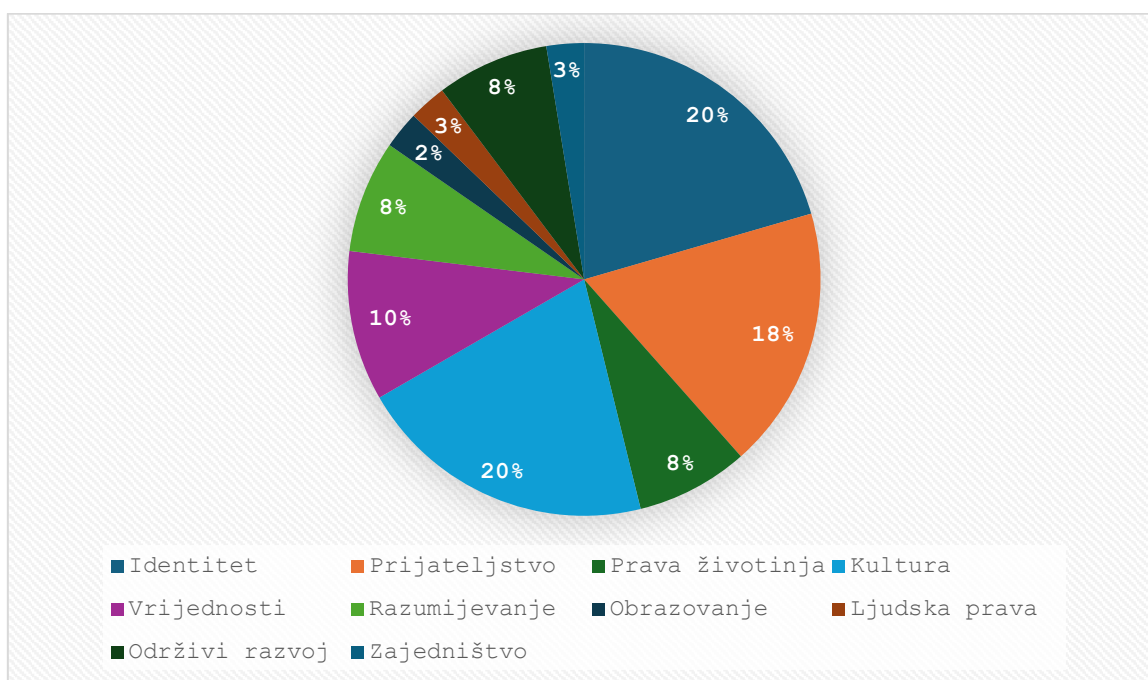
- Prava životinja
- Prijateljstvo
- Identitet
- Kultura
- Vrijednosti

Uz sličnosti, vidljive su i razlike u nastavi engleskog jezika s obzirom na vrstu škole. Interkulturalne nastavne teme zastupljene samo u gimnaziji su:

- Ljudska prava
- Razumijevanje
- Obrazovanje

Interkulturalne nastavne teme zastupljene samo u strukovnoj školi su:

- Zajedništvo
- Održivi razvoj



Slika 24. Učestalost korištenja interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Na Slici 24 prikazana je učestalost korištenja interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi. Niti u jednoj školi ne pojavljuju se interkulturalne nastavne teme:

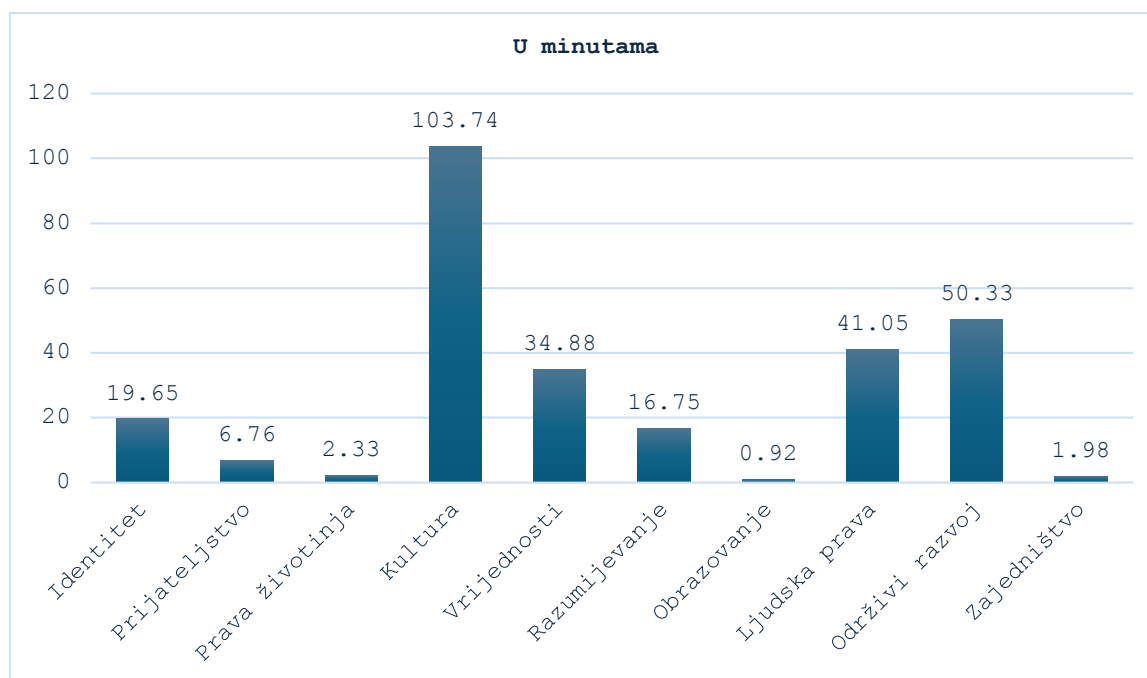
- Sloboda
- Tolerancija

- Privatnost
- Suradnja
- Komunikacija
- Inkluzija

Tablica 46. Trajanje kategorije interkulturalne nastavne teme u sekundama u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Naziv kategorije	Gimnazija	Strukovna škola
Identitet	114	1065
Prijateljstvo	356	50
Prava životinja	99	41
Kultura	49	6175
Vrijednosti	432	1661
Razumijevanje	1005	0
Obrazovanje	55	0
Ljudska prava	2463	0
Održivi razvoj	0	3020
Zajedništvo	0	119

U Tablici 46 prikazano je kako su interkulturalne nastavne teme bile više zastupljene u strukovnoj školi, nego u gimnaziji.



Slika 25. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih nastavnih tema u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Na Slici 25 prikazano je kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme:

- Kultura (zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi)
- Održivi razvoj (zastupljena u strukovnoj školi)
- Ljudska prava (zastupljena u gimnaziji)

3.6.5.4.2. Interkulturalne nastavne metode u nastavi engleskog jezika

U nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi zastupljene su interkulturalne nastavne metode.

Tablica 47. Zastupljenost interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Interkulturalna nastavna metoda ili oblik učenja	Gimnazija	Strukovna škola
Aktivno učenje	-	+
Suradničko učenje	+	+

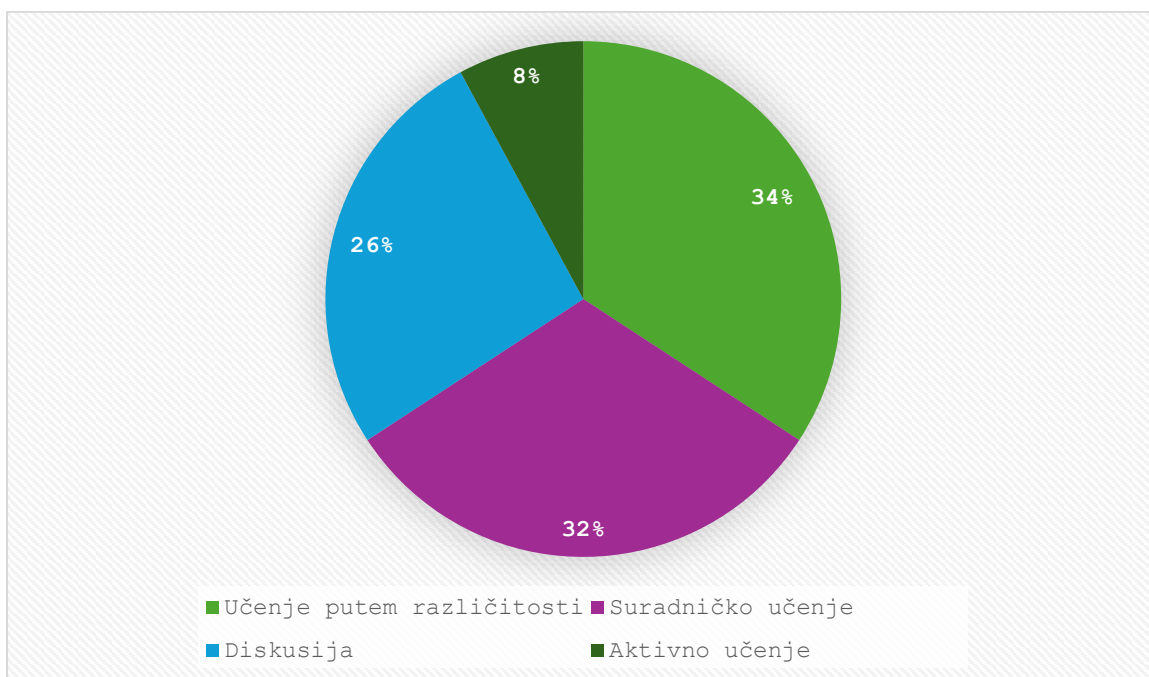
Učenje putem različitosti	+	+
Diskusija	+	+

U Tablici 47 prikazano je kako su interkulturalne nastavne metode zastupljene u gimnaziji i strukovnoj školi:

- Suradničko učenje
- Učenje putem različitosti
- Diskusija

Uz sličnosti, vidljive su i razlike u nastavi engleskog jezika s obzirom na vrstu škole. Interkulturalna nastavna metoda zastupljena samo u strukovnoj školi je:

- Aktivno učenje



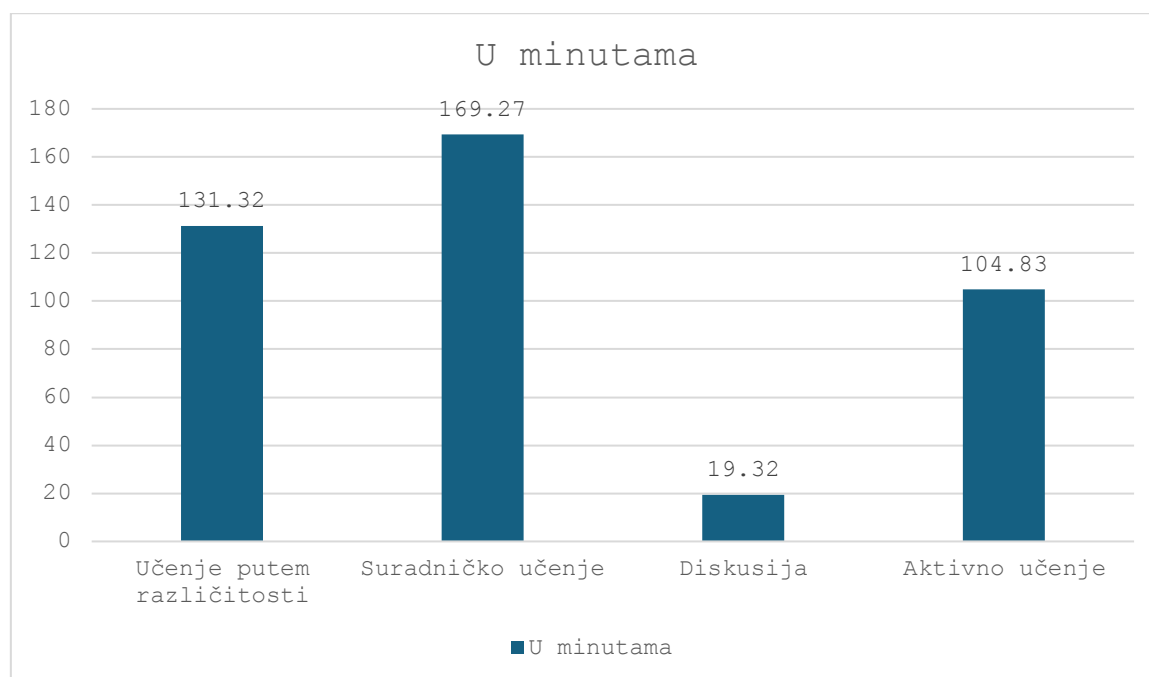
Slika 26. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Na Slici 26 prikazana je učestalost korištenja interkulturalnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi.

Tablica 48. Trajanje kategorije interkulturalne nastavne metode u sekundama u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Naziv kategorije	Gimnazija	Strukovna škola
Aktivno učenje	0	6290
Suradničko učenje	2896	7261
Učenje putem različitosti	3094	4785
Diskusija	422	737

U Tablici 48 prikazano je kako su interkulturalne nastavne metode bile više zastupljene u strukovnoj školi, nego u gimnaziji.



Slika 27. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih nastavnih metoda u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi

Na Slici 27 prikazano je kako su najzastupljenije interkulturalne nastavne metode:

- Suradničko učenje (zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi)

- Učenje putem različitosti (zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi)
- Aktivno učenje (zastupljena u strukovnoj školi)

3.6.6. Ograničenja u analizi videozapisa

Patton (2002) navodi da je promatranje nastave i analiza videozapisa jednako izazovno kao provođenje upitnika i obrada statističkih podataka. Kako bi istraživač bio pouzdan opažatelj smatra potrebnim zapisati, ne samo profesionalne, nego i osobne informacije koje mogu utjecati na prikupljanje podataka, analizu i interpretaciju podataka. Kako bi istraživač postao iskusan opažatelj potrebno je:

- obratiti pozornost na sve što se može vidjeti i čuti,
- vježbati akademsko pisanje,
- biti discipliniran u zapisivanju bilješki,
- znati kako odvojiti bitno od nebitnoga,
- koristiti različite metode za analizu opažanja,
- izvijestiti čitatelje ne samo o uspjehu u istraživanju, nego i o ograničenjima s kojima se istraživač susreo.

Prije snimanja videozapisa nastave, važno je provjeriti opremu za snimanje²¹. Uz glavni uređaj za snimanje, potrebno je imati rezervni uređaj. Treba provjeriti funkcionalnost kamere uređaja za snimanje, kao i mogućnosti pohrane videozapisa. Uređaj treba imati dovoljno mjesta za pohranu videozapisa koji se kasnije pohranjuju na računalo. Važno je osigurati dostatnu napunjenost uređaja električnom energijom kako bi se mogao snimiti i pohraniti cjelovit i funkcionalan videozapis. Uputno je ponijeti punjač za mobilni uređaj, ali tada treba provjeriti položaj mjesta za napajanje u učionici. Zbog visoke osjetljivosti opreme na vanjske utjecaje, važno je imati torbu za stativ. Oprema za sustavno promatranje nastave testirana je na nastavnom satu engleskog jezika u razredu kojem predajem prije primjene u učionicama odabranih razreda.

²¹ Prije snimanja videozapisa nastave, potrebno je odabrati odgovarajući protokol za opažanje nastave. U ovom istraživanju korištena su, osim protokola OZON (Bezinović i sur., 2012), kvalitativna opažanja koja bi mogla služiti kao temelj za izradu protokola za opažanje zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u nastavi za buduća istraživanja u ovom području.

Za snimanje videozapisa nastave bitan je izgled učionice. Ako je učionica dovoljno velika, uređaji za snimanje mogu se postaviti na stativ na početku i na kraju učionice. Istraživač također može slobodno šetati po učionici ako je potrebno pobliže snimiti učeničku interakciju ili fotografirati nastavu. Problem se javlja ako je učionica manja ili nepravilnog oblika te ne postoji dovoljno mjesta za prolaženje i postavljanje opreme. U strukovnoj školi učionice su bile dovoljno velike te je snimanje moglo teći neometano. Budući da je snimano više sati nastave engleskog jezika u različite dane, u gimnaziji je učionica u pojedinim danima bila dovoljno velika za neometano snimanje nastave. U preostalim danima oprema je postavljena tik uz učenike, ali su sati uspješno snimljeni.

Previše snimatelja u učionici može ometati uobičajenu nastavnu atmosferu, ali jedan snimatelj često nije u mogućnost snimiti sve učeničke interakcije. Ako je jedan uređaj na stativu, drugim bi se uređajem istraživač trebao približiti učenicima ako rade u skupini. U ovome istraživanju dva su uređaja postavljena na stativ na početku i na kraju učionice, a trećim se uređajem po potrebi snimao rad u skupini.

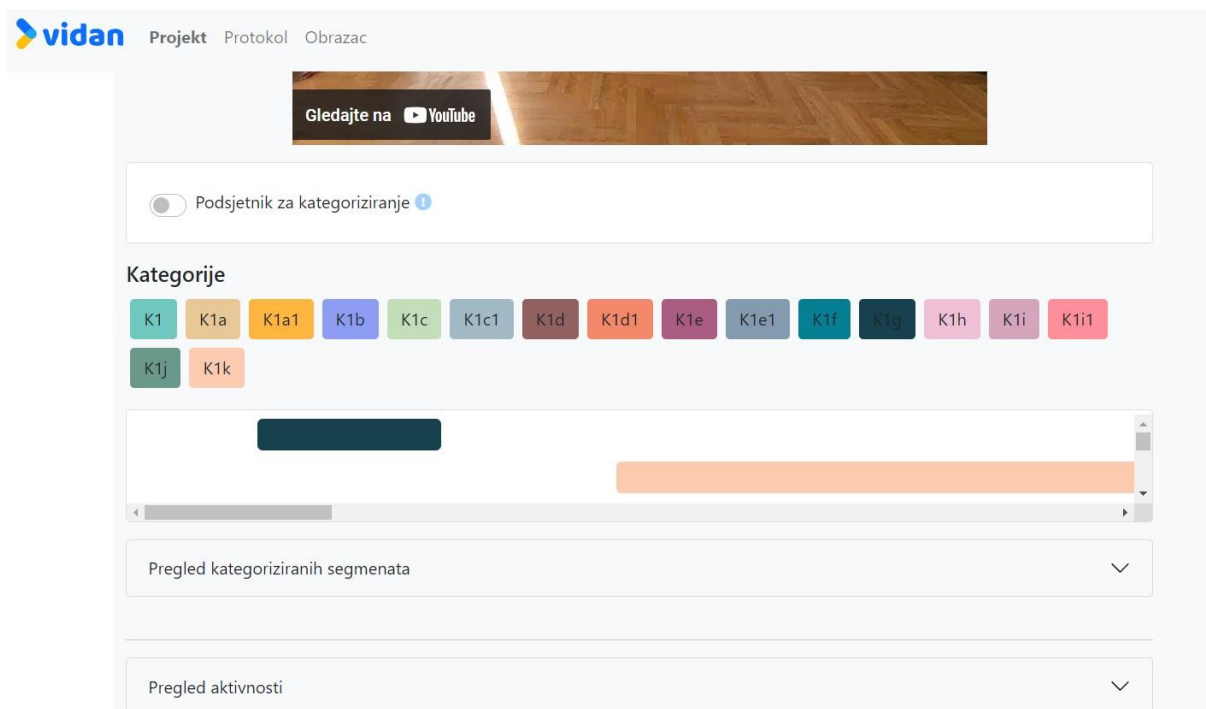
Nastavnici također mogu biti nespremni na snimanje vlastite nastave. U ovom istraživanju nastavnice engleskog jezika bile su spremne za snimanje vlastite nastave. Također pojedini učenici mogu izraziti želju da ih se ne snima, kao i njihovi roditelji. Posebno je problematično ako se radi o maloljetnim učenicima za čije snimanje roditelji trebaju dati suglasnost. U ovom istraživanju roditelji, odnosno skrbnici, svih učenika dali su privolu za snimanje videozapisa. Važno je ohrabriti nastavnike i učenike, objasniti svrhu snimanja te da će videozapise koristiti isključivo istraživačica u svrhu analize nastave.

Istraživač treba biti vremenski dostupan s obzirom na radno vrijeme nastavnika i raspored odabranih razreda. U ovom se istraživanju morao uskladiti vlastiti raspored nastave engleskog jezika s rasporedom nastavnica engleskog jezika i odabranih razreda.

Također je vrlo važan izbor nastavne teme pa ih nastavnici trebaju pažljivo birati u skladu s kurikulumom nastavnog predmeta. Primjerice, u pojedinom satu bilo je oko minutu interkulturalnih sadržaja, dok su u pojedinom satu zastupljeni gotovo svih 45 minuta.

Gledanje cjelovitih snimki nastave, koje većinom traju 45 minuta, dugotrajno je i zamorno. Istraživač mora biti iznimno koncentriran ako kodira videozapise nastave. Kodiranje u aplikaciji za analizu videozapisa nastave VIDAN prikazano je na Slici 28. Također je potrebno

snimke pogledati još jednom s vremenskim odmakom ako se radi kvalitativno istraživanje što je vremenski i psihički vrlo zahtjevno.



Slika 28. Kodiranje u aplikaciji za analizu videozapisa nastave

3.6.7. Interpretacija rezultata analize videozapisa i rasprava

Cilj ovog istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike u kurikulumima s obzirom na vrstu srednje škole u Republici Hrvatskoj. U ranijim je empirijskim poglavljima detaljno opisan tijek istraživanja s ostvarenim rezultatima. U analizi videozapisa nastave korištene su kvalitativna i kvantitativna obrada podataka koje su pokazale na koji način se kurikulumske odrednice o interkulturalnim sadržajima realiziraju u nastavnoj praksi, koje nastavne metode i strategije nastavnici koriste za implementaciju interkulturalnih sadržaja te postoji li usklađenost između propisanih kurikulumskih sadržaja i njihove praktične realizacije. U ovom poglavlju će se dati detaljna interpretacija rezultata, a rasprava je strukturirana prema postavljenom istraživačkom pitanju, povezujući dobivene rezultate s postavkama iznesenim u teorijskom dijelu rada.

Jesu li u nastavi engleskog jezika zastupljeni interkulturalni sadržaji i provode li ih nastavnici?

Prema Glatthorn i suradnicima (2018), utjecajem obrazovne politike te globalnih trendova suvremenog društva dolazi do različitih promjena u suvremenoj kurikulumskoj paradigmi te kulturi odgojno-obrazovne ustanove. Nastavnici kreiraju kurikulum u skladu s potrebama svoje škole pa su nastavnice engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi kreirale kurikulum engleskog jezika u skladu s potrebama škole u kojoj predaju. Nastavnice engleskog jezika imale su autonomiju u kreiranju didaktičko-metodičkog pristupa. Na temelju odgojno-obrazovnih ishoda učenja, isplanirale su nastavnu praksu poučavanja te odabrale načine vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika. Teže suvremenom i inovativnom kurikulumskom pristupu planiranja nastave koji nije usmjeren na zapamćivanje činjeničnog znanja, nego na razvoj učeničkih kompetencija (Pinar i sur., 2006).

Prema Bognar (2017), da bi se odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske suštinski promijenio, nisu dovoljne promjene kurikuluma, nego je važno kvalitetno inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika, kao i njihovo kasnije stručno usavršavanje tijekom radnog vijeka u školi. Inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika trebalo bi, osim stručnih znanja, biti usmjereno na metodička, pedagojska i psihološka znanja, a stručno usavršavanje nastavnika trebalo bi biti učinkovito kako bi doprinijelo nastavi usmjerenoj na učenika. Odgojno-obrazovni sustav trebao bi posvetiti pozornost razvoju poduzetnosti, kreativnosti, kompetencija cjeloživotnog učenja i digitalnih kompetencija, a učitelji bi trebali biti nositelji promjena (Bognar, 2016).

Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) smatraju da kompetentan nastavnik posjeduje i stalno unaprjeđuje sposobnosti razumijevanja, prihvaćanja i slušanja, uvažavanja i poticanja. Žižanović i Sablić (2023) u istraživanju temeljenom na transformacijskoj teoriji učenja nalaze kako se pedagoške kompetencije mogu usavršiti uporabom suvremenih nastavnih metoda i strategija, promjenama u učionici i odnosu između nastavnika i učenika. Zaključuju kako je temelj kvalitetnog poučavanja kompetentan nastavnik koji se kontinuirano usavršava. Autorice navode kako je spremnost na cjeloživotno učenje jedno od temeljnih odlika kompetentnih učitelja u 21. stoljeću.

Prema Byramu (2009), nastavnici stranih jezika trebali bi planirati nastavu tako da u poučavanje uključe specifične elemente interkulturalne kompetencije. Stoga su nastavnice engleskog jezika

u gimnaziji i strukovnoj školi uključile interkulturalne sadržaje u odgojno-obrazovne ishode nastavnog predmeta, materijale koji su korišteni na nastavnim satima i metode koje potiču razvoj interkulturalne kompetencije. Sercu (2005) potvrđuje da se glavnim ciljevima učenja stranoga jezika više ne smatraju usvajanje jezika i komunikacijska kompetencija te se od nastavnika očekuje da poučavaju interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju premda za taj vid posla često nisu sami poučavani.

Polazeći od transformativne paradigme koja omogućuje ostvariti ideale različitosti i inkluzivnosti (Baker, 2020), učenike i nastavnice engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi promatralo se ne samo kao objekte, nego i kao subjekte transformativnog procesa obrazovanja (Šabić, 2020). Kako transformativna paradigma ističe važnost socijalne pravde i osnaživanja marginaliziranih glasova (Mertens, 2010), u analizi interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskog jezika ističe se važnost pravde i osnaživanja manje zastupljenih glasova kroz nastavne metode i teme utemeljene na interkulturalizmu kao što su ljudska prava, prava životinja, sloboda, tolerancija, razumijevanje, zajedništvo, prijateljstvo, identitet, privatnost, obrazovanje, kultura, vrijednosti, suradnja, komunikacija, inkluzija i održivi razvoj.

U predviđenim odgojno-obrazovnim ishodima engleskog jezika koje bi učenici trebali usvojiti izdvojeni su ishodi koji izravno promiču interkulturalizam. Prema Kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019) i Kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2 u Republici Hrvatskoj (2019), učenik/ca:

SŠ (1) EJ B.2.1. Istražuje kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture te preispituje pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima.

SŠ (1) EJ B.2.2. Primjenjuje raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga ponašanja u različitim kontekstima.

SŠ (1) EJ B.2.3. Predviđa moguće posljedice utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima.

SŠ (1) EJ C.2.5. Povezuje i koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja: propituje i vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim/stručnim sadržajima.

U nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi korišteni su različiti pristupi interkulturalizmu (Sablić, 2014):

- holistički pristup – učenici razvijaju interkulturalne kompetencije u svrhu razvoja suvremenog društva,
- interakcionistički pristup – interkulturalizam je proces interakcije među pojedincima, stoga učenici komuniciraju i surađuju jedni s drugima,
- humanistički pristup – budući da odgoj za različitost priznaje osobnost pojedinaca te njihovu kulturu, potiče se osobnost učenika i slobodno izražavanje o nastavnoj temi.

Za opažanje nastave engleskog jezika odabrani su razredi u gimnaziji i strukovnoj školi kojima je engleski jezik prvi strani jezik te koji su u istoj godini učenja engleskog jezika. U obje škole promatrano je pet nastavnih sati engleskog jezika. U nastavi engleskog jezika u obje škole bile su zastupljene međupredmetne teme. Razredno ozračje bilo je vrlo ugodno i opušteno u obje škole. Sati su bili dobro strukturirani, a nastavnice engleskog jezika odlično pripremljene. Svi učenici bili su uključeni u aktivnosti na satima engleskog jezika. Nastavnice engleskog jezika u obje srednje škole poučavale su učenike metakognitivnim vještinama koje uključuju sve aspekte jezika uključujući učenje i poučavanje stranoga jezika (Haukås, 2018). Također su poučavale učenike o strategijama za bolje usvajanje engleskog jezika te su im pravovremeno davale povratne informacije o njihovu radu.

Škole bi trebale biti mjesta odgoja za toleranciju i inkluziju. U gimnaziji nije bio zastupljen individualizirani odgojno-obrazovni kurikulum za učenike, dok je u strukovnoj školi nastavnica engleskog jezika ispunila obrazac individualiziranog kurikula za učenicu te joj je prilagodila nastavu i odgojno-obrazovne ishode kako bi ih mogla ostvariti. Međutim, inkluzija ne bi trebala obuhvaćati samo učenike s teškoćama, nego sve učenike (Qvortrup i Qvortrup, 2018). U gimnaziji nije bilo individualizacije poučavanja, a u strukovnoj školi bila je djelomično prisutna. Razloge možemo potražiti u preopterećenosti nastavnica ostalim poslovima i broju učenika u razredu.

U prethodnom poglavlju detaljno su prikazani rezultati zastupljenosti pojedinih kategorija u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi prema Protokolu OZON. Već je u prvotnom opažanju vidljiva zastupljenost interkulturalnih sadržaja u obliku interkulturalnih nastavnih tema i interkulturalnih nastavnih metoda. Nastavnice engleskog jezika imale su dobru verbalnu i neverbalnu komunikaciju s učenicima, kao i učenici međusobno, što je bitno za interkulturalnu nastavu engleskog jezika jer interkulturalna komunikacijska kompetencija u nastavi stranih jezika označava aktivnosti povezane s ponašanjem i obrascima govora kao što je odgovarajući izbor razgovornih tema i neverbalna komunikacija (Hismanoglu, 2011). Prema Mužar Horvat i Bognar (2024), koji su u vlastitom istraživanju koristili protokol za opažanje

nastave za analizu videozapisa, promjene u poučavanju ovise o predanosti i motivaciji nastavnika.

Nastavnice engleskog jezika ohrabrivale su učenike da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na nastavne teme te da povezuju nastavne sadržaje s vlastitim prijašnjim znanjima i iskustvima. Zadavale su aktivnosti i zadatke koji su učenicima omogućili primjenu znanja i vještina na svakodnevne situacije. Izdvojile su se pojedine interkulturalne nastavne teme u nastavnim sadržajima koji su se učili. Prema analiziranim podacima, interkulturalne nastavne teme koje su zastupljene u gimnaziji i strukovnoj školi su: Prava životinja, Prijateljstvo, Identitet, Kultura i Vrijednosti.

Ako ne promatramo obrazovanje isključivo kao usvajanje znanja, nego kao cjelokupni razvoj osobe, iznimno je važno interkulturalno obrazovanje. Mladi ljudi trebaju biti svjesni života u globaliziranom svijetu u kojem pojedinci različitih nacija i kultura trebaju surađivati. Značajke obrazovanja koje se ističu su tolerancija, komunikacija i suradnja. Budući da te teme nisu, barem eksplicitno, zastupljene u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi pokazatelj je da je potrebno poboljšanje interkulturalnog obrazovanja u hrvatskom obrazovnom sustavu. Prema Preporukama za interkulturalno obrazovanje (UNESCO, 2006), učenici bi osim „učiti znati”, trebali „učiti biti, činiti i živjeti zajedno.” Međutim, treba uzeti u obzir da su u nastavi engleskog jezika zastupljene pojedine kategorije kao što je Razumijevanje pa se samim time može podrazumijevati zastupljenost kategorije Tolerancija. Ostale teme nisu izričito navedene, ali su implicitno barem djelomice sadržane u zastupljenim interkulturalnim nastavnim temama.

Osim interkulturalnih tema u samoj nastavi, prisutne su i u kulturi škole koja se očituje u školskom i skrivenom kurikulumu. Primjerice, u obje škole vladalo je ugodno razredno ozračje i opuštena radna atmosfera. Učenici poštuju jedni druge, kao i nastavnice engleskog jezika. Nastavnice su se prema učenicima odnosile s prihvaćanjem, kao i učenici jedni prema drugima bez obzira na različitosti. Kentli (2009) opisuje skriveni kurikulum kao skup učeničkih iskustava koja karakterizira neformalnost. Učenici u gimnaziji na početku su se jednog nastavnog sata dogovarali za zajedničku masku povodom školskog maskenbala, dok je u strukovnoj školi učenik slavio rođendan te su mu ostali učenici iz razreda otpjevali pjesmu na početku sata. Iz navedenih primjera vidljive su primijenjene interkulturalne teme kao što su komunikacija, suradnja, prijateljstvo i zajedništvo učenika koje treba poticati. Time se promiče interkulturalni kurikulum s naglaskom na razumijevanju i prihvaćanju različitosti te svijesti o sebi i drugima (Wittmer, 1992).

Byram (2013) uočava da su pojedini nastavnici uvidjeli priliku da u poučavanje uključe razvoj osobnosti učenika kroz razumijevanje drugih zemalja, naroda i jezika. Nastavnice engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi poštivale su osobnost učenika te su poticale njihovo izražavanje, bez obzira bilo ono u pozitivnom ili negativnom kontekstu, u odnosu na nastavne sadržaje koji su se obrađivali. Primjerice, pri obradi teme Prehrana (engl. *Diet*) u strukovnoj školi, učenik je izrazio negativno mišljenje o bezmesnoj prehrani. Nastavnica je tražila da argumentirano obrazloži svoje mišljenje te je potaknula raspravu među učenicima. Burnouf (2004) smatra važnim razviti višestruku perspektivu jer smo često nesvjesni koliko na nas utječe vlastita kultura i nacionalnost. Na primjeru navedene nastavne teme možemo uvidjeti koliko vlastita kultura utječe na shvaćanje svijeta (ne jedenje mesa zbog održivog razvoja) ili nacionalnost (jedenje isključivo određene vrste mesa zbog vjerskih razloga).

Prema Azadipour (2019), osobine ličnosti i interkulturalna kompetencija imaju ključne uloge u iskustvima učenika koji su se obrazovali u inozemstvu i interkulturalnoj učinkovitosti. Ekstrovertirani pojedinci pokazuju veću kompetenciju u kulturnoj prilagodbi. Učenici s iskustvom boravka i obrazovanja u inozemstvu pokazuju značajno višu razinu kulturne empatije, otvorenosti i društvene inicijative u usporedbi s onima bez takvog iskustva (Carballal Broome i Pinillos Costa, 2018). Nadalje, elementi interkulturalizma i interkulturalnog obrazovanja utječu na razvoj interkulturalne svijesti i oblikovanja osobnosti učenika (Bjelak, 2021). Rezultati tih istraživanja naglašavaju važnost osobnosti i interkulturalne kompetencije u akademskim i društvenim aktivnostima tijekom obrazovanja u inozemstvu, naglašavajući potrebu za interkulturalnim radionicama prije odlaska u stranu zemlju kako bi se olakšala prilagodba učenika (Wang i Ching, 2015).

Analizom videozapisa došli smo do zaključka da su najzastupljenije interkulturalne nastavne teme u nastavi engleskog jezika u srednjim školama: Kultura (zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi), Održivi razvoj (zastupljena u strukovnoj školi) i Ljudska prava (zastupljena u gimnaziji).

Prema Seidlhofer (2011), poučavanjem o kulturi nastavnici stvaraju okruženje za učenje stranoga jezika koje se temelji na razumijevanju i poštovanju. Poučavanje kulture neodvojivo je od poučavanja stranoga jezika. Kada nastavnici engleskog jezika poučavaju učenike znanju i vještinama stranoga jezika, učenici uče i o kulturi naroda zemalja engleskog govornog područja. Stoga ne čudi da se kategorija Kulture izdvojila kao najzastupljenija nastavna tema. Potrebno je naglasiti da je Kultura jedna od interkulturalnih nastavnih tema zastupljenih u

kurikulumima engleskog jezika, stoga i u nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi. Učenje i poučavanje engleskog jezika potiče i osigurava razvoj komunikacijske, ali i međukulturne, odnosno interkulturalne kompetencije. Prema Jones (2018), međukulturne vještine važne su za poučavanje u srednjim školama. U nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi vidljiva je primjena odgojno-obrazovnih ishoda iz domene Međukulturna komunikacijska kompetencija koji potiču razumijevanje, empatiju, prihvaćanje i uvažavanje različitih kultura (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2019). Prema Gay (2010), prihvaćanje različitosti ključno je za razvoj inkluzivnog okruženja za učenje i poučavanje stranoga jezika.

Poučavanje kulture bitan je aspekt nastave engleskog jezika kao stranoga jezika jer su jezik i kultura neraskidivo povezani (Choudhury, 2013). Nastavnici stranih jezika susreću se s izazovima u uključivanju kulturnih elemenata u nastavu, ali prepoznaju njihovu važnost u razvoju interkulturalne komunikacijske kompetencije učenika (Kuru Gönen i Sağlam, 2012). Učinkovito poučavanje kulture može se postići na temelju razvoja različitih varijanti engleskog jezika u svijetu i kritičkom multikulturalizmu (Fandiño Parra, 2014). Međutim, kulturološke razlike između nastavnika engleskog jezika (posebno govornika engleskog jezika kao materinjeg jezika) i učenika mogu stvoriti prepreke, osobito u kolektivističkim društvima gdje je izbjegavanje komunikacije uobičajeno. Kako bi odgovorili na te izazove, nastavnici bi trebali biti svjesni društvenih i kulturnih razlika i prilagoditi strategije poučavanja u skladu s tim (Yen, 2014). Integriranjem kulture u nastavu stranih jezika, nastavnici mogu pomoći učenicima razviti dublje razumijevanje ciljnog jezika i njegovog kulturnog konteksta (Choudhury, 2013).

Važno je istaknuti održivi razvoj kao suvremenu interkulturalnu temu o kojoj se često raspravlja posljednjih godina. Prema Ruggerio (2021), održivost i održivi razvoj postaju važne teme za istraživanje. Jukić i suradnici (2021) navode da se održivi razvoj može promatrati kao filozofija življenja u suvremenom svijetu te da suvremena škola treba implementirati ciljeve, aktivnosti i sadržaje održivog razvoja u buduće kurikulume. Ujedinjeni Narodi (2015) predlažu 17 ciljeva održivog razvoja (engl. *Sustainable Development Goals*) kao što su podizanje kvalitete obrazovanja, postizanje ravnopravnosti spolova, smanjivanje nejednakosti te partnerstvo za ostvarivanje ciljeva. Jukić i Kakuk (2020) tvrde da su informirani mladi ljudi temelj iz kojeg bi se mogli postići ciljevi poučavanja održivog razvoja. Rodriguez-Garcia i suradnici (2019) navode da se obrazovanje temeljeno na održivom razvoju sve više razvija i da nastavnici sve više poučavaju o održivosti. Prema Michelsen i Fischer (2017), obrazovanje bi trebalo

promicati svijest o održivom razvoju koje bi kao tema moglo otvoriti nove perspektive u poučavanju nastavnih predmeta. Prema Letina i Diković (2024), nastavnici bi trebali pokazati vrijednosti koje bi učenici mogli usvojiti kako bi postali aktivni građani s budućim utjecajem na ekološku, ekonomsku i društvenu dimenziju održivog razvoja. Nastavnici bi trebali imati znanje o ciljevima održivog razvoja i pozitivne stavove o temi integrirati u poučavanje nastavnog predmeta.

Interkulturalno obrazovanje i obrazovanje za održivost međusobno su povezana područja koja pridonose globalnom razvoju i društvenoj koheziji. Interkulturalno obrazovanje nadilazi formalno školovanje, promičući dijalog između različitih sustava znanja i osnažujući autohtone zajednice (Sandoval Rivera i Mendoza-Zuany, 2017). To je ključno za postizanje kvalitetnog obrazovanja, borbu protiv isključenosti i poticanje kritičkog globalnog građanstva (Catarci, 2021). Održivost je, kao holistički koncept, usklađena s interkulturalnim obrazovanjem u upravljanju kulturnom raznolikošću i rješavanju socio-ekoloških problema. Oba pristupa ističu razvoj usmjeren na čovjeka, poštivanje različitosti i širenje znanja o vlastitim i tuđim vrijednostima. Integracija interkulturalnog obrazovanja i održivosti ključna je za ostvarenje ciljeva za održivi razvoj do 2030. godine (engl. *the 2030 Agenda for Sustainable Development*), nudeći sustavnu viziju čovječanstva i holističku perspektivu o pojedincima, prirodi i svemiru (Catarci, 2021).

Ovo istraživanje je, između ostaloga, utemeljeno na teorijskom okviru ljudskih prava, stoga ne čudi da je u nastavi engleskog jezika zastupljena kategorija Ljudska prava. Vrijednosti teorijskih učenja koja čine temelj ljudskih prava te dokumenti o interkulturalizmu kao što su Opća deklaracija o ljudskim pravima i Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda zastupljeni su u interkulturalnim temama koje se pojavljuju u nastavi engleskog jezika jer promiču jednakost bez obzira na spol, nacionalnu ili religijsku pripadnost u kulturno raznolikom društvu. U gimnaziji je jedna od obrađivanih tema bila ravnopravnost povodom Međunarodnog dana žena (engl. *International Womens' Day*) u kojoj su učenici učili o pravima žena i ravnopravnosti spolova. U gimnaziji se razgovaralo o stereotipima pa je nastava engleskog jezika barem dijelom postala sredstvo borbe protiv diskriminacije i predrasuda. Učenici su poučavani da trebaju priznati kulturni identitet i vrijednosti naroda o kojima uče. Također su govorili o vlastitom identitetu, prijateljstvima, razumijevanju i vrijednostima, te su zastupljene teme kao što su kultura i obrazovanje.

Istraživanja se u području interkulturalizma u kontekstu poučavanja stranih jezika u posljednjem desetljeću bave integracijom obrazovanja za ljudska prava u nastavu stranih jezika (Tehseem i sur., 2020). Znanstvenici smatraju kako kurikulumi i udžbenici stranih jezika mogu promicati svjesnost o ljudskim pravima i poticati kritičko mišljenje učenika. Prema Sun (2021), potrebna je kritička pedagogija kako bi se poučavalo buduće učitelje i nastavnike o ljudskim pravima s naglaskom na razvoju interkulturalne kompetencije i društvene odgovornosti. Nadalje, međunarodni suradnički projekti trebali bi se implementirati u nastavu stranoga jezika kako bi poboljšali razumijevanje učenika o demokratskom sudjelovanju i kompetencijama za interkulturalno građanstvo (Yulita i Porto, 2016). Međutim, u većini udžbenika stranih jezika djecu i mlade se i dalje predstavlja kao pasivne subjekte (Torres, 2012). Navedena istraživanja pokazuju potencijal za podizanje svjesnosti o ljudskim pravima u nastavi engleskog i ostalih stranih jezika.

Pipuš (2021) naglašava važnost rasprave o stereotipima u nastavi engleskog jezika jer se na taj način promiče interkulturalna kompetencija i svijest o socijalnoj pravdi. Nastavnici imaju ključnu ulogu u uklanjanju stereotipa, posebno onih vezanih uz spol, kroz svjesne i nesvjesne procese učenja. Provedba projekata o kulturi može poboljšati interkulturalno razumijevanje učenika, smanjiti stereotipe i razviti vještine kritičkog mišljenja (Su, 2011). Istraživanje u Norveškoj pokazuje kako uvođenje kritičke vizualne pismenosti u nastavu stranih jezika može smanjiti eksplicitne stereotipe na temelju etničke pripadnosti ili vjere i povećati svijest o stereotipima kao procesu (Brown, 2019). Kurikulumi usmjereni na borbu protiv stereotipa mogu pomoći učenicima da preispitaju pretpostavke, razlikuju činjenice od mišljenja i razviju otvorenost prema drugim kulturama (Eliseeva, 2023). Ovi pristupi pridonose poticanju znatiželje o drugim kulturama, razumijevanju različitih praksi te poboljšavaju sposobnost učenika da povežu i razumiju različite kulturne perspektive.

U nastavi engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi zastupljene su i nastavne metode utemeljene na interkulturalizmu. Prema analiziranim podacima, interkulturalne nastavne metode koje su zastupljene u gimnaziji i strukovnoj školi su: Suradničko učenje, Učenje putem različitosti i Diskusija. Uz sličnosti, vidljive su i razlike u nastavi engleskog jezika s obzirom na vrstu škole. Interkulturalna nastavna metoda zastupljena samo u strukovnoj školi je: Aktivno učenje.

Nastavni sati su u gimnaziji i strukovnoj školi bili odlično strukturirani te su bili pripremljeni odgovarajući radni materijali. Nastava engleskog jezika u obje škole gotovo je u potpunosti bila

interaktivna te su učenici u strukovnoj školi bili aktivno uključeni u rad. Učenici su međusobno surađivali te su povezivali sadržaje različitih predmeta. Sudjelovali su u aktivnom procesu učenja koji njeguje njihove akademske i socijalne vještine (Jensen, 2003). Učenici su slobodno iznosili svoje ideje, vlastitim su riječima iskazivali kako su razumjeli sadržaj koji se uči, povezivali su nastavne sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života, te su ih nastavnice engleskog jezika odgovarajućim pitanjima poticale na diskusiju.

Nastavnica engleskog jezika u strukovnoj školi je učenicima različitih sposobnosti davala zadatke različite težine. Nastavnice engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi su pojedinim učenicima davale dodatne upute ili objašnjenja za rad. U nastavi engleskog jezika u strukovnoj školi inkluzija je bila prisutna jer je učenica s teškoćama aktivno sudjelovala u suradničkom učenju. Kroz aktivnu participaciju učenika s teškoćama suradničko učenje poprima poželjan oblik u kojem učenik s teškoćama napreduje s gledišta stjecanja znanja, razvoja sposobnosti, ali i socijalnih i komunikacijskih vještina (Škojo i Jukić, 2021).

Strategije suradničkog učenja mogu unaprijediti interkulturalno obrazovanje i potaknuti integraciju u učionicama. Prema Gundara i Sharma (2013), suradničko učenje treba uključivati interkulturalno razumijevanje i necentrični sadržaj kurikuluma kako bi bilo uistinu učinkovito. Prema Sharan (2010), suradničko učenje može stvoriti kulturno osjetljiva okruženja za učenje uključivanjem različitog kulturnog naslijeđa učenika u razredne aktivnosti. Bećirović (2023) tvrdi da suradničko učenje pozitivno utječe na kulturnu inteligenciju i motivaciju za učenje stranih jezika, koji utječu na postignuća učenika u stranome jeziku. Štoviše, modeli vršnjačkog poučavanja (engl. *peer-tutoring and peer-education*) unutar suradničkog učenja pokazali su se posebno učinkovitim u poučavanju stranoga jezika i razumijevanju pročitano, što ih čini vrijednim alatima za integraciju stranih i različitih učenika u suvremene škole. Kombinirajući suradničko učenje s interkulturalnim obrazovanjem, nastavnici mogu stvoriti inkluzivne prostore za učenje koji promiču kulturnu osjetljivost, usvajanje stranih jezika i postizanje akademskog uspjeha za sve učenike.

Prema navedenim podacima, možemo uvidjeti da su interkulturalne nastavne metode bile više zastupljene u strukovnoj školi, nego u gimnaziji. Razloge možemo pretpostaviti u vrsti srednje škole koja priprema učenike za buduće zanimanje te je aktivno učenje ne samo poželjno, nego nužno u nastavi engleskog jezika, ali i svih ostalih nastavnih predmeta. Gimnazije bi također trebale implementirati slične interkulturalne nastavne metode iz više razloga. Iako su gimnazijalci uglavnom usmjereni na akademsko obrazovanje, te metode poboljšavaju kritičko

mišljenje, komunikacijske vještine i sposobnost razumijevanja različitosti. Aktivno učenje i suradničke metode pripremaju učenike za buduće akademske izazove i međunarodno okruženje, omogućujući im razvoj fleksibilnosti, timskog rada i međukulturalne osjetljivosti koja je ključna u globalnom kontekstu obrazovanja i profesionalnog razvoja. Prema analiziranim podacima, najzastupljenije interkulturalne nastavne metode u nastavi engleskog jezika u srednjim školama su: Suradničko učenje (zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi), Učenje putem različitosti (zastupljena u gimnaziji i strukovnoj školi) i Aktivno učenje (zastupljena u strukovnoj školi).

Prema Sablić (2018), učenici uključeni u učenje putem diskusije razvijaju brojne vještine. Autorica navodi da je ključan faktor za ulaženje u otvorenu diskusiju atmosfera povjerenja i potpore u kojoj učenici imaju mogućnost izraziti vlastito mišljenje bez netočnih, uvredljivih ili neprijateljskih tvrdnji. Diskusija kao interkulturalna nastavna metoda može poboljšati usvajanje stranoga jezika koji će učenicima pomoći da razumiju globalizirani svijet. Nastavnice engleskog jezika u gimnaziji i strukovnoj školi povremeno su poticale diskusiju, ali bi navedena interkulturalna nastavna metoda trebala biti više zastupljena u nastavi engleskog jezika s obzirom na to da ima ključnu ulogu u interkulturalnom obrazovanju.

Diskusija je prepoznata kao učinkovita metoda poučavanja stranih jezika koja promiče aktivno učenje i razvoj komunikacijske kompetencije (Horbunova i sur., 2021). Potiče učenike na izražavanje mišljenja, formuliranje argumenata i postizanje konsenzusa, istovremeno potičući kritičko razmišljanje i usvajanje jezika (Horbunova i sur., 2021). Ta metoda stvara poticajnu atmosferu te motivira učenike da sudjeluju u nastavi i osjećaju se sigurno pri upotrebi stranoga jezika. Nastavnici imaju ključnu ulogu u organiziranju rasprava i osiguravanju njihove učinkovitosti (Horbunova i sur., 2021). Prema Khansir (2020), diskusija može značajno poboljšati znanje engleskog jezika učenika, osobito u okruženjima s ograničenim mogućnostima govora. Međutim, provođenje diskusije zahtijeva pripremu u više faza i smatra se jednim od najsloženijih oblika jezične prakse. Unatoč tim izazovima, prednosti metode u razvoju različitih kompetencija i promicanju znanja engleskog jezika čine je vrijednim alatom u nastavi engleskog jezika.

U odgojno-obrazovnom procesu važno je promicanje suradnje. Prema Meredith i suradnicima (1998), suradničko učenje je rad učenika u paru ili u skupini kako bi riješili određeni problem, istražili temu ili nadogradili spoznaje radi stvaranja novih ideja. Laal i Ghodsi (2012) definiraju suradničko učenje kao oblik učenja i poučavanja koja uključuje skupinu učenika koji trebaju

raditi zajedno da bi riješili problem, izvršili zadatak ili stvorili proizvod. Prema konstruktivističkom pristupu, učenje je društveni proces jer učenici uče interakcijom s vršnjacima. Prema Sablić (2014), suradničko učenje omogućuje osjećaj pripadnosti skupini, izgradnju međusobnih odnosa, podjelu odgovornosti i razvijanje globalne svijesti. Prema Jensen (2003), suradničko učenje proces je učenja putem izravne interakcije učenika koja izaziva pozitivnu međuovisnost. U suradničkom učenju učenici rade u paru ili u skupini te su svi članovi skupine odgovorni za postizanje zajedničkog cilja. Moraju komunicirati jedni s drugima kako bi riješili zadatak. U radu trebaju primijeniti suradničke vještine – trebaju se dogovoriti o podjeli rada, donijeti odluku o izlaganju, te rješavati moguće nesuglasice. Na kraju aktivnosti trebali bi vrednovati rezultate svoga rada, ali i učenika iz ostalih skupina.

Suradničko učenje u interkulturalnom obrazovanju nudi prednosti, ali predstavlja i izazove. Istraživanja pokazuju da suradničke aktivnosti mogu poboljšati razvoj interkulturalne kompetencije (De Hei i sur., 2020). Međutim, učinkovita provedba zahtijeva uključivanje interkulturalnog sadržaja u kurikulum (Gundara i Sharma, 2013). Mješoviti pristup koji kombinira suradnju uživo i virtualnu suradnju pruža dublje iskustvo učenja za interkulturalne grupe i omogućuje razvoj zajedničke „mikro-kulture“ (Nicolson i Uematsu, 2013). Izazovi i dalje postoje u multikulturalnim učionicama, posebno u okruženjima strukovnog obrazovanja, gdje se učenici mogu usredotočiti na individualnu izvedbu naučrb suradnje. Nastavnici također mogu biti nesvjesni svoje uloge u oblikovanju ponašanja učenika i utjecaja kulturnog porijekla na procese suradnje (Tielman i sur., 2012).

Prema Siraj-Blatchford (2009), sva djeca imaju pravo na kurikulum koji uvažava njihov rodni, kulturni i jezični identitet i porijeklo. Proširena koncepcija interkulturalnog obrazovanja javlja se i u obliku učenja putem razlika (Sablić, 2018). Učenje putem različitosti uspoređuje dvije kulture, stoga učenici u nastavi engleskog jezika uspoređuju vlastitu kulturu s kulturom naroda zemalja engleskog govornog područja. Postoji nekoliko modela učenja putem različitosti, ali u suvremenom društvu prisutan je demokratski model koji potiče jednakost bez obzira na različitosti. Većinu društvenih ciljeva kao što su povezanost, pripadnost grupi, solidarnost, izgradnja zajednice, podjela odgovornosti, sudjelovanje ili globalna svijest ne mogu postići pojedinci, nego se postižu isključivo zajedničkim stjecanjem spoznaja, rasuđivanjem putem rasprave, provođenjem zajedničkih projekata i zajedničkim rješavanjem problema (Sablić, 2018). Interkulturalno obrazovanje stavlja naglasak na kulturološku razmjenu, fokusirajući se na razvoj vještina i interaktivnih sposobnosti izvan tradicionalnih metoda poučavanja. Pristup

razlikama u interkulturalnom obrazovanju može se promatrati iz triju perspektiva: kao konstrukt za opisivanje razlika, kao označavanje kontrasta i kao oznaka razlikovanja u globalnom učenju (Lang-Wojtasik, 2008). Suradničko učenje stvara kulturno osjetljive učionice u kojima je učenje važno za sve učenike. Taj pristup uključuje otkrivanje učeničkih svjetova i njihovo uključivanje u razredno okruženje (Sharan, 2010).

Prince (2004) definira aktivno učenje kao proces uključivanja učenika u aktivnosti u kojima trebaju promišljati o idejama i kako ih primijeniti u stvarnom svijetu. Prema konstruktivističkom pristupu, učenje je aktivan proces (Charles i sur., 2018). Navedeni autori tvrde da je aktivno učenje najučinkovitije jer učenici ne primaju znanje pasivno, nego svoje postojeće znanje modificiraju konstruiranjem novog znanja. Prema Sablić (2014), aktivno učenje je učenje vođeno otkrivanjem. Prema Poonam (2017), aktivno konstruiranje znanja podrazumijeva otkrivanje novih informacija, provjeravanje i uspoređivanje s postojećim podacima. Prema Schrader (2015), aktivno učenje uključuje aktivno sudjelovanje pojedinca u okruženju, odnosno njegovu interakciju s fizičkim i društvenim okruženjem. Kako bi učenici postali aktivni tvorci vlastitog znanja, potrebno ih je motivirati na aktivno učenje – iznošenje ideja, propitivanje, argumentiranje, istraživanje i procjenjivanje znanja (Garbett, 2011).

Konstruktivizam u interkulturalnom obrazovanju naglašava pristupe usmjerene na učenika, pri čemu učenici aktivno konstruiraju znanje kroz interakciju i refleksiju (Kurteš i sur., 2017; Brown i sur., 2020). Prema toj teoriji, nastavnici usmjeravaju učenike kako bi razvili interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju i vještinu kritičkog mišljenja (Kurteš i sur., 2017). Konstruktivističke metode su u multikulturalnom obrazovanju pokazale pozitivne rezultate te da učenici cijene navedeni pristup (Brown i sur., 2020). Interkulturalno obrazovanje djeluje na više društvenih razina i presijeca se s različitim obrazovnim poddisciplinama. Na razvoj interkulturalnog obrazovanja utječu nacionalne, rasne, građanske i kulturne paradigme, kao i politički i povijesni čimbenici specifični za različite zemlje, stoga znanstvenici predlažu rekonstrukciju interkulturalnog obrazovanja kako bi se odgovorilo na suvremene globalne izazove.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama te identificirati potencijalne razlike između gimnazija i strukovnih škola u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno kroz četiri temeljna istraživačka pitanja koja su omogućila sveobuhvatnu analizu interkulturalnih dimenzija u formalnom obrazovnom okviru i stvarnoj nastavnoj praksi: *Jesu li u kurikulumima engleskog jezika gimnazija i strukovnih škola zastupljeni interkulturalni sadržaji?; Koje interkulturalne teme su najčešće zastupljene u kurikulumima engleskog jezika gimnazija i strukovnih škola?; U okviru kojih se ishoda u kurikulumima engleskog jezika gimnazija i strukovnih škola ostvaruju interkulturalni sadržaji?; Jesu li u nastavi engleskog jezika zastupljeni interkulturalni sadržaji i provode li ih nastavnici?*

Ovo istraživanje utemeljeno je na transformativnoj istraživačkoj paradigmi koja nadilazi tradicionalne pristupe te promatra obrazovni proces kroz prizmu društvene pravde i emancipacije. Primjena kvalitativnih metoda analize sadržaja kurikuluma i sustavnog promatranja nastave omogućila je dubinsko razumijevanje kompleksnosti interkulturalnih procesa u odgojno-obrazovnom kontekstu. Korištenje softvera MAXQDA za kodiranje kurikuluma i aplikacije VIDAN za analizu videozapisa nastave predstavlja metodološku inovaciju koja osigurava rigoroznost i transparentnost istraživačkog procesa.

Empirijska analiza potvrdila je postojanje čvrste osnove za interkulturalizam u hrvatskom obrazovnom sustavu engleskog jezika. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima gimnazija i strukovnih škola upućuje na sustavnu integraciju interkulturalnih vrijednosti u formalne obrazovne dokumente. Posebno je značajan nalaz o zanemarivim razlikama među vrstama škola, što sugerira koherentnost pristupa interkulturalnom obrazovanju neovisno o obrazovnoj usmjerenosti.

Identifikacija identiteta, ljudskih prava i obrazovanja kao najzastupljenijih interkulturalnih tema reflektira usklađenost s europskim i globalnim obrazovnim trendovima. Navedene teme predstavljaju temelj za razvoj kritičke svijesti učenika o vlastitoj kulturnoj poziciji i sposobnosti empatijske komunikacije s drugima.

Analiza videozapisa nastave potvrdila je primjenu kurikuluma u nastavnoj praksi, što predstavlja značajan pomak u odnosu na tradicionalni jaz između propisanog i implementiranog kurikuluma. Predominantnost suradničkog učenja kao interkulturalne nastavne metode upućuje na paradigmatški pomak prema socio-konstruktivističkim pristupima koji omogućavaju autentične interkulturalne susrete u učionici.

Ovo istraživanje generira nekoliko značajnih znanstvenih doprinosa:

- Konceptualni doprinos očituje se u razvoju kompleksnog analitičkog okvira koji povezuje kurikulume s nastavnom praksom kroz transformativnu prizmu. Istraživanje predstavlja pionirski pokušaj sustavne analize interkulturalnih dimenzija u hrvatskom kontekstu nastave stranih jezika.
- Metodološki doprinos uključuje inovativnu primjenu digitalne analitike u pedagojskim istraživanjima, posebno kroz kombinaciju MAXQDA i VIDAN aplikacija za multimodalno kodiranje podataka. Primjena navedene metodologije omogućava dublje razumijevanje složenosti interkulturalnih procesa.
- Praktični doprinos očituje se se kroz konkretne smjernice za unaprjeđenje kurikuluma i nastavne prakse. Rezultati istraživanja pružaju empirijski utemeljenu osnovu za obrazovne reforme usmjerene prema većoj interkulturalnoj kompetentnosti.

Implementacija transformativne paradigme u kontekstu tradicionalnih obrazovnih struktura suočava se s nekoliko ograničenja. Institucionalni izazovi uključuju administrativna ograničenja u provedbi inovativnih pristupa i potencijalni sistemski otpor strukturalnim promjenama. Profesionalni razvoj nastavnika zahtijeva intenzivno stručno usavršavanje i razvoj novih pedagoških kompetencija, što predstavlja vremenski i resurski zahtjevan proces. Epistemološki izazovi odnose se na kompleksnost balansiranja između kritičkog pristupa i očuvanja temeljnih znanja, kao i rizik pretjeranog relativizma u interpretaciji kulturnih fenomena. Metodološka ograničenja uključuju prigodan uzorak koji ograničava generalizabilnost nalaza, vremensku ograničenost koja ne obuhvaća longitudinalnu dimenziju transformativnih procesa te kontekstualnu specifičnost koja ograničava transferabilnost nalaza u druge obrazovne sustave.

Nalazi ovog istraživanja generiraju nekoliko važnih implikacija za pedagojsku teoriju i praksu. Za pedagojsku teoriju: istraživanje doprinosi razvoju kritičke pedagogije u hrvatskom kontekstu kroz empirijsku validaciju transformativnih pristupa. Rezultati pružaju teorijski okvir

za razumijevanje interkulturalnih procesa u formalnom obrazovanju. Za obrazovnu praksu: istraživanje omogućava evidencijski utemeljene preporuke za kurikularne reforme i nastavne inovacije. Identificirane najbolje prakse mogu služiti kao model za sustavno uvođenje interkulturalnih pristupa. Za obrazovnu politiku: nalazi sugeriraju potrebu za sustavnim pristupom profesionalnom razvoju nastavnika s naglaskom na interkulturalne kompetencije.

Ovo istraživanje otvara nekoliko perspektivnih istraživačkih pravaca:

- Komparativna istraživanja zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u drugim stranim jezicima i nastavnim predmetima omogućila bi sveobuhvatniju sliku interkulturalnih pristupa u hrvatskom obrazovanju.
- Longitudinalna istraživanja transformativnih procesa pružila bi uvid u dugoročne učinke interkulturalnih pristupa na učenička postignuća i stavove.
- Akcijska istraživanja s nastavnicima omogućila bi participativni razvoj inovativnih interkulturalnih pristupa prilagođenih specifičnim kontekstima.
- Istraživanja interkulturalne osjetljivosti nastavnika i učenika doprinijela bi razumijevanju psiholoških dimenzija interkulturalnih procesa.

Ovo istraživanje potvrđuje postojanje značajnog potencijala za interkulturalizam u hrvatskom obrazovnom sustavu engleskog jezika. Identifikacija osnove u kurikulumima i praksi stvara premise za daljnji razvoj transformativnih pristupa koji mogu generirati pozitivne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu.

Transformativna vizija ovog istraživanja nadilazi tradicionalne pedagoške okvire težeći stvaranju obrazovnog prostora koji potiče kritičku svijest, empatiju i aktivno građanstvo. U kontekstu rastućih globalnih izazova i potrebe za interkulturalnim razumijevanjem, rezultati ovog istraživanja pružaju optimističnu perspektivu mogućnosti hrvatskog obrazovnog sustava da odgovori na suvremene društvene potrebe.

Znanstveni doprinos ovog rada manifestira se kroz stvaranje novog znanja o interkulturalnim dimenzijama obrazovanja, metodološke inovacije u pedagoškim istraživanjima te praktične smjernice za unaprjeđenje obrazovne prakse. Ova tema, aktualna na globalnoj razini, predstavlja značajan doprinos pedagoškoj znanosti, koji može inspirirati daljnja istraživanja i transformativne prakse u obrazovanju.

5. POPIS LITERATURE

1. Adamczak-Krysztofowicz, S. (2018). Kooperatives Miteinander statt Nebeneinander. Zur Beziehung zwischen der interkulturellen Fremdsprachendidaktik und den Kulturwissenschaften, *Glottodidactica - An International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 6-11.
2. Agencija za mobilnost i programe Europske unije (2020). *eTwinning*. Posljednji put pristupljeno 2. siječnja 2024., dostupno na <https://www.etwinning.hr/hr/sadrzaj/sto-je-etwinning/sto-je-etwinning/>
3. Aguaded Ramírez, E. M., de la Rubia Ruiz, P. i González Castellón, E. (2013). La Importancia de la Formación del Profesorado en Competencias Interculturales. *Profesorado - Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 339-365.
4. Agyare, P. (2024). Contextualizing Human Rights in Multicultural Environments. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(3), 210-230. <http://dx.doi.org/10.46303/ressat.2024.56>
5. Ahmadpour, S., Asadollahfam, H. i Kuhi, D. (2021). Theoretical analysis of Self-regulation on EFL Learners' Motivation for Speaking Based on Transformative Approach. *EntreLinguas*, 7(4), 984-998.
6. Ahnagari, S. i Zamanian, J. (2014). Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(11), 9-16. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v4-i11/1265>
7. Al-Jarf, R. (2022). Developing Students' Global Awareness in EFL Reading and Speaking, *South Asian Research Journal of Arts, Language and Literature*, 4(1), 31-38.
8. Alessandrini, A. C. (2023). *Decolonize Multiculturalism*. Between the Lines.
9. Al Mahmud, A. (2013). Constructivism and Reflectivism as the Logical Counterparts in TESOL: Learning Theory versus Teaching Methodology. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*, 24(2), 237-257.
10. Álvarez Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: a review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 226-244.
11. Anjanillah, F. (2019). *English learners' multiple identities in English global positioning perspectives*. Maulana Malik Ibrahim University.

12. Anjanillah, F., Wahyudi, R. i Syafiyah, S. (2021) *EFL learners' multiple identities constructions in relation to global positions of English*. *The Qualitative Report*, 26(6). 1792-1816.
13. Arcila, F. C. (2007). Broadening Minds: Exploring Intercultural Understanding in Adult EFL Learners. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9.
14. Aronowitz, S. i Giroux, A. (1991). *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*. Minnesota Press.
15. Asoodar, M., Atai, M. R. i Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80-97. <https://doi.org/10.1177/1475240917704331>
16. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
17. Awadelkarim, A. A. (2021). Discourse and learner identity: Representations, negotiation and shift in a Saudi EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 794-815. <https://doi.org/10.3316/informit.216229963887729>
18. Aydınalp, E. B. (2020). The Role of Pedagogical Translation on The Development of Intercultural Communicative Competence in Language Teaching. *Journal of Language Research*, 4(1), 69-85. <https://doi.org/10.51726/jlr.776993>
19. Azadipour, S. (2019). Personality types and intercultural competence of foreign language learners in education context. *Journal of Education and Health Promotion* 8(1), 236. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_447_18
20. Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 66-70.
21. Baker, W. (2011). Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>

22. Baker W. (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141.
<https://doi.org/10.1017/S0261444814000287>
23. Baker, T. (2020). *The power of teachers to transform: How a pedagogy based on racial justice can help end systemic oppression and fulfill the promise of education for all*. Harvard Graduate School of Education.
24. Balenović, K. i Grahovac-Pražić, V. (2011). Potrebe za učenjem engleskog jezika u kontekstu globalizacije. *Školski vjesnik*, 60(1), 105-119.
25. Banks, J. A. i Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.
26. Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Teachers College Press.
27. Banks, J. A. (2013). Multicultural Education. U J. A. Banks. *Cultural Diversity and Education*. Routledge.
28. Banks, J. A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
29. Baranović, B. (ur.) (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj- različite perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
30. Barber, M. i Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
31. Batelaan, P. i van Hoof, C. (2006). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(3), 5–16.
<https://doi.org/10.1080/0952391960070302>
32. Bautista, A., Wong, J. i Gopinathan, S. (2015). Teacher Professional Development in Singapore: Depicting the Landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 311.
<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.523>
33. Beck, S. E. i Manuel, K. (2004). *Practical research methods for librarians and information professionals*. Neal-Schuman Publishers.
34. Bećirović, S. (2023). The Relationship Between Cooperative Learning, Cultural Intelligence, EFL Motivation and Students' Performance: A Structural Equation Modeling Approach. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231208975>
35. Bedeković, V. (2016). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.

36. Bedeković, V. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje u funkciji promicanja Europskih vrijednosti. *Informatologia*, 50(1-2), 74-86.
37. Begić, A. (2016). Interkulturalne kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U B. Jerković B. i T. Škojo, (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*. Umjetnička akademija u Osijeku.
38. Begić, A. (2017). *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola*. Filozofski fakultet Osijek.
39. Benjak, M. i Požgaj Hadži, V. (2005). *Bez predrasuda i stereotipa*. Izdavački centar Rijeka.
40. Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
41. Bjelak, A. H. (2021). Influence of Elements of Interculturality and Intercultural Education on Development of Intercultural Awareness and Formation of Student Personality in Novopazar Schools. *Lipar – Journal for Literature, Language, Art and Culture*, 22(76), 137-147.
42. Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Patrick, H., Krajcik, J. i Soloway, E. (1997). Teaching for Understanding. U B. J. Biddle, T. L. Good i I. F. Goodson (ur.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_21
43. Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Co.
44. Bobbitt, F. (2004). Scientific Method in curriculum-making. U D. J. Flinders i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd edition), 9-17. Routledge.
45. Bognar, B. (2012). Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 100-110). Hrvatsko pedagoško društvo.
46. Bognar, B., Gajger, V. i Ivić, V. (2016). Constructivist E-learning in Higher Education. *Croatian Journal of Education*, 18(0). <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2221>
47. Bognar, B. i Lukaš, M. (2016). Ostvarivanje bitnih promjena u nastavi u sjeni reformi obrazovnog sustava. *Život i škola*, 62(3), 39-52.
48. Bognar, B. (2016). Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu? U R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara, S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga i V. Campbell Barr (ur.), *Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. Filozofski fakultet Osijek.

49. Bognar, B. (2017). Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, 143–166. <https://doi.org/10.21857/ypn4oc82o9>
50. Boix Mansilla, V. i Jackson, A. (2011). *Education for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Council of Chief State School Officers Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning.
51. Borg, S. (2009). Language teacher cognition. U A. Burns i J. C. Richards (ur.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
52. Bowers, N., Merritt, E. i Rimm-Kaufman, S. (2019). Exploring Teacher Adaptive Expertise in the Context of Elementary School Science Reforms. *Journal of Science Teacher Education*, 31(1), 34–55. <https://doi.org/10.1080/1046560x.2019.1651613>
53. Boyle, B., i Charles, M. (2016). *Curriculum Development: A Guide for Educators*. Sage Publications.
54. Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
55. Brown, E. L. (2006). Knowing, Valuing, and Shaping One's Culture: A Precursor to Acknowledging, Accepting, and Respecting the Culture of Others. *Multicultural Education*, 14(1), 15-19.
56. Brown, C. W. (2019). "I Don't Want to Be Stereotypical, But...": Norwegian EFL Learners' Awareness of and Willingness to Challenge Visual Stereotypes. *Intercultural Communication Education*, 2(2), 120-141. <https://doi.org/10.29140/ice.v2n3.194>
57. Brown, S. C., Kysilka, M. L. i Warner, M. J. (2020). Applying Constructivist Theory to Multicultural Education Content. U T. Boak, R. Bond, D. Dworet i M. Kompf (ur.). *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*. Routledge.
58. Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak*, 157(1-2), 165-186.
59. Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(1), 109-129.

60. Buchs, C. i Maradan, M. (2021). Fostering equity in a multicultural and multilingual classroom through cooperative learning. *Intercultural Education*, 32(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889985>
61. Buckingham, D. (2008). *Introducing Identity. Youth, Identity, and Digital Media*. The MIT Press. <https://doi.org/10.1162/dmal.9780262524834.001>
62. Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3), 1–13.
63. Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. Routledge.
64. Buterin, M. (2013). *Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola*. Doktorski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.
65. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
66. Byram, M. (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Taylor & Francis Routledge.
67. Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. U D. Deardorff (Ur). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (str. 321-332). Sage Publications.
68. Byram, M. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.
69. Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1).
70. Campà, L. V. (2012). La técnica de grupos focales como método para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. *Hispanica*, 56, 231-252. <https://doi.org/10.4994/hispanica.2012.231>
71. Carballal Broome, A. i Pinillos Costa, M. J. (2018). Multicultural Personality and its Relation with Education Abroad. *Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 2, 129–145. <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.8299>
72. Carr, P. R. i Porfilio, B. J. (2009). Computers, the media and multicultural education: seeking engagement and political literacy. *Intercultural Education*, 20(2), 91–107. <https://doi.org/10.1080/14675980902922200>

73. Catarci, M. (2021). Intercultural Education, Non-Formal Approach, and Inclusion of Migrants. U D. Mara i M. M. Thomson (ur.). *Theoretical and Practical Approaches to Non-Formal Education*. Universal Publishers.
74. Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle.
75. Centar za YouTube pomoć (2023). *Promjena postavki privatnosti videozapisa*. Posljednji put pristupljeno 1. prosinca 2023., dostupno na: <https://support.google.com/youtube/answer/157177?hl=hr>
76. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
77. Charles, L., Rankin, W. i Speight, C. (2018). *Education, Knowledge, and Learning an overview of theories and research about constructionism and making*. Pi-top.
78. Cheng, C-y. i Tan, Y. W. (2017). Intercultural experience and creativity. U Y. Y. Kim i K. McKay-Semmier (ur.), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley.
79. Chew, L. C. (2016). Teacher training and continuing professional development: The Singapore model. *PROSIDING ICTTE FKIP UNS 2015*, 1, 954–961.
80. Cho, H. i Li, Y. (2023). Intercultural Privacy. U S. Trepte i P. Masur (ur.). *The Routledge Handbook of Privacy and Social Media*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003244677>
81. Choudhury, M. H. (2013). Teaching Culture in EFL: Implications, Challenges and Strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13(1), 20-24. <https://doi.org/10.9790/0837-1312024>
82. Cifone Ponte, M. D. i Mora Guaria, J. (2021). Immigrant Learners' Cultural Identities in the Vocabulary Input of EFL Textbooks through Prototypical Associations, *ELIA*, 21, 51-84. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.03>
83. Clem, A. L., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K. i Kiuru, N. (2021). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 263–286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>
84. Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use, and implications. *ELT Journal*, 66(1), 97–105. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr069>
85. Collins, A. (2013). Teaching sensitive topics: Transformative pedagogy in a violent society. *Alternation*, 9, 128 – 149.

86. Corbin, J. i Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
87. Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered Teacher-Student Relationships are Effective: a Meta-Analysis. *The Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
88. Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue – Living Together as Equals in Dignity*. Council of Europe.
89. Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
90. Čačić-Kumpes, J. (2006). Interkulturno ili interkulturalno? *Interkulturalni glasnik*, 14, 18-20.
91. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 175-187.
92. Dangel, J. R. (2011). An Analysis of Research on Constructivist Teacher Education. *In education*, 17(2), 87-113.
93. Darder, A., Hernandez, K., Lam, K. D. i Baltodano, M. (2023). Critical Pedagogy: An Introduction. U A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam i M. Baltodano (Ur.). *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
94. Davis, C. M. (1990). What Is Empathy, and Can Empathy Be Taught?. *Physical Therapy*, 70(11), 707–711. <https://doi.org/10.1093/ptj/70.11.707>
95. De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R. i Walenkamp, J. (2020). Developing Intercultural Competence Through Collaborative Learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
96. Dennick, R. (2012). Twelve tips for incorporating educational theory into teaching practices. *Med Teach*, 34(8), 618-24. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.668244>
97. De Prada, E., Mareque, M. i Pino-Juste, M. (2020). Creativity and Intercultural Experiences: The Impact of University International Exchanges. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 7(2), 321-345. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0017>

98. Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E. i Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one in students' social skills learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 91-102. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.10>
99. Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. i Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
100. DeTurk, S. (2001). Intercultural empathy: Myth, competency, or possibility for alliance building? *Communication Education*, 50(4), 374–384. <https://doi.org/10.1080/03634520109379262>
101. Deveci, T. (2014). The Transformative Learning Experiences of Learners of English as a Foreign Language at a University Preparatory Programme. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3), 1-19.
102. Diković, M. (2012). *Politike i prakse odgoja i obrazovanja za građanstvo u Europi i Hrvatskoj*. Doktorski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.
103. Diković, M. (2013). Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo. *Život i škola*, 59(29), 326-340.
104. Diković, M. i Piršl, E. (2014). Interkulturalizam, ljudska prava i građanstvo u inicijalnom obrazovanju nastavnika. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Vrkaš i M. Vasilj (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava*. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
105. Diković, M., Piršl, E. i Antunović, J. (2016). How competent are we to teach Citizenship Education? U M. Radetić-Paić, I. Blažević i Đ. Zuliani (ur.), *Competences of participants in citizenship education*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
106. Dimitrov, N. i Haque, A. (2020). Intercultural Teaching Competence in the Disciplines: Teaching Strategies for Intercultural Learning. U M. Khosrow-Pour (ur.), *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Information Resources Management Association. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9279-2.ch015>
107. Dobrota, S. (2023). *Interkulturalizam u kontekstu suvremenoga glazbenog obrazovanja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

108. Doll, W. E. (2004). The Four R's—an Alternative to the Tyler Rationale. U D. J. Flinders, i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd edition), 253-261. Routledge.
109. Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
110. Douglas, C. (2000). *Can-do Kids: Creating Self-directed, Responsible, Caring Children*. Torrance. Totline Publications.
111. Doyle, W. (2017). The Didaktik/Curriculum Dialogue: What Did We Learn? U M. Uljens i R. M. Ylimaki (ur.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education. Educational Governance Research*, 5, 219-227. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_5
112. Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji (str. 83-92). U K. Posavec i M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultura-Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*. Hrvatsko pedagoško društvo.
113. Dunbar-Hall, P. i Wayan Tusti Adnyana, I. (2004). Expectations and outcomes of intercultural music education: A case study in teaching and learning a Balinese Gamelan instrument. *Australian Association for Research in Music Education Conference Proceedings*, 144-151. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.248855685147550>
114. Dunne, C. (2009). Host Students' Perspectives of Intercultural Contact in an Irish University. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 222-239. <https://doi.org/10.1177/1028315308329787>
115. Dunne, C. (2017). Can Intercultural Experiences Foster Creativity? The Relevance, Theory and Evidence. *Journal of Intercultural Studies*, 38(2), 189–212. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1291495>
116. Dzhividinska, I. (2023). Intercultural Approaches in Language Teaching. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 23(1), 219-224. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.219-224>
117. Eisner, E. W., i Vallance, E. (1974). Five Conceptions of Curriculum: Their Roots and Implication for Curriculum Planning. U E. W. Eisner i E. Vallance (ur.), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, 1-18. McCutchan Publishing Corporation.

118. Elias, A. i Mansouri, F. (2020). A Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue. *Journal of Intercultural Studies*, 41(4), 490-523. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1782861>
119. Eliseeva, I. (2023). Defying Stereotypes: An EFL Lesson Plan. *EnglishUSA Journal*, 8, <http://doi.org/10.14305/jn.2836581X.2023.8.1.02>
120. Elisondo, R. C. i Donolo, D. S. (2016). Creativity, involvement, and leisure time: The More, the Better. *Business Creativity and the Creative Economy*, 2(1), 102-109. <https://doi.org/10.18536/bcce.2016.10.2.1.10>
121. Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of Curriculum Theory*. Routledge.
122. Erjavec, K. i Zgrabljic Rotar, N. (2000). Odgoj za medije u školama u svijetu Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja*, 6(1), 89-107.
123. Erk, M. (2018). Prvi jezik u teorijama ovladavanja inim jezikom i formalnom obrazovanju: od jednojezičnosti prema višejezičnosti. U D. Smajić, I. Krumes i N. Mance (ur.), *U jezik uronjeni: zbornik posvećen Ireni Vodopiji*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.
124. Escudero, M. D. P. (2013). Teaching intercultural awareness in the English as a foreign language classroom: a case study using critical reading. *Intercultural Education*, 24(3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793037>
125. European Commission (2008). *Green Paper – Migration and mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems*. European Commission.
126. Europska komisija (2017). *Vodič kroz program Erasmus+*. Europska komisija.
127. Fall, L., Kelly, S., McDonald, P., Primm, C. i Holmes, W. (2013.). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education: Preparing Business Students for Career Success. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 412.- 426.
128. Fandiño Parra, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia bilingüe: from theory to practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 81–92. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a07>
129. Fantini, A. (2012). *Language: An essential component of intercultural communicative competence*. Taylor & Francis Group.
130. Fantini, A. i Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, 1.

131. Farren, P. (2016). "Transformative Pedagogy" in the context of language teaching: being and becoming. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(3), 190-204.
132. Făt, S. (2012). The impact study of eTwinning projects in Romania. *Conference Proceedings of eLearning and Software for Education*, 152–156.
133. Filipov, M. (2023). *Stručno usavršavanje učitelja matematike i biologije uz primjenu videozapisa nastave*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Osijek.
134. Fiske, J. (2010). *Introduction to Communication Studies (Studies in Culture and Communication)*. Routledge.
135. Forbes, K. i Rutgers, D. (2021). Multilingual identity in education. *The Language Learning Journal*, 49(4), 399-403.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1918850>
136. Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(1), 101–113.
137. Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
138. Fullan, M. (2015). The NEW meaning of educational change. Teachers College Press.
139. Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija građanskog odgoja. *Pedagoška istraživanja*, 8(1), 103-116.
140. Galvez-Lopez, E. (2023). Formative feedback in a multicultural classroom: a review. *Teaching in Higher Education*, 20(1).
<https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2186169>
141. Ganley, D., Kula, S. M. i Kallemeyn, D. (2019). How US students' geo-cultural knowledge and intercultural receptiveness is impacted through contact with international teachers. *Journal of Research in International Education*, 18(3).
142. Garbett, D. (2011). Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.5>
143. Gash, H. (2014). Constructing Constructivism. *Constructivist Foundations*, 9(3), 302–310.
144. Gaudelli, W. i Fernekes, W. R. (2010). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16-26.
<https://doi.org/10.3200/TSSS.95.1.16-26>

145. Gaudin, C. i Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
146. Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
147. Gholami Pasand, P., Amerian, M., Dowlatabadi, H. i Mohammadi, A. M. (2021). Developing EFL Learners' Intercultural Sensitivity Through Computer-Mediated Peer Interaction. *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 571–587. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1943496>
148. Gilakjani, A. P., Leong, L. i Ismail, H. N. (2013). Teachers' Use of Technology and Constructivism. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2013.04.07>
149. Gillborn, D. (2008). *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203928424>
150. Gizzi, M. C. i Rädiker, S. (2021). *The practice of qualitative data analysis. Research examples using MAXQDA*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768058>
151. Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader*. Corwin Press.
152. Glatthorn, A. A. (2004). *Developing a quality curriculum*. Waveland Press.
153. Glatthorn, A. A. i Jailall, M. J. (2009). *The principal as curriculum leader*. Sage Publications.
154. Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., i Boschee, B. F. (2018). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Sage Publications.
155. Golubeva, I. (2025). Digital humanities pedagogy in action: insights from intercultural telecollaboration exploring inclusiveness of university campuses through art. *Language and Intercultural Communication*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14708477.2025.2470972>
156. Gómez, J. I. A. i Vicente, C. P. (2011). Communicative Competences and the Use of ICT for Foreign Language Learning within the European Student Exchange Programme ERASMUS. *European Educational Research Journal*, 10(1), 83-101. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.1.83>

157. Gómez Barreto, I. M., Segura Fernández, R., Sánchez-Santamaría, J. i Montoya Fernández, C. (2021). A Global Competence Approach to Teaching Development for Intercultural Education. U I. M. Gómez Barreto. *Handbook of Research on Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education*, 268-287. IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7283-2.ch014>
158. Gonçalves Matos, A. (2005). Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/14708470508668883>
159. González, C. (2005). De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*, 429-472.
160. Gordon Ginzburg, E. (2019). Letter writing in the intercultural classroom: the case of retraining courses for immigrant English teachers in Israel. *Intercultural Education*, 30(2), 180–195. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1538039>
161. Gore, J. M. (2021). The quest for better teaching. *Oxford Review of Education*, 47(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842182>
162. Goss, P. i Sonnemann, J. (2019). *Attracting high achievers to teaching*. The Grattan Institute.
163. Gras-Velazquez, A. (2019). *Project-Based Learning in Second Language Acquisition*. Routledge.
164. Groyecka-Bernard, A., Gajda, A., Jankowska, D., Sorokowski, P. i Karwowski, M. (2020). On the Benefits of Thinking Creatively: Why Does Creativity Training Strengthen Intercultural Sensitivity among Children. *Thinking Skills and Creativity*. 37(4). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100693>
165. Guillén Yparrea, N. i Ramírez Montoya, M. S. (2020). Intercultural and Global Competencies Development to Foster Professional Collaboration among Countries: Doctoral Thesis Research Project. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 1037-1041.
166. Gulikers, J., Brinkman, D. i Runhaar, P. (2019). Using a rubric to grasp intercultural competence development in vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 73(1), 47-70.

167. Gundara, J. S. i Sharma, N. (2013). Some issues for cooperative learning and intercultural education. *Intercultural Education*, 24(3), 237–250.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2013.797202>
168. Guntersdorfer, I. i Golubeva, I. (2018). Emotional intelligence and intercultural competence: Theoretical questions and pedagogical possibilities. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 54–63.
169. Hairon, S. i Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
170. Han, Y. (2013). Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners. *Cross-Cultural Communication*, 9(1), 5-12.
171. Harshvardhan, S. i Manju, G. (2015). Strategies for Development of Life Skills and Global Competencies. *International Journal of Scientific Research*, 2277(4), 760-763.
172. Hasikić, A. (2023). Komparativni prikaz građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i Srbiji. *Bjelovarski učitelj*, 28(1-3), 105-113.
173. Haukås, Å. (2018). Metacognition in language learning and teaching. An Overview. U Å. Haukås, C. Bjørke, i M. Dypedahl (ur.), *Metacognition in Language Learning and Teaching*, (str. 11–30). Routledge.
174. Havis, L. R. (2020). Active Learning Strategies for Promoting Intercultural Competence Development in Students. U E. Sengupta, P. Blessinger i M. S. Makhanya (ur.), *Developing and Supporting Multiculturalism and Leadership Development: International Perspectives on Humanizing Higher Education*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000030011>
175. Hellerstein-Yehezkel, D. (2017). The path to reading comprehension through intercultural competence in the multicultural EFL classroom. *Language and Intercultural Communication*, 17(3), 323–343.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1261875>
176. Henriksen, D., Richardson, C. i Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 37.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100689>

177. Henriksen, D., Creely, E., Henderson, M. i Mishra, P. (2021). Creativity and technology in teaching and learning: a literature review of the uneasy space of implementation. *Educational Technology Research and Development*, 69, 2091–2108. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09912-z>
178. Henríquez, S. V. S., Moltó, M. C. C. i Carrillo, M. C. F. (2015). Understanding elementary and secondary students' representation of cultural differences as reflected in the process of intercultural communication in school contexts. *Nordic Psychology*, 67(1), 65–86. <https://doi.org/10.1080/19012276.2014.997785>
179. Henry, L. A. i Lima, C. O. (2012). Promoting global citizenship through intercultural exchange using technology: The travel buddies project. U S. Kelsey i K. St. Amant (ur.), *Computer-mediated communication issues and approaches in education* (str. 100–119). Information Science Reference.
180. Hernández, M. E. M. i Hermosilla, A. d. C. H. (2015). An Intercultural Education: Teaching Reading in a Mapuche Context. *International Education Studies*, 8(10), 28-39.
181. Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G. A., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayir, F., Fellner, M., McNamara, G i O'Hara, J. (2020). Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 395–424.
182. Hill, H. C., Charalambous, C. Y. i Kraft, M. A. (2012). When rater reliability is not enough: Teacher observation systems and a case for the generalizability study. *Educational Researcher*, 41(2), 56–64. <https://doi.org/10.3102/0013189x12437203>
183. Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
184. Hismanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experiences and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 805-817.
185. Hlebowitsh, P. (2004). The Burdens of the New Curricularist. U D. J. Flinders i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd edition), 261-271. Routledge.
186. Hodonj, A. (2023.). *Strukturiranje individualiziranog kurikuluma učenika s poteškoćama u razvoju*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Osijek.
187. Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33(4), 304-321.

188. Horbunova S., Dzekun Y. i Ischenko V. (2021). Discussion as an approach to developing communicative competencies. *Витоки педагогічної майстерності*, 27, 69-74.
189. House, J. i Kadar, D. Z. (2024). *Cross-Cultural Pragmatics and Foreign Language Learning*. Edinburgh University Press.
190. Hrabar, E., Hodya, R. i Levko, Y. (2024). The impact of interpersonal interactions on the development of tolerance culture in intercultural communication.
191. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagojska istraživanja*, 2(2), 251 — 266.
192. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 221-228). Učiteljski fakultet Osijek; Kherson State University.
193. Hrvatić, N. (2018). Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti. U N. Hrvatić (ur.), *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti* (str. 197-207). Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
194. Hrvatić, N. i Ivanković, I. (2022). Educational reformi n Croatia: Intercultural determinants. U I. Blažević, M. Bulić i J. Herzog (ur.), *Research and Theoretical Approaches in Education*. (str. 127-141). Verlag Dr. Kovač.
195. Hrynychak, P. i Batty, H. (2012). The educational theory basis of team-based learning. *Med Teach*, 34(10), 796-801. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687120>
196. Huddleston, T. i Kerr, D. (2006). *Making sense of citizenship.: A Continuing Professional Development Handbook*. Association for Citizenship Teaching.
197. Hunter, W. D. (2004). *Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent*. Doktorski rad. Sveučilište Lehigh. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15289.93289>
198. Husbands, C. (2010). What do history teachers (need to) know? A framework for understanding and developing practice. U I. Davies (ur.), *Debates in History Teaching* (str. 84–95). Routledge.
199. Husbands, C. T. i Pearce, J. L. (2012). *What makes great pedagogy? Nine claims from research*. National College for Teaching and Leadership. Posljednji put pristupljeno 15. rujna 2023., dostupno na:

<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

200. lee Olson, C. i Kroeger, K. R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137. <https://doi.org/10.1177/102831530152003>
201. Iswandari, Y. A. i Ardi, P. (2022). Intercultural Communicative Competence in EFL Setting: A Systematic Review. *rEFLECTIONS*, 29(2), 361-380.
202. Ivanković, I. i Rupčić Petelinc, S. (2022). Kurikularna reforma u Republici Hrvatskoj – kronološki pregled jednoga desetljeća. *Škola-odgoj-obrazovanje Bjelovar*.
203. Jackson, D., i Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. U K. Stoll, i K. Seashore Louis (ur.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (str. 45–62). Open University Press.
204. James, M. (2012). An alternative to the objectives model: The process model for the design and development of curriculum. U J. Elliott i N. Norris (ur.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse*, 61-83. Routledge.
205. Janesick, V. J. (2000) The Choreography of Qualitative Research Design. U N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications.
206. Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
207. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Educa.
208. Jones, S. L. (2018). International skills and competencies: tools for teaching in secondary education. *INTED2018 Proceedings*, 4862-4866.
209. Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
210. Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
211. Journell, W. (2017). *Teaching Politics in Secondary Education: Engaging with Contentious Issues*. State University of New York Press.

212. Jukić, R. (2009). Projektna nastava i kreativnost. U B. Bognar, M. Perić Kraljik, L. Bognar i J. Whitehead (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju. Knjiga radova – priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (str. 297-306). Profil.
213. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagoška istraživanja*, 10(2), 241-261.
214. Jukić, R. i Kakuk, S. (2020). Education for Sustainable Development in High Education Institutions. 12th International Conference on Education and New Learning Technologies *Proceedings*, 2439-2445.
215. Jukić, R., Kakuk, S. i Ham, E. (2021). From the Idea of Sustainability/Sustainable Development to Education for Sustainable Development in Schools. *Diacovensia*, 29(3), 375–393.
216. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa. *Pedagoška istraživanja*, 7(1), 55-64.
217. Jung, J. H., i Pinar, W. (2016). Conceptions of Curriculum. U D. Wyse, L. Hayward i J. Pandya (ur.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, 29- 46. Sage Publications.
218. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Recedo.
219. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11 (1), 77-91.
220. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, 253-309. Školska knjiga.
221. Kager, D. (2023). *Umjetna inteligencija – razvoj i primjena, priručnik za početno učenje*. Školska knjiga.
222. Kalocsai, K. (2013). *Communities of Practice and English as a Lingua Franca: A Study of Students in a Central European Context (Vol. 4)*. De Gruyter Mouton.
223. Kang, S. (2022). Intercultural Development Among Music Students and Teachers: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41(1), 45-53. <https://doi.org/10.1177/87551233211061483>
224. Kaplan, L. i Owings, W. A. (2013). *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Corwin.

225. Karpińska-Musiał, B. i Orchowska, I. (2019). Interculturality as space for transdisciplinary meta-analysis in glottodidactics and intercultural pedagogy –inter-/independence of concepts, paradigms and teaching aims, *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 52(2), 389-410.
<https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.12>
226. Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Springer.
227. Keikelame, M. J. i Swartz, L. (2019). Decolonising research methodologies: lessons from a qualitative research project, Cape Town, South Africa. *Global Health Action*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/16549716.2018.1561175>
228. Keller, M. M., Neumann, K. i Fischer, H. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586–614.
<https://doi.org/10.1002/tea.21378>
229. Kelly, V. A. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice* (5th edition). Sage Publications.
230. Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
231. Keshavarzi, A. (2012). Use of Literature in Teaching English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 554-559.
232. Khedkar, P. D. i Nair, P. (2016). Transformative Pedagogy: A Paradigm Shift in Higher Education. *Proceedings of Third International Conference on Multidisciplinary Research and Practice*, 332-337.
233. Kilburn, D. (2014). *Methods for recording video in the classroom: Producing single and multi-camera videos for research into teaching and learning (National Centre for Research Methods Working Paper)*. National Centre for Research Methods. Posljednji put pristupljeno 5. rujna 2023., dostupno na:
<https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3599/>
234. Kim, L. E., Jörg, V. i Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
235. Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92, 10–15.
<https://doi.org/10.1080/00377990109603969>

236. Kliebard, H. M. (2004). The rise of scientific curriculum making and its aftermath. U D. J. Flinders, i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd edition), 37-47. Routledge.
237. Knapp M. i Hopmann S. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways. U M. Uljens, i R. M. Ylimaki (ur.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Educational Governance Research, 5, 229-256. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_6
238. Kohonen, V. (2006). On the notions of the language learner, student and language user in FL education: building the road as we travel. U P. Pietila, P. Lintunen i H-M. Jarvinen (ur.). *Kielenoppija tanaan – Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
239. Komatsu, H. i Rappleye, J. (2018). Is exam hell the cause of high academic achievement in East Asia? The case of Japan and the case for transcending stereotypes. *British Educational Research Journal*, 44(5), 802–826. <https://doi.org/10.1002/berj.3468>
240. Köse, G. D., Gülmüş, Z., Yılmaz Gümüş, V. i Eren, G. (2018). Academics as mediators between languages and cultures in higher-education settings. *International Journal of Interpretation and Translation*, 16(1), 39-55. <https://doi.org/10.1075/forum.00004.dur>
241. Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20, 147-162.
242. Koutselini, M. (2006). Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101. <https://doi.org/10.1080/14681369700200005>
243. Kragulj, S. i Jukić, R. (2010). Interkulturalizam u nastavi. U A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam*, 169-190. Učiteljski fakultet Osijek.
244. Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers, The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>

245. Kriaučiūnienė, R. i Šiugždinienė, A. (2010). Viewpoints of Intercultural Competence Development in English Language Teaching / Learning Classroom. *Verbum*, 1, 95–105. <https://doi.org/10.15388/Verb.2010.1.4944>
246. Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
247. Krippendorff, K. (2012). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
248. Krulatz, A., Dahl, A. i Flognfeldt, M. (2018). *Enacting Multilingualism. From Research to Teaching Practice in the English Classroom*. Cappelen Damm Akademisk.
249. Krulatz, A. i Christison, M. (2023). Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE): An Overview. U Krulatz, A. *Multilingual Approach to Diversity in Education (MADE)*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17335-6_2
250. Kuiper, W. i Berkvens, J. (ur.) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013.
251. Kuiper, W., Nieveen, N. i Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. U W. Kuiper i J. Berkvens (ur.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (str. 139-163). CIDREE Yearbook 2013.
252. Kuckartz, U. i Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, video*. Springer. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-15671-8>
253. Kuckartz, U. i Rädiker, S. (2021). Using MAXQDA for mixed methods research. U R. B. Johnson i A. J. Onwuegbuzie (ur.), *The Routledge reviewer's guide to mixed methods analysis* (str. 305–318). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203729434-26>
254. Kuckartz, U. i Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis. A guide to methods, practice and using software*. Sage Publications.
255. Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Routledge.
256. Kumbier, D. i Schulz von Thun, F. (2009). *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri*. EruditA.
257. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. i Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and

- student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
<https://doi.org/10.1037/a0032583>
258. Kuru Gönen, S. I. i Sağlam, S. (2012). Teaching Culture in the FL Classroom: Teachers' Perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3), 26-46.
259. Kurteš, S., Larina, T. i Ozyumenko, V. (2017). Constructivist Approach to Intercultural Communication Teaching and Learning, EDULEARN17 Proceedings, 591-597. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1127>
260. Laal, M. i Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
261. Ladson-Billings, G. (2012). Through a Glass Darkly: The Persistence of Race in Education Research & Scholarship. *Educational Researcher*, 41(4), 115-120. <https://doi.org/10.3102/0013189X12440743>
262. Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Pearson.
263. Lamb, M. i Budiyanto (2013). Cultural Challenges, Identity and Motivation in State School EFL. U E. Ushioda (ur.), *International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137000873_2
264. Lanas, M. (2014). Failing intercultural education? ‘Thoughtfulness’ in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 171–182. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882310>
265. Landler-Pardo, G., Arviv Elyashiv, R., Levi-Keren, M. i Weinberger, Y. (2022). Being empathic in complex situations in intercultural education: a practical tool. *Intercultural Education*, 33(4), 391–405.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2090688>
266. Lang-Wojtasik, G. (2008). Difference as a Contribution to Education Theory and Global Learning from a German Perspective: 'We should learn more about the cultures of foreign children'. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(3), 5–22. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.01.3.02>
267. Larsson, K. (2017). Understanding and teaching critical thinking—A new approach, *International Journal of Educational Research*, 84, 32-42.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.004>
268. Lasonen, J. (2009). Intercultural Education: Promoting Sustainability in Education and Training. U J. Fien, R. Maclean i M-G. Park (ur.), *Work, Learning and*

Sustainable Development: Opportunities and Challenges. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8194-1_14

269. Leeman, Y. A. M. (2003). School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, 14(1), 31–45.
<https://doi.org/10.1080/1467598032000044638>
270. Leiprecht, R. (2001). Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. U R. Leiprecht, C. Riegel, J. Held i G. Wiemeyer (ur.), *International Lernen – Lokal Handeln*. IKO.
271. Leiva Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Iberoamerican Journal of Education*, 56(1), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
272. Letina, A. i Diković, M. (2024). Future Teachers' knowledge, attitudes and practice regarding Sustainable Development Goals. U M. Carmo (ur.), *Education and New Development 2024 – Volume I*. WIARS.
273. Letts, W. (2016). The curriculum. U R. Churchill, S. Godinho, N. F. Johnson, A. Keddie, W. Letts, K. Lowe, J. Mackay, M. McGill, J. Moss, M. C. Nagel, i K. Shaw (ur.), *Teaching: Making a Difference* (3rd edition), 186-212. Wiley.
274. Li, Y. (2016). Intercultural Awareness in Foreign Language Teaching: A Chinese Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 768-772.
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0704.18>
275. Li, Z., Li, J., Kong, J., Li, Z., Wang, R. i Jiang, F. (2024). Adolescent mental health interventions: a narrative review of the positive effects of physical activity and implementation strategies. *Frontiers in Psychology*, 15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1433698>
276. Liang, G. i Akiba, M. (2015). Teacher evaluation, performance-related pay, and constructivist instruction. *Educational Policy*, 29(2), 375–401.
<https://doi.org/10.1177/0895904813492379>
277. Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical Practice for Integrating the Intercultural in Language Teaching and Learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277-290.
278. Liddicoat, A. J. (2016). Intercultural mediation, intercultural communication and translation. *Perspectives*, 24(3), 354–364.
<https://doi.org/10.1080/0907676X.2014.980279>

279. Lima, C. O. (2006). *It's not all about access: A comparative study of global citizenship and ICT use between Brazilian and American students utilizing a social inclusion framework*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Connecticutu.
280. Liu, J. (2009). Students' construal of intercultural communication competence and intercultural communication teaching. *Intercultural Communication Studies*, 18(2), 88-102.
281. Liu, X, Mearns, T. i Admiraal, W. (2025). Construction and reconstruction of Chinese foreign language teachers' identity in an intercultural context: A longitudinal multiple case study, *Teaching and Teacher Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104963>
282. Livazović, G. (2017). The Multifaceted Aspects of Migrant Education. U M. Kezunović Krašek, A. Kathwatharani i M. Naji (ur.), *Knowledge for My Dreams: The Way towards Ethical Education - Good Practices in the Education of Refugees and Migrants: collection of expert contributions*. Europski parlament.
283. Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
284. Lonka, K. (2020). *Fenomenalno učenje iz Finske*. Ljevak.
285. Luckett, K. i Shay, S. (2017). Reframing the curriculum: a transformative approach. *Critical Studies in Education*, 61(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1356341>
286. Lundgren, U. (2005). Intercultural understanding in teaching and learning English: An opportunity for Swedish compulsory education, U B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck i K. Risager (ur.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde University.
287. Lynch, S. i Curtner-Smith, M. D. (2018). Faculty members engaging in transformative PETE: a feminist perspective. *Sport, Education and Society*, 25(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1560255>
288. Lynch, S. (2019). *Transformative pedagogy in teacher education: Lessons from PE teacher educators*. Posljednji put pristupljeno 11. studenog 2024., dostupno na: <https://www.bera.ac.uk/blog/transformative-pedagogy-in-teacher-education-lessons-from-pe-teacher-educators>

289. MacPherson, S. (2010). Teachers' Collaborative Conversations About Culture: Negotiating Decision Making in Intercultural Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0022487109353032>
290. Magsanay, M. A., Diamante J., Carriedo, J. K. i Sinang, A. (2024). Cultural Values and Intercultural Sensitivity among College of Teacher Education Students. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(3), 132-143.
291. Makgato, M. (2012). Identifying constructivist methodologies and pedagogic content knowledge in the teaching and learning of technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1398 – 1402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.832>
292. Marhamah, R., Daud, B. i Sama, I. A. (2017). Integrating Target Language Culture Into Teaching-Learning EFL. *English Education Journal*, 8(4), 488-502.
293. Markey, K., O' Brien, B., Kouta, C., Okantey, C. i O' Donnell, C. (2021). Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching, *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 258-262, <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.01.008>
294. Marlina, R. (2018). Teaching language skills. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 18, 1-15.
295. Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. i Elezović I. (2020). PISA 2018: Globalne kompetencije učenika. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
296. Martin, T. J., Esteve-Faubel, J. M. i Esteve-Faubel, R. P. (2021). Developing intercultural citizenship competences in higher education by using a literary excerpt in an English as a Foreign Language (EFL) context. *Intercultural Education*, 32(6), 649–666. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1985804>
297. Matijević, M. (2016). Teorije nastave i obrazovanja. U M. Matijević, V. Bilić i S. Opić (ur.), *Pedagogija za učitelje i nastavnike*, 340-355. Školska knjiga.
298. Matijević, M., i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika: prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Školske novine.
299. Maulana, A. (2020). Cross Culture Understanding in EFL Teaching: An Analysis for Indonesia Context. *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*, 6(2), 98-107. <http://dx.doi.org/10.29300/ling.v6i2.3958>

300. Maxwell, M. (2002). What is Curriculum Anyway?. U E. O'Sullivan, A. Morrell i M. A. O'Connor (ur.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*, 13-22. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_2
301. McCandless, T., Fox, B., Moss, J. i Chandir, H. (2020). Intercultural Understanding in the Australian Curriculum. *The Australian Educational Researcher*, 47, 571–590. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00358-8>
302. McKay, S. (2004). Western culture and the teaching of English as an international language. *English Language Teaching Forum*, 42(2), 10-15. <https://doi.org/10.1080/07908310608668770>
303. McKiernan, M., Leahy V. i Brereton B. (2013). Teaching Intercultural Competence: Challenges and Opportunities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 218-232. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2013-2-9>
304. McLaren, P. (2023). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. U A. Darder, K. Hernandez, K. D. Lam i M. Baltodano (Ur.). *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
305. McKernan, J. (2007). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge.
306. Mendo-Lázaro S., León-del-Barco B., Polo-del-Río, M-I. i López-Ramos, V. M. (2022). The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>
307. Meredith, K. S., Steele, J. L. i Temple, C. (1998). *Cooperative Leading and Writing for Critical Thinking*. University of Northern Iowa and International Reading Associations.
308. Mertens, D. M. (2007). Transformative Paradigm: Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
309. Mertens, D. M. (2010). Transformative Mixed Methods Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 469-474. <https://doi.org/10.1177/1077800410364612>
310. Messelink, H. E., Van Maele, J. i Spencer-Oatey, H. (2015). Intercultural competencies: what students in study and placement mobility should be learning. *Intercultural Education*, 26(1), 62-72. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.993555>

311. Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. i Smith, B. C. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
312. Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. U J. Crowther i P. Sutherland (Ur.). *Lifelong Learning*. Routledge.
313. Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. U K. Illeris. *Contemporary Theories of Learning*. Routledge.
314. Michelsen, G. i Fischer, D. (2017). Sustainability and education. U M. von Hauff i C. Kuhnke (ur.), *Sustainable Development Policy*. Routledge.
315. Micó-Cebrián, P. i Cava, M.-J. (2014). Intercultural sensitivity, empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 342-367. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>
316. Mignolo, W. D. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, 26(7-8), 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
317. Mikeska, J. N., Shattuck, T., Holtzman, S., McCaffrey, D. F., Duchesneau, N., Qi, Y. i Stickler, L. (2017). Understanding science teaching effectiveness: examining how science-specific and generic instructional practices relate to student achievement in secondary science classrooms. *International Journal of Science Education*, 39(18), 2594–2623. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1390796>
318. Milani, M. i Portera, A. (2021). Intercultural Education and Competences at School: Results of an Exploratory Study in Italy. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 49–67. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21527>
319. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016). *Reforma strukovnog obrazovanja*. Posljednji put pristupljeno 24. siječnja 2024., dostupno na [https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/reforma-strukovnog-obrazovanja/225](https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/reforma-strukovnog-obrazovanja/225)
320. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

321. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
322. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
323. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2018). *Okvir nacionalnoga kurikulumu*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
324. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Narodne Novine, 7.
325. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik za strukovne škole na razini 4.2 u Republici Hrvatskoj*. Narodne Novine, 10.
326. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
327. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za srednje strukovne škole na razini 4.2*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
328. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
329. Mirosavljević, A. (2023). *Značajke međusobno povezanog modela profesionalnog razvoja učitelja biologije*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Osijek.
330. Mirzaei, A. i Forouzandeh, F. (2013). Relationship Between Intercultural Communicative Competence and L2-Learning Motivation of Iranian EFL Learners. *Journal of Intercultural Communication Research* 42(3), 300-318. <https://doi.org/10.1080/17475759.2013.816867>
331. Mitchell, R., Pavičić-Takač, V., Guvendir, E., Boone, G. i Härkönen, A. (2021). The Impact on Language Identity of a Study Abroad Experience. U R. Mitchell i H. Tyne (ur.), *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context*, 171-188. Routledge.
332. Moeller A. J. i Nugent K. (2014). *Building intercultural competence in the language classroom*. Robert M. Terry.

333. Möller, C. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije*, 77-94. Educa.
334. Molnar, D. i Šplihal, I. (2024). Strategije pisanja hrvatskih studenata u raspravljajkim esejima na engleskom kao stranom jeziku. *Jezikoslovlje*, 25(2), 297-323. <https://doi.org/10.29162/jez.2024.11>
335. Moore, A. (2015). *Understanding the School Curriculum: Theory, Politics and Principles*. Routledge.
336. Mourshed, M., Chijioke, C. i Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
337. Mužar Horvat, S. i Bognar, B. (2024). Achieving Essential Changes in the Elementary Teaching of Mathematics. *Mathematics teaching-research journal*, 16(5), 40-65.
338. Nagda, B. R. A., Gurin, P. i Lopez, G. E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 165–191. <https://doi.org/10.1080/13613320308199>
339. Naiditch, F. (2013). A Media Literate Approach to Developing Diversity Education. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 337-348. <https://doi.org/10.23860/jmle-5-1-6>
340. Namsaeng, P. i Ambele, E. A. (2023). Potentials of Intercultural Competence in Promoting Critical Thinking in Thai Tertiary Education. *European Journal of Education Studies*, 10(12), 94-109. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i12.5099>
341. Negoita, A. G. (2024). Intercultural Society and Religious Freedom. *Euromentor*, 15(4).
342. Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.
343. Nicolson, M. i Uematsu, K. (2013). Collaborative learning, face-to-face or virtual: the advantages of a blended learning approach in an intercultural research group. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(3), 268–278. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.819324>
344. Nieto, S. (2005). Schools for a New Majority: The Role of Teacher Education in Hrad Times. *The New Educator*, 1(1), 27-43.
345. Nikšić Rebihić, E. i Dedić Bukvić, E. (2019). Interkulturalne dimenzije habitusa savremenog učitelja. *Društvene i humanističke studije*, 7(1), 177-194.

346. Normann, A. (2020). Secondary school students' perceptions of language-learning experiences from participation in short *Erasmus+* mobilities with non-native speakers of English. *The Language Learning Journal*, 49(6), 753-764. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1726993>
347. Norton, B. (2010). An identity approach to second language acquisition. U D. Atkinson (ur.), *Alternative approaches to SLA*. Routledge.
348. Numata, J. (2013). Effects of a Letter-Writing Task on Emphathy Toward Japanese-Brazilians as Out-Group Members: An Educational Method for Intercultural Understanding in Universities and Colleges. *Psychologia*, 56, 45-56. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2013.45>
349. Nurhidayat, E., Mujiyanto, J., Yuliasri, I. i Hartono, R. (2024). Technology integration and teachers' competency in the development of 21st-century learning in EFL classroom. *Journal of Education and Learning*, 18(2), 342-349. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21069>
350. Oberste-Berghaus, N. (2024). The Role of Teaching Foreign Languages in Developing Intercultural Competence, *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(1), 1-15.
351. Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J. i Ferreira, M. (2020). Intercultural Education: Music as an Instrument of Social Cohesion. *Inclusive Education Journal*, 13(1), 288-311.
352. Omar, A. i Shaalan, I. E-N. A. W. (2023). Intercultural Competence in EFL Learning: Implications for Sustainable Development. *World Journal of English Language*, 13(8), 335-335.
353. Omodan, B. I., Mpiti, P. T. i Mtsi, N. (2023). A Conceptual Analysis of What it Means to Decolonize the Curriculum. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), 344-355.
354. Ornstein, A. C., i Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (7th edition). Pearson.
355. Ortega Ruiz, P. i Mínguez Vallejos, R. (2009). El reto de la educacion intercultural. *Teoria De La Educacion. Revista Interuniversitaria*, 9. <https://doi.org/10.14201/3126>

356. Osler, A. i Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
357. Park, S. (2023). Constructivism. U T. G. Weiss i R. Wilkinson (ur.), *International Organization and Global Governance*. Routledge.
358. Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teachers College Press.
359. Papert, S. i Harel, I. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing.
360. Pascua, I. (2003). Translation and Intercultural Education. *Meta*, 48(1-2), 276–284. <https://doi.org/10.7202/006974ar>
361. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen.
362. Patton. M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods (2nd ed.)*. Sage Publications.
363. Patton, M. Q. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Serv Res*, 34(5), 1189-208.
364. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Sage Publications.
365. Paul, L. A. i Quiggin, J. (2021). Transformative Education. *Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions*, 70(5), 561-579. <https://doi.org/10.1111/edth.12444>
366. Pažin-Ilakovac, R. (2016). *Kurikulumsko partnerstvo u u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Osijek.
367. Perić, K., Varga, V., Kotrla Topić, M. i Merkaš, M. (2022). Pregled istraživanja o povezanosti upotrebe digitalne tehnologije i razvoja djece. *Društvena istraživanja*, 31(2), 343-363. <https://doi.org/10.5559/di.31.2.08>
368. Pinar, W. (2004). The Reconceptualisation of Curriculum Studies. U D. J. Flinders i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader (2nd edition)*, 149-159. Routledge.
369. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. i Taubman, P. M. (2006). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses (5th edition)*. Peter Lang Inc.

370. Pipuš, D. (2021). Teacher's Role in Eliminating Stereotypes in Class. *International Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(4), 13–21. <https://doi.org/10.33422/ijsfle.v1i4.167>
371. Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M. i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Ljevak.
372. PISA (2018). *Konceptualni okvir globalnih kompetencija (Conceptual Framework of Global Competences)*. Nacionalni centar za vanjsko vrjednovanje.
373. Plavšić, M. i Diković, M. (2019). *Rights to, in and through education*. Women and Social Justice.
374. Poonam, S. (2017). Constructivism: A new paradigm in teaching and learning. *International Journal of Academic Research and Development*, 2(4), 183-186.
375. Popham, W. J. (2004). Objectives. U D. J. Flinders i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd edition), 71-85. Routledge.
376. Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. i Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>
377. Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 165-177.
378. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
379. Pritchard, A. i Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. Routledge.
380. Puzić, S. i Matić, J. (2015). Interkulturalna dimenzija školskog kurikuluma. U B. Baranović (ur.). *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (str. 87-116). Institut za društvena istraživanja.
381. Puzić, S., Marušić, I., Matić Bojić, J., Pikić Jugović, I. i Šabić, J. (2023). *Obrazovne nejednakosti u srednjoškolskom obrazovanju iz učeničke i nastavničke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
382. Qvortrup, A. i Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

383. Ranieri, M., Bruni, I. i Kupiainen, R. (2018). Digital and Media Literacy in Teacher Education: Findings and Recommendations from the European Project e-MEL. *Italian Journal of Educational Research*, 11(20), 151-165.
384. Rapanta, C. i Trovão, S. (2021). Intercultural education for the twenty-first century: A comparative review of research. *Dialogue for intercultural understanding: Placing cultural literacy at the heart of learning*, 9-26.
385. Rashidi, N. i Esmaeeli, F. (2023). EFL University Students' Journey in Claiming Their Foreign Language Identity. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14(1), 168-186. <https://doi.org/10.22055/rals.2023.18075>
386. R'boul, H. (2023). Intercultivism and alternative knowledges in intercultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 23(2), 492–504. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2166018>
387. Reid, E. (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>
388. Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical guide*. Sage Publications.
389. Richards, J., Altshuler, M., Sherin, B. i Sherin, M. (2020). Orchestrating for seeing: How teachers see and help others see student thinking when self-capturing classroom video. U M. Gresalfi i I. S. Horn (ur.), *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2020*, 4 (str. 1942-1949). International Society of the Learning Sciences.
390. Rindal, U. (2013). *Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway*. Doktorski rad. Sveučilište u Oslu.
391. Robertson, D. A., Ford-Connors, E., Frahm, T., Bock, K. i Paratore, J. R. (2019). Unpacking productive coaching interactions: identifying coaching approaches that support instructional uptake. *Professional Development in Education*, 46(5), 1-19. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634628>
392. Rodriguez-Garcia, A-M., Lopez Belmonte, J., Agreda Montoro, M. i Moreno-Guerrero, A-J. (2019). Productive, Structural and Dynamic Study of the Concept of Sustainability in the Educational Field. *Sustainability*, 11(20), <https://doi.org/10.3390/su11205613>

393. Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5–6), 609–623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>
394. Róg, T. (2015). Intercultural Education at a Pre-School Level in the Context of Polish Kindergarten Curriculum Changes. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 8, 179-201. <https://doi.org/10.29302/jolie.2015.8.12>
395. Rohach L., Shovak, O., Shtefaniuk, N. i Petiy, N. (2024). Aspect of integrating intercultural competence into English as a foreign language instruction. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 24(2), 362-375. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.362-375>
396. Ruggerio, C. A. (2021). Sustainability and Sustainable Development: A Review of Principles and Definitions. *Science of The Total Environment*, 786. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.147481>
397. Runco, M. A. i Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
398. Sabet, P. G. P. i Chapman, E. (2023). A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868>
399. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Ljevak.
400. Sablić, M. (2018). Nastavne metode koje pomažu u razvijanju interkulturalnih kompetencija. U N. Hrvatić (ur.), *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti* (str. 68-75). Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
401. Sablić, M., Mirosavljević, A. i Škugor, A. (2020). Video-Based Learning (VBL)—Past, Present and Future: an Overview of the Research Published from 2008 to 2019. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 1061–1077. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09455-5>
402. Sablić, M., Migles, A. i Rajić, V. (2021). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj: pregled literature. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(4), 1293-1322.

403. Sablić, M. i Mirosavljević, A. (2024). Mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse primjenom istraživačkog učenja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 73(2), 73-85. <https://doi.org/10.38003/sv.73.2.4>
404. Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45–61.
405. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*. Školska knjiga.
406. Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
407. Salimi E. A. i Abedi, H. (2022). Dual Identity or Identity Duel: EFL Context Duality Force on Identity Aspects Formation Through Learners' Self-reflection. *Journal of Language and Education*, 8(1), 130-147.
408. Samardžić, D. (2021). *Razvoj i evaluacija primjene mrežne aplikacije za analizu nastave*. Doktorski rad (neobjavljeno). Filozofski fakultet Osijek.
409. Sandoval Rivera, J. C. A. i Mendoza-Zuany, R. G. (2017). Intercultural educational alternatives based on sustainability from Mexico: beyond school and cultural belonging. *Intercultural Education*, 28(4), 373–389. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334313>
410. Sarsenbaeva, Z. i Jangabay, Q. (2021). The Development of Intercultural Competence as an Essential Element in Learning EFL. *Национальная ассоциация ученых*, 64(1), 21-24.
411. Scheer, A., Noweski, C. i Meinel, C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: an International Journal*, 17(3), 8-19.
412. Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. OECD Publishing.
413. Schrader, D. (2015). Constructivism and learning in the age of social media: Changing minds and learning communities. *New directions in teaching and learning*, 144, 23–35. <https://doi.org/10.1002/tl.20160>
414. Schwab, J. (2004). The Practical: A Language for Curriculum. U D. J. Flinders i S. J. Thornton (ur.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd edition), 103-119. Routledge.
415. Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P. i van de Vijver, F. J. R. (2019). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate

- and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
416. Schwartz, M. i Westfall-Greiter, T. (2010). School-based curriculum development in Austria. U H. E. Law i N. Nieveen (ur.), *Schools as curriculum agencies* (str. 167-177). Sense Publishers.
 417. Scott, D. (2006). Six Curriculum Discourses: Contestation and Edification. U A. Moore (ur.), *Schooling, Society, and Curriculum*, 31-42. Routledge.
 418. Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. Routledge.
 419. Scott, D. (2016). *New Perspectives on Curriculum, Learning and Assessment*. Springer.
 420. Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
 421. Sekol, I. i Maurović, I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima – miješanje metoda ili metodologija? *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 7-32.
 422. Sercu, L. (2005). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72.
 423. Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
 424. Sevime-Sahin, A. (2020). A survey on the intercultural communicative competence of ELT undergraduate students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 141-153.
 425. Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
 426. Shin, M. H. (2022). Practical discourse of civil democracy education in the elementary and the secondary school through the lense of competency education: based on human rights. *Journal of Digital Convergence*, 20(5), 813-817.
 427. Short, K. G. (2016). A Curriculum That is Intercultural. U K. Short, D. Day i J. Schroeder. *Teaching Globally*. Routledge.
 428. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

429. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–23.
430. Sieck, W. R., Smith, J. L. i Rasmussen, L. J. (2013). Metacognitive Strategies for Making Sense of Cross-Cultural Encounters. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 1007-1023. <https://doi.org/10.1177/0022022113492890>
431. Sifakis, N. (2007). The education of teachers of English as a lingua franca: a transformative perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 355-375.
432. Sifakis, N. C. (2009). Teacher Education in the Post-Modern Era: Introducing a Transformative Dimension in the Teaching of English as a Lingua Franca. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 18, 345-353. <https://doi.org/10.26262/istal.v18i0.5453>
433. Slutskiy, Y. (2021). Practical Use of Media Education Components in the Development of Linguistic and Cultural Patterns by Foreign Students in the Process of their Adaptation Training in the US Higher Education Institutions. *Media Education*, 17(3), 529-543. <https://doi.org/10.13187/me.2021.3.529>
434. Smith-Keiling, B. L. (2019). Intercultural Competency: Steps for Introducing Active Learning Case Studies Internationally in Confucian Heritage Culture. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v20i1.1694>
435. Sobkowiak, P. (2016). Critical Thinking in the Intercultural Context: Investigating EFL Textbooks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 697-716.
436. Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Amsler, S., Hunt, D., Ahenakew, C., Jimmy, E., Cajkova, T., Valley, W., Cardoso, C., Siwek, D, Pitaguary, B., D’Emilia, D., Pataxó, U., Calhoun, B. i Okano, H. (2020). Gesturing Towards Decolonial Futures: Reflections on Our Learnings Thus Far. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(1), 43–65. <https://doi.org/10.7577/njcie.3518>
437. Su, Y. (2010). Promoting intercultural understanding and reducing stereotypes: incorporating the cultural portfolio project into Taiwan’s EFL college classes. *Educational Studies*, 37(1), 73–88. <https://doi.org/10.1080/03055691003729039>

438. Tennekoon, S. R. (2015). Crossing the Cultural Boundaries: Developing Intercultural Competence of Prospective Teachers of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(4), 1-15.
439. Tezeren, B. M., Yıldız Demirtaş, V. i Bozdoğan, G. (2024). Examining Intercultural Interaction Patterns in Active Learning Groups: Erasmus+ Building Bridges through Project Arts Example. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(3), 1025-1039. <https://doi.org/10.34056/aujef.1406380>
440. Thambinathan, V. i Kinsella, E. A. (2021). Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Creating Spaces for Transformative Praxis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211014766>
441. Tielman, K., den Brok, P., Bolhuis, S. i Vallejo, B. (2012). Collaborative learning in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 103–118. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.622448>
442. Tinning, R. (2017). Transformative pedagogies and physical education: Exploring the possibilities for personal change and social change. U C. Ennis (ur.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. Taylor & Francis.
443. Uemura, A. (2020). Potential of Extensive Reading as a Means of Intercultural Education: A Pilot Study. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 5, 41-49.
444. Ukpokodu, O. (2009). The Practice of Transformative Pedagogy. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(2), 43–67.
445. UNESCO (1974). Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms. UNESCO Education Sector.
446. UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO Education Sector.
447. UNESCO (2017). *Transformative pedagogy for peace-building: A guide for teachers*. UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa.
448. United Nations (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. United Nations General Assembly.
449. United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. Department of Economic and Social Affairs.

450. Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Kluwer Academic Publishers.
451. Van Maele, J., Vassilicos, B. i Borghetti, C. (2018). Mobile students' appraisals of keys to a successful stay abroad experience: hints from the IEREST project. U C. Borghetti i A. Beaven (ur.), *Study Abroad and interculturality*. Routledge.
452. Varis, T. (2010). Communication and New Literacies in the multicultural world. *Historia y Comunicacion Social*, 15, 13-26.
453. VERBI (2023). *MAXQDA Getting Started Guide*. MAXQDA Press.
454. Veugelers, W. (2010). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
455. Vieluf, S. i Göbel, K. (2019). Making intercultural learning in EFL lessons interesting—The role of teaching processes and individual learning prerequisites and their interactions. *Teaching and Teacher Education*, 79, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.019>
456. Vijaya Kumari, S. N. (2014). Constructivist Approach to Teacher Education: An Integrative Model for Reflective Teaching. *Journal on Educational Psychology*, 7(4), 31-40.
457. Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike — učenje, poučavanje i vrjednovanje*. Školska knjiga.
458. Villodre, M. d. M. B. (2015). Cultural Identity and Using Music in the Intercultural Educational Process, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 235-240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.304>
459. Vinagre, M. (2016). Promoting intercultural competence in culture and language studies. U E. Martin-Monje, I. Elorza i B. Garcia Riaza (ur.). *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains*. Routledge.
460. Vioić Koprivec, A. i Dubčić, J. (2018). Facebook kao obrazovni alat u nastavi stranih jezika. *MediAnali*, 12(15), 69-84.
461. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
462. Vizek Vidović, V., Domović, V. i Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrjednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Nacionalni centar za vanjsko vrjednovanje obrazovanja.

463. Voss, T., Kunter, M. i Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/ psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
464. Vromans, P., Korzilius, H., Bücken, J. i de Jong, E. (2023). Intercultural learning in the classroom: Facilitators and challenges of the learning process, *International Journal of Intercultural Relations*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101907>
465. Vu, N. T. i Dinh, H. (2022). College-level students' development of intercultural communicative competence: a quantitative study in Vietnam. *Journal of Intercultural Communication Research*, 51(2), 208–227. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1893207>
466. Wang, W.-L. i Ching, G. S. (2015). The role of personality and intercultural effectiveness towards study abroad academic and social activities. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(4), 13-27. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2015.774>
467. Warner, C. K. (2016). Contested Definitions of Excellent Teaching: An Analysis of the Discourse of Quality. *Journal of Thought*, 50(1–2), 20–36. <http://www.jstor.org/stable/90010508>
468. Wasikiewicz-Firlej, E. i Lankiewicz, H. (2019). The dynamics of Family Language Policy in a trilingual family: A longitudinal case study. *Applied Linguistics Papers*, 26(1), 169-184.
469. Wiggins, G. i McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2nd edition). Association for Supervision and Curriculum Development.
470. Wiles, W. J. i Bondi, C. J. (2011). *Curriculum Development. A Guide to Practice*. Pearson.
471. Williams, J. C. i Lynn, S. J. (2010). Acceptance: An Historical and Conceptual Review. *Imagination, Cognition and Personality*, 30(1). <https://doi.org/10.2190/IC.30.1>
472. Willoughby-Knox, B. i Yates, L. (2021). Working toward connectedness: local and international students' perspectives on intercultural communication and friendship-forming. *Higher Education Research & Development*, 41(7), 2506–2522. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1985087>
473. Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>

474. Wilson, V. (2011). Research Methods: Content Analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 177–179. <https://doi.org/10.18438/B8CG9D>
475. Wittmer, J. (1992). *Valuing diversity and similarity: Bridging the gap through interpersonal skills*. Educational Media Corporation.
476. Woodward, K. (2003). *Understanding Identity*. Hodder Arnold.
477. Woolf, N. H. i Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using MAXQDA: The five-level QDA method*. Routledge.
478. Yacek, D. W. (2019). Should education be transformative? *Journal of Moral Education*, 49(2), 257–274. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589434>
479. Yen, V. T. H. (2014). A Barrier to Native English Teachers in English as a Foreign Language Contexts. *VNU Journal of Foreign Studies*, 30(1), 63-72.
480. Yershova, Y., DeJaeghere, J. i Mestenhauser, J. (2000). Thinking not a Usual: Adding the Intercultural Perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39-78. <https://doi.org/10.1177/102831530000400105>
481. Young, T. J. i Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98.
482. Yurtsever, A. i Özel, D. (2021). The Role of Cultural Awareness in the EFL Classroom. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(1), 102-132. <https://doi.org/10.17569/tojq.776499>
483. Zavala, M. (2016). Decolonial Methodologies in Education. U M. A. Peters (ur.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_498-1
484. Zhang, X. i Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 31-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>
485. Zhang, J. i Zhang, L. J. (2022). The effect of feedback on metacognitive strategy use in EFL writing. *Computer Assisted Language Learning*, 37(5–6), 1198–1223. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2069822>
486. Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 422–431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

487. Zhao, H. i Coombs, S. (2011). Intercultural teaching and learning strategies for global citizens: a Chinese EFL perspective. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 245–255. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611874>
488. Zheng, J. (2014). Assessing intercultural communicative competence in college English teaching. *International Journal of English Language Teaching*, 1(2), 73-77.
489. Zheng, L. (2024). Intercultural friendship formation through the lens of cosmopolitan agency. *Journal of Communication, Language and Culture*, 4(2), 23-40. <https://doi.org/10.33093/jclc.2024.4.2.2>
490. Zhu, Y. (2007). Using Authentic Cross-Cultural Dialogues to Encourage International Students' Participation in Tutorial Activities. *Business Communication Quarterly*, 70(1), 43-47. <https://doi.org/10.1177/108056990707000106>
491. Zrilić, S. (2015). Suvremene paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi* (str. 253 – 277). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
492. Žižanović, S. i Sablić, M. (2023). "Me as a teacher" – self-perception of students as teachers. *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education Conference Proceedings*, 244-255.

6. PRILOZI

Prilog 1. Obrazac za opažanje nastavnog procesa

Obrazac za opažanje nastavnog procesa	
Škola	
Nastavnik	
Predmet	
Razredni odjel	Broj učenika u odjelu
Opažač	
Datum i vrijeme opažanja	
Nastavna jedinica/tema nastavnog sata	
Oblik nastave/tip aktivnosti (Npr. obrada novog sadržaja, vježbanje/ponavljanje, vrednovanje/ocjenjivanje i slično)	
Ciljevi i očekivani obrazovni ishodi nastavnoga sata (Što se specifično očekuje da će učenici naučiti, razumjeti i moći učiniti nakon ovoga sata?)	
Koje metode će se koristiti da se učenicima pomogne pri ostvarivanju navedenog cilja?	
Kako će se provjeriti je li postavljeni cilj nastavnog sata ostvaren?	
Dogovor s nastavnikom	
☒	
Opažač je unaprijed upoznat s obilježjima učenika i specifičnostima razreda i razredne dinamike	
☐	
Dogovoreni su detalji o povjerljivosti cijelog postupka i o načinima kako osigurati povjerljivost i diskreciju	
☐	
Dogovoreno je kako opažača predstaviti učenicima	
☐	
Termin sastanka nakon opažanja:	
Bilješke	

Za svako od navedenih obilježja nastave procijenite u kojoj je mjeri zastupljeno tijekom vašeg opažanja		
0 - Ne opaža se/nije primjenjivo	+/- Nedovoljno prisutno	+ Dovoljno prisutno

Razredno ozračje	0	+/-	+
Nastavnik se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvatanjem	☐	☐	☐
U razredu vlada opušteno radno ozračje	☐	☐	☐
Nastavnik ohvaljuje trud učenika i njihova postignuća	☐	☐	☐
Nastavnik ima dobru neverbalnu komunikaciju s učenicima	☐	☐	☐
Nastavnik u nastavi koristi primjereni humor	☐	☐	☐
Nastavnik spremno odgovara na pitanja učenika	☐	☐	☐
Učenici poštuju pravila ponašanja na satu	☐	☐	☐
Nastavnik učinkovito reagira na neprihvatljiva ponašanja učenika (pokušaje ometanja nastave i sl.)	☐	☐	☐

Strukturiranje nastavnog sata	0	+/-	+
Na početku sata učitelj jasno iznosi temu nastavnog sata	☐	☐	☐
Nastavnik jasno navodi ciljeve nastavnog sata (ishode učenja)	☐	☐	☐
Nastavnik daje jasne upute i postavlja jasna pitanja	☐	☐	☐
Učenicima je tijekom sata jasno što trebaju činiti	☐	☐	☐
Nastavnik objašnjava postupno, s logičnim prijelazima od jednostavnijeg ka složenijim sadržajima	☐	☐	☐
Na satu se izmjenjuju različite svrhovite aktivnosti	☐	☐	☐
Nastavnik upućuje učenike na ključne pojmove, odnosno glavne sadržaje koje treba naučiti	☐	☐	☐
Nastavnik prati reakcije učenika i prema njima određuje vrijeme prelaska s jedne aktivnosti na drugu	☐	☐	☐
Nastavni sat je potpuno ispunjen aktivnostima (nema "praznog hoda")	☐	☐	☐
Nastavnik na kraju sata ukratko sažima ono što se radilo na satu	☐	☐	☐
Nastava je interaktivna (mnogo pitanja i odgovora)	☐	☐	☐
Nastavni sat je strukturiran i dobro pripremljen	☐	☐	☐

Uključenost i motiviranost učenika	0	+/-	+
Učenici su aktivno uključeni u rad	☐	☐	☐
Učenici međusobno surađuju	☐	☐	☐
Učenici sudjeluju sa zanimanjem	☐	☐	☐
Učenici slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja ili traže pojašnjenja	☐	☐	☐
Nastavnik potiče učenike da iznose vlastite primjere vezano uz sadržaje koji se uče	☐	☐	☐

Individualizacija/diferencijacija poučavanja	0	+/-	+
Nastavnik učenicima različitih sposobnosti ili interesa daje zadatke različite težine	☐	☐	☐
Nastavnik nekim učenicima daje dodatne upute i objašnjenja ili dodatno vrijeme za rad	☐	☐	☐
Nastavnik ponovno ili na drugačiji način objašnjava ako dio učenika ne razumije ili pogrešno odgovara	☐	☐	☐
Nastavnik daje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja koja postavlja	☐	☐	☐
Nastavnik daje mogućnost izbora aktivnosti i načina rada	☐	☐	☐
Nastavnik uključuje učenike koji se sami ne javljaju ili ne sudjeluju u aktivnostima na satu	☐	☐	☐
Nastavnik osigurava da određeni učenici ne dominiraju u raspravama ili aktivnostima na satu	☐	☐	☐
Poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja	0	+/-	+
Nastavnik stavlja naglasak na razumijevanje, a ne samo na zapamćivanje pojmova	☐	☐	☐
Nastavnik postavlja pitanja koja potiču na razmišljanje (koja potiču kognitivne procese više razine)	☐	☐	☐
Nastavnik direktno poučava učenike o tome kako pristupiti učenju, rješavanju određenih zadataka ili vježbanju	☐	☐	☐
Nastavnik potiče učenike da vlastitim riječima iskažu kako su razumjeli sadržaj koji se uči	☐	☐	☐
Nastavnik traži od učenika da opisuju i objašnjavaju korake koje koriste u radu na nekom zadatku	☐	☐	☐
Nastavnik potiče učenike da prate i provjeravaju svoje uratke (npr. da uočavaju i ispravljaju pogreške, provjeravaju rješenje do kojega su došli)	☐	☐	☐
Nastavnik traži od učenika da procijene vlastiti rad i napredovanje	☐	☐	☐
Nastavnik ohrabruje učenike da daju svoje osobno mišljenje i kritički osvrt na sadržaje koji se uče	☐	☐	☐
Nastavnik povezuje nastavne sadržaje s primjerima iz svakodnevnog života i prijašnjim znanjima i iskustvima učenika	☐	☐	☐
Nastavnik zadaje zadatke koji omogućuju primjenu znanja ili vještina na svakodnevne situacije	☐	☐	☐
Nastavnik potiče učenike na samostalno vođenje bilježaka i organiziranje sadržaja koji se uči (npr. izdvajanjem glavnih ideja i pojmova ili izradom jednostavnih prikaza)	☐	☐	☐
Nastavnik potiče povezivanje sadržaja različitih predmeta	☐	☐	☐
Povratne informacije i formativno vrednovanje učenja	0	+/-	+
Nastavnik postavlja pitanja kojima provjerava razumijevanje učenika	☐	☐	☐
Nastavnik pruža konkretne povratne informacije učenicima o njihovom radu	☐	☐	☐
Nastavnik pravovremeno objašnjava zašto je neki odgovor ispravan ili neispravan	☐	☐	☐
Nastavnik na konkretnim primjerima objašnjava svoje kriterije vrednovanja rada i postignuća učenika	☐	☐	☐
Nastavnik ističe napredovanje učenika i njihov uspjeh u učenju (a ne njihove nedostatke)	☐	☐	☐
Nastavnik ima pripremljena pitanja ili zadatke kojima provjerava razumijevanje i postignuća učenika na satu	☐	☐	☐

Komentari nakon opažanja nastavnog procesa

Opći dojam o nastavnom satu

Dobri aspekti nastavnog procesa (npr. struktura, jasnoća, organizacija, interakcija, entuzijazam, energija, angažman učenika, uvažavanje različitosti među učenicima, poticanje viših kognitivnih procesa, formativno vrednovanje...)

Područja za refleksiju i moguće unapređivanje (npr. struktura, jasnoća, organizacija, interakcija, entuzijazam, energija, angažman učenika, uvažavanje različitosti među učenicima, poticanje viših kognitivnih procesa, formativno vrednovanje...)

Prilog 2. Odgojno-obrazovni ishodi i njihova razrada u domeni Komunikacijska jezična kompetencija od 1. do 4. razreda gimnazija (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Ishodi (1. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.1.1. ²² Analizira jednostavan prilagođen ili izvoran tekst srednje dužine pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • analizira glavnu poruku, ključne i specifične informacije • prepoznaje implicitne poruke u tekstu • razlikuje bitnu od nebitne informacije • primjenjuje strategije za slušanje i čitanje • razumije govornika kad govori polako u najzastupljenijim varijantama standardnoga jezika • uspoređuje utjecaj intonacije na poruku koju govornik želi prenijeti • prepoznaje i razlikuje razgovorni stil od formalnijih stilova
SŠ (1) EJ A.1.2. Čita prilagođene književne tekstove.	• razvija čitalačku pismenost čitajući radi užitka književne tekstove u mogućoj povezanosti s hrvatskim jezikom te po izboru učenika i nastavnika
SŠ (1) EJ A.1.3. Prilagođava prozodiju različitim komunikacijskim situacijama.	• ističe i naglašava značenje pojedinačnih riječi u prijenosu poruke • koristi se odgovarajućim naglaskom ili/i akcentom, ritmom, intonacijom te varijacijama u brzini i glasnoći govora i prilagođava ih različitim komunikacijskim situacijama
SŠ (1) EJ A.1.4. Govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti.	• planira tijek govora • priprema i govori tekst • izražava vlastito mišljenje, ideje i stavove i potkrepljuje ih odgovarajućim dokazima i primjerima

²² Oznake ishoda u kurikulumu opisuju da se odnosi na srednju školu (SŠ), prvi strani jezik (1), engleski jezik (EJ), domenu (A, B ili C), razred (1. – 4.) i redoslijed ishoda unutar domene u pojedinom razredu (druga brojka).

	• uređuje tj. ispravlja svoj govor
SŠ (1) EJ A.1.5. Sudjeluje u dužemu planiranom i jednostavnome neplaniranom razgovoru.	• planira i priprema razgovor • sudjeluje u razgovoru • upotrebljava primjerene jezične strukture za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ
SŠ (1) EJ A.1.6. Piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti.	• planira strukturu i sadržaj • organizira tekst u odlomke • koristi se primjerenim veznim sredstvima i jezičnim strukturama srednje razine složenosti • primjenjuje pravopisna pravila • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
Ishodi (2. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.2.1. Analizira jednostavan izvoran i duži prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • analizira glavnu poruku, ključne i specifične informacije i implicitne poruke u tekstu primjenjujući strategije slušanja i čitanja • procjenjuje utjecaj intonacije na poruku koju govornik želi prenijeti u različitim kontekstima • prepoznaje različite stilove uvjetovane komunikacijskom situacijom • razlikuje upotrebu odgovarajućega jezičnog registra u formalnim i neformalnim situacijama
SŠ (1) EJ A.2.2. Analizira prilagođene književne tekstove.	• razvija čitalačku pismenost čitajući radi užitka • analizira tekstove prilagođene razini znanja u mogućoj povezanosti s hrvatskim jezikom te po izboru učenika i učitelja
Š (1) EJ A.2.3. Koristi se prozodijom radi isticanja različitih značenja.	• izmjenjuje naglašavanje riječi i mijenja rečeničnu intonaciju kako bi istaknuo drugačije značenje • pravilno izgovara i prati ritam rečenice • varira brzinu i glasnoću govora i prilagođava ih različitim komunikacijskim situacijama

SŠ (1) EJ A.2.4. Govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti.	• planira tijek govora • priprema i govori tekst • izražava vlastito mišljenje, ideje i stavove i obrazlaže ih argumentima • iznosi rezultat rada u skupini ili vlastitoga rada pred drugima • uređuje tj. ispravlja svoj govor
SŠ (1) EJ A.2.5. Sudjeluje u kraćemu neplaniranom i dužemu planiranom razgovoru.	• koristi se primjerenim jezičnim strukturama za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ • pokazuje zanimanje za razgovor i uključuje se u tijek razgovora izborom prikladnih fraza
SŠ (1) EJ A.2.6. Piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti.	• individualno i/ili suradničkim radom planira strukturu i sadržaj • organizira tekst u odlomke • koristi se primjerenim kohezivnim sredstvima i jezičnim strukturama više razine složenosti • primjenjuje pravopisna pravila • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
Ishodi (3. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.3.1. Analizira duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • analizira glavnu poruku, ključne i specifične informacije i implicitne poruke u tekstu • razlikuje bitnu od nebitne informacije • primjenjuje strategije slušanja i čitanja
SŠ (1) EJ A.3.2. Čita jednostavne književne tekstove.	• razvija čitalačku pismenost čitajući radi užitka jednostavne književne tekstove • analizira tekstove prilagođene razini znanja po izboru učenika i nastavnika
SŠ (1) EJ A.3.3. Govori dug tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i	• planira tijek govora i izlaganja, priprema i govori tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji

stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji.	• uređuje tj. ispravlja svoj govor
SŠ (1) EJ A.3.4. Sudjeluje u dužemu neplaniranom i dugome planiranom razgovoru.	• koristi se primjerenim jezičnim strukturama za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ • pokazuje zanimanje za razgovor i koristi se osnovnim frazama da dobije na vremenu prije nego što odgovori na pitanje
SŠ (1) EJ A.3.5. Piše dug strukturiran tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji.	• planira strukturu i sadržaj • organizira dug tekst u odlomke • koristi se primjerenim veznim sredstvima i složenim jezičnim strukturama • primjenjuje pravopisna pravila i odgovarajući stil pisanja • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
SŠ (1) EJ A.3.6. Sažima i prevodi jednostavnije tekstove.	• usmeno ili pismeno sažima jedan ili više tekstova proizvedenih na engleskome jeziku u jedan tekst na materinskome jeziku • prevodi pisani ili govoreni tekst na engleskome jeziku na materinski jezik vodeći računa o kulturnim posebnostima jezika
Ishodi (4. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.4.1. Procjenjuje duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • kritički procjenjuje glavnu poruku, ključne i specifične informacije i implicitne poruke u tekstu • predviđa sadržaj na temelju ustroja teksta i procjenjuje kako struktura teksta i njegove karakteristike utječu na čitatelja i služe namjeni teksta
SŠ (1) EJ A.4.2. Analizira jednostavne književne tekstove.	• razvija čitalačku pismenost čitajući radi užitka • analizira književne tekstove prilagođene razini znanja po izboru učenika i nastavnika

SŠ (1) EJ A.4.3. Govori dug tekst koristeći se vrlo složenim jezičnim strukturama.	• planira tijek govora i izlaganja • priprema i govori tekst koristeći se vrlo složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
SŠ (1) EJ A.4.4. Sudjeluje u dugome razgovoru.	• koristi se primjerenim jezičnim strukturama za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ u dugome neplaniranom razgovoru
SŠ (1) EJ A.4.5. Piše tekst vrlo složene jezične strukture različitih dužina, stilova i namjena.	• planira strukturu i sadržaj • organizira tekst različitih dužina u odlomke • koristi se primjerenim veznim sredstvima i složenim jezičnim strukturama • primjenjuje pravopisna pravila i odgovarajuća stilistička sredstva kako bi postigao odgovarajući efekt • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
SŠ (1) EJ A.4.6. Sažima i prevodi složenije tekstove.	• usmeno ili pismeno sažima na engleski jezik jedan ili više tekstova proizvedenih na materinskome jeziku • prima pisani tekst na materinskome jeziku i proizvodi pisani ili govoreni tekst na engleskome jeziku vodeći računa o kulturnim posebnostima jezika • posreduje u neposrednoj usmenoj interakciji između dvaju ili više sugovornika koji ne dijele isti jezik

Prilog 3. Odgojno-obrazovni ishodi i njihova razrada u domeni Međukulturna komunikacijska kompetencija od 1. do 4. razreda gimnazija i strukovnih škola (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Ishodi (1. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ B.1.1. Raspravlja o informacijama o zemljama ciljnoga jezika i drugim kulturama.	• proširuje raspon informacija o drugim kulturama • utvrđuje i analizira sličnosti i različitosti među vlastitom kulturom i drugim kulturama • prosuđuje primjerenost zaključaka o vlastitoj kulturi i drugim kulturama
SŠ (1) EJ B.1.2. Prilagođava zadane komunikacijske obrasce u različitim, unaprijed određenim kontekstima.	• mijenja naučene komunikacijske obrasce za izražavanje različitih društvenih funkcija jezika • prilagođava obrasce vlastitim potrebama u komunikacijskoj situaciji
SŠ (1) EJ B.1.3. Preispituje i procjenjuje stereotipe i predrasude na svim razinama i u svim oblicima te predlaže strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda.	• provjerava točnost informacija o narodu i/ili kulturama zemalja ciljnoga jezika i drugim kulturama • ističe (vlastita) pogrešna shvaćanja i upozorava na njihove posljedice • izabire strategije za izbjegavanje i/ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda primjerene kontekstu
SŠ (1) EJ B.1.4. Prepoznaje i objašnjava utjecaj međukulturnih iskustava na	• izdvaja vlastita inicijalna uvjerenja i stavove prema drugima

oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima.	• navodi promjene vlastitih uvjerenja i stavova koje su uslijedile kao rezultat međukulturnih iskustava
Ishodi (2. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ B.2.1. Istražuje kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture te preispituje pretpostavke dobrih međukulturnih odnosa i potencijalno problematične situacije u međukulturnim susretima.	• otkriva kulture zemalja ciljnoga jezika i druge kulture tijekom sati književnosti, filmske umjetnosti i sl. u izvanškolskome okružju • analizira (ne)uspješne međukulturne odnose i definira njihove zajedničke karakteristike
SŠ (1) EJ B.2.2. Primjenjuje raznolike društveno-jezične funkcije jezika i konvencije uljudnoga ponašanja u različitim kontekstima.	• primjenjuje konvencije uljudnoga ponašanja u privatnoj i javnoj sferi, u fizičkome i digitalnome okružju, neovisno o kontekstu • iskazuje različite društveno-jezične funkcije s pomoću jezičnih struktura srednje razine složenosti
SŠ (1) EJ B.2.3. Predviđa moguće posljedice utjecaja stereotipa i predrasuda u različitim kontekstima.	• osmišljava analogije i metafore s pomoću kojih opisuje opasnost od tumačenja drugih kultura kroz prizmu vlastite • objašnjava opasnost od stjecanja pogrešne i/ili nepotpune slike o narodu i/ili kulturi zbog generalizacija, stereotipa i predrasuda
SŠ (1) EJ B.2.4. Raspravlja o utjecaju međukulturnih iskustava na oblikovanje vlastitih uvjerenja i stavova prema drugima.	• koristi se osobnim iskustvom kao polazišnom točkom za izvođenje zaključaka o utjecaju međukulturnih iskustava na oblikovanje uvjerenja i stavova • argumentira svoje mišljenje i potkrepljuje ga primjerima

Ishodi (3. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ B.3.1. Integrira različite kulturne elemente i stvara cjelovitu sliku vlastite i drugih kultura.	• objašnjava složenost vlastite i drugih kultura analizirajući njihove sastavne dijelove • poopćava vlastite ideje o svojoj kulturi i drugim kulturama i objašnjava ih integrirajući različite kulturne elemente
SŠ (1) EJ B.3.2. Izražava se primjereno kontekstu i svrsi komunikacije.	• primjenjuje prikladne komunikacijske obrasce u skladu s društveno-jezičnim funkcijama u različitim kontekstima • upotrebljava odgovarajuće neverbalne znakove
SŠ (1) EJ B.3.3. Analizira utjecaj empatije na vlastita razmišljanja i postupke te osmišljava strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda o vlastitoj i drugim kulturama.	• preispituje vlastite vrijednosti i stavove prema drugima i drugačijima • prilagođava postojeće i kreira nove strategije za izbjegavanje i/ili prevladavanje nesporazuma i otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda
SŠ (1) EJ B.3.4. Interpretira međukulturno iskustvo iz više različitih gledišta te predlaže rješenja potencijalno problematičnih situacija u međukulturnim kontaktima i (p) održava uspješne odnose.	• uvažava različita kulturna gledišta i primjenjuje ih pri izvođenju zaključaka o vlastitoj kulturi i drugim kulturama • tumači pojave drugih kultura bez donošenja vrijednosnih prosudbi • analizira uzroke međukulturnih nesporazuma • analizira stajališta i međukulturna iskustva u stvarnim i imaginarnim situacijama uvažavajući različite kulturne identitete

	• usmjeren je na (p)održavanje dobrih međukulturnih odnosa
Ishodi (4. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ B.4.1. Raspravlja o složenim elementima važnim pripadnicima drugih kultura i argumentira važnost višejezičnosti.	• iznosi argumentirane stavove o kulturnim elementima važnim pripadnicima drugih kultura • objašnjava međuovisnost različitih elemenata koji definiraju kulturu i njihovu promjenjivost
SŠ (1) EJ B.4.2. Uvažava sve kulturne specifičnosti različitih govornika i primjenjuje ih u međukulturnoj interakciji te komunicira s različitim skupinama govornika na način koji dovodi do uzajamnoga zadovoljstva sugovornika.	• primjenjuje prikladne komunikacijske obrasce i odgovarajuće neverbalne znakove • ponaša se u skladu s kulturnim normama u različitim kontekstima • uvažava sve kulturne posebnosti i različitosti prisutne u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji i u međukulturnim susretima primjenjuje konvencije povezane s njima • primjenjuje prikladne komunikacijske obrasce u skladu sa situacijom i sugovornicima
SŠ (1) EJ B.4.3. Primjenjuje vlastite strategije za izbjegavanje i/ ili prevladavanje nesporazuma, otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda te prilagođava i zbog empatije mijenja vlastita razmišljanja i postupke kako bi se održavali uspješni odnosi i sprječavale problematične situacije u međukulturnim kontaktima.	• koristi se vlastitim strategijama za izbjegavanje i/ili prevladavanje nesporazuma i otkrivanje i razgradnju stereotipa i predrasuda • preuzima odgovornost za uspjeh međukulturnoga iskustva • uočava i ispravlja pogreške u tumačenju drugih kultura

Prilog 4. Odgojno-obrazovni ishodi i njihova razrada u domeni Samostalnost u ovladavanju jezikom od 1. do 4. razreda gimnazija i strukovnih škola (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Ishodi (1. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ C.1.1. Prepoznaje i koristi se složenim kognitivnim strategijama učenja jezika.	• analizira i primjenjuje potrebne korake za uspješno rješavanje zadatka • raščlanjuje nove izraze i strukture na poznate elemente radi razumijevanja i pravilne upotrebe • koristi se jednojezičnim i/ili dvojezičnim rječnicima
SŠ (1) EJ C.1.2. Prepoznaje i koristi se složenim metakognitivnim strategijama učenja jezika.	• razmišlja o različitim zadacima pokazujući jasno razumijevanje njihove svrhe • prepoznaje moguće probleme i bira odgovarajuća rješenja • prati napredak u učenju tekstem srednje dužine
SŠ (1) EJ C.1.3. Prepoznaje i koristi se složenim društveno-afektivnim strategijama učenja jezika.	• usredotočuje se na ciljeve učenja, vlastita postignuća i resurse koji su mu na raspolaganju radi smanjenja stresa pri učenju • razgovara s drugima o poteškoćama u učenju • razvija suradničko učenje radi uzajamne potpore i ohrabrenja
SŠ (1) EJ C.1.4. Izabire različite tehnike kreativnoga izražavanja i koristi se njima: tumači i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i poznatim temama.	• kreativno oblikuje različite vrste tekstova • provodi kratko istraživanje na temelju postavljenih hipoteza izводеći zaključke otvorenoga tipa i koristeći

	se intuicijom u pronalaženju originalnih rješenja
SŠ (1) EJ C.1.5. Izabire različite vještine kritičkoga mišljenja i koristi se njima pri tumačenju i vrednovanju mišljenja, stavova i vrijednosti povezanih s osobnim iskustvima i poznatim temama.	• pažljivo, aktivno i analitički čita i odlučuje koje od informacija, mišljenja, stavova i vrijednosti u tekstu prihvatiti • izlaže ih s argumentacijom • sudjeluje u debati
SŠ (1) EJ C.1.6. Izabire i organizira informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, uočava osnovna pravila za citiranje izvora, te izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja.	• bira i usklađuje informacije/poruke iz različitih vrsta tekstova i iz različitih izvora te ih prema smjernicama iznosi u dužim prezentacijama
Ishodi (2. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ C.2.1. Povezuje i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika.	• koristi se raznim tehnikama naglašavanja radi razumijevanja teksta • izdvaja i zapisuje glavne poruke, ključne i specifične informacije i implicitne poruke • piše bilješke • koristi se jezičnim i drugim vrstama natuknica radi rekonstruiranja značenja slušanih i čitanih tekstova
SŠ (1) EJ C.2.2. Povezuje i primjenjuje složene metakognitivne strategije učenja jezika.	• istražuje različite pristupe učenju i rješavanju zadataka i koristi se njima radi unapređenja učenja • bilježi napredak u učenju dužim tekstom
SŠ (1) EJ C.2.3. Povezuje i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika.	• stvara pozitivan stav pozitivnim izjavama tijekom rada na zadatku

	• upravlja vlastitim emocionalnim stanjem i primjenjuje tehnike opuštanja radi uspješnijega učenja • planira i upravlja radom u skupini na projektima unutar redovnoga učenja i poučavanja
SŠ (1) EJ C.2.4. Povezuje i koristi se različitim tehnikama kreativnoga izražavanja: propituje i vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima.	• pokazuje interes za povezivanjem širokoga raspona povezanih, ali i različitih područja/ tema • pokazuje prilagodljivost u otkrivanju novih značenja i odnosa među pojmovima i idejama • u govoru i pisanju koristi se humorom
SŠ (1) EJ C.2.5. Povezuje i koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja: propituje i vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija povezanih s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima.	• definira i pojašnjava problem procjenjujući koliko su iznesene činjenice ili mišljenja i stavovi koherentni, uzročno-posljedično povezani i jesu li zaključci logički utemeljeni • izražava samouvjerenost u vlastitome logičkom prosuđivanju
SŠ (1) EJ C.2.6. Interpretira i uspoređuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, primjenjuje osnovna pravila za citiranje izvora te izvodi duže prezentacije srednje složenih sadržaja.	• razvija sposobnost tumačenja i razlikovanja informacija/poruka iz različitih vrsta tekstova kao i razlikovanja različitih vrsta izvora te razmjenjivanja informacija radi objektivnoga izvještavanja
Ishodi (3. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ C.3.1. Analizira i primjenjuje složene kognitivne strategije učenja jezika.	• uspoređuje leksičke i strukturne elemente ciljnoga jezika s materinskim jezikom i utvrđuje sličnosti i razlike • prevodi tekstove s ciljnoga jezika

	• uvježbava ciljni jezik u prirodnome/stvarnome okružju čitajući izvorne tekstove • koristi se različitim vrstama rječnika
SŠ (1) EJ C.3.2. Analizira i primjenjuje složene metakognitivne strategije učenja jezika.	• okušava se u nepoznatim zadacima i pristupima učenju • svjesno pronalazi i stvara prilike za upotrebu i vježbanje jezika u stvarnim komunikacijskim situacijama • razvija kriterije za procjenu vlastitoga znanja • bilježi napredak i interpretira podatke o vlastitome učenju
SŠ (1) EJ C.3.3. Analizira i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika.	• nastavlja razvijati suradničko učenje • radi u skupini uz preuzimanje odgovornosti za ostvarenje zajedničkih ciljeva i donošenje odluka • ispituje vlastitu ulogu i odnos prema drugima te s njima razgovara o vlastitim kao i osjećajima drugih
SŠ (1) EJ C.3.4. Koristi se različitim tehnikama kreativnoga izražavanja i prilagođava ih: kritički vrednuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i općim/ stručnim sadržajima.	• razvija i upotrebljava spontano i slobodno asociranje i izmišljanje kroz stvaralačku fantaziju • koristi se metodom pokušaja i pogrešaka u stvaranju novih sadržaja i ideja
SŠ (1) EJ C.3.5. Koristi se različitim vještinama kritičkoga mišljenja i prilagođava ih: kritički vrednuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija i donošenju odluka	• provodi kratko istraživanje: postavlja hipoteze, primjenjuje osnovne tehnike istraživanja, obrađuje podatke i interpretira rezultate tako da

povezanih s osobnim iskustvima i općim/stručnim sadržajima.	zaključci logično slijede iz argumenata i empirijskih podataka • nudi rješenja i donosi odluke • rješava sukob • sažima razne vrste tekstova
SŠ (1) EJ C.3.6. Procjenjuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora, primjenjuje pravila za citiranje izvora te izvodi duže prezentacije složenih sadržaja.	• u fizičkome i/ili digitalnome okružju objavljuje tekstove/kratke projekte radi usporedbe i procjene informacija • izvodi duže prezentacije složenih sadržaja prema smjernicama
Ishodi (4. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ C.4.1. Sintetizira složene kognitivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost.	• prevodi tekstove na ciljni jezik • primjenjuje znanje riječi, pojmova i struktura različitih jezika radi razumijevanja i upotrebe ciljnoga jezika • piše sažetak dugoga odlomka/teksta • preusmjerava razgovor na poznatu temu • koristi se različitim vrstama referentne literature
SŠ (1) EJ C.4.2. Sintetizira složene metakognitivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost.	• preuzima odgovornost za planiranje, praćenje i vrjednovanje vlastitoga iskustva učenja • nadovezuje se na prethodna znanja pri učenju • planira, postavlja ciljeve i organizira učenje • prati i vrednuje vlastito učenje o kojemu inicira konzultacijske sastanke radi postizanja boljih rezultata

SŠ (1) EJ C.4.3. Sintetizira složene društveno-afektivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost.	• planira i upravlja radom u skupini na istraživačkim projektima i/ili terenskoj nastavi • procjenjuje učinkovitost usvojenih strategija i njihovu primjenjivost u daljnjem razvoju vlastite osobnosti i odnosa prema drugima
SŠ (1) EJ C.4.4. Koristi se širokim spektrom tehnika kreativnoga izražavanja: kritički prosuđuje postojeće i osmišljava nove ideje povezane s osobnim iskustvima i suvremenim temama.	• primjenjuje tehniku paralelnoga/učinkovitoga sukobljavanja mišljenja i tehniku eksperimentiranja • koristi se lateralnim mišljenjem • kreativno uopćava informacije suprotnih značenja i razvija nove skladne cjeline • kreira složene maštovite tekstove • razvija osjećaj za estetski doživljaj
SŠ (1) EJ C.4.5. Koristi se širokim spektrom vještina kritičkoga mišljenja: argumentirano dokazuje i prosuđuje mišljenja, stavove i vrijednosti primjenjujući ih u rješavanju problemskih situacija i donošenju odluka povezanih s osobnim iskustvima i suvremenim temama.	• postavlja konzistentne, valjane i razumne pretpostavke • donosi promišljene, logične i obranjive zaključke te izvodi duboke i konzistentne inferencije kao elemente kritičkoga mišljenja • predviđa moguće posljedice i rješenja te ih vrednuje i donosi odluke • primjenjuje pregovaračke tehnike u rješavanju problemskih situacija
SŠ (1) EJ C.4.6. Kritički vrednuje informacije iz različitih vrsta tekstova i izvora te izvodi duže prezentacije složenih sadržaja.	• koristi se različitim vrstama digitalnih i drugih medija • kritički interpretira i vrednuje informacije radi njihove objektivne upotrebe, razmjene i prezentiranja

Prilog 5. Ishodi u domeni Komunikacijska jezična kompetencija od 1. do 4. razreda strukovnih škola (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019)

Ishodi (1. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.1.1. Analizira jednostavan prilagođen ili izvoran tekst srednje dužine pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • analizira glavnu poruku, ključne i specifične informacije • prepoznaje implicitne poruke u tekstu • razlikuje bitnu od nebitne informacije • primjenjuje strategije za slušanje i čitanje • razumije govornika kad govori polako u najzastupljenijim varijantama standardnoga jezika • uspoređuje utjecaj intonacije na poruku koju govornik želi prenijeti • prepoznaje i razlikuje razgovorni stil od formalnijih stilova
SŠ (1) EJ A.1.2. Prilagođava prozodiju različitim komunikacijskim situacijama.	• ističe i naglašava značenje pojedinačnih riječi u prijenosu poruke • koristi se odgovarajućim naglaskom ili/i akcentom, ritmom, intonacijom te varijacijama u brzini i glasnoći govora i prilagođava ih različitim komunikacijskim situacijama
SŠ (1) EJ A.1.3. Govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti.	• planira tijek govora • priprema i govori tekst • izražava vlastito mišljenje, ideje i stavove i potkrepljuje ih odgovarajućim dokazima i primjerima • uređuje tj. ispravlja svoj govor
SŠ (1) EJ A.1.4. Sudjeluje u dužemu planiranom i jednostavnome neplaniranom razgovoru.	• planira i priprema razgovor • sudjeluje u razgovoru • upotrebljava primjerene jezične strukture za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ

	• koristi se jednostavnim leksičkim strukturama svojstvenima jeziku struke
SŠ (1) EJ A.1.5. Piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama srednje razine složenosti.	• planira strukturu i sadržaj • organizira tekst u odlomke • koristi se primjerenim veznim sredstvima i jezičnim strukturama srednje razine složenosti • primjenjuje pravopisna pravila • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
Ishodi (2. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.2.1. Analizira jednostavan izvoran i duži prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • analizira glavnu poruku, ključne i specifične informacije i implicitne poruke u tekstu primjenjujući strategije slušanja i čitanja • procjenjuje utjecaj intonacije na poruku koju govornik želi prenijeti u različitim kontekstima • prepoznaje različite stilove uvjetovane komunikacijskom situacijom • razlikuje upotrebu odgovarajućega jezičnog registra u formalnim i neformalnim situacijama
Š (1) EJ A.2.2. Koristi se prozodijom radi isticanja različitih značenja.	• izmjenjuje naglašavanje riječi i mijenja rečeničnu intonaciju kako bi istaknuo drugačije značenje • pravilno izgovara i prati ritam rečenice • varira brzinu i glasnoću govora i prilagođava ih različitim komunikacijskim situacijama
SŠ (1) EJ A.2.3. Govori tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti.	• planira tijek govora • priprema i govori tekst • izražava vlastito mišljenje, ideje i stavove i obrazlaže ih argumentima • iznosi rezultat rada u skupini ili vlastitoga rada pred drugima • uređuje tj. ispravlja svoj govor

SŠ (1) EJ A.2.4. Sudjeluje u kraćemu neplaniranom i dužemu planiranom razgovoru.	• koristi se primjerenim jezičnim strukturama za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ • pokazuje zanimanje za razgovor i uključuje se u tijek razgovora izborom prikladnih fraza • koristi se složenijim leksičkim strukturama svojstvenima jeziku struke
SŠ (1) EJ A.2.5. Piše strukturiran tekst srednje dužine koristeći se jezičnim strukturama više razine složenosti.	• individualno i/ili suradničkim radom planira strukturu i sadržaj • organizira tekst u odlomke • koristi se primjerenim kohezivnim sredstvima i jezičnim strukturama više razine složenosti • primjenjuje pravopisna pravila • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
Ishodi (3. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.3.1. Analizira duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • analizira glavnu poruku, ključne i specifične informacije i implicitne poruke u tekstu • razlikuje bitnu od nebitne informacije • primjenjuje strategije slušanja i čitanja
SŠ (1) EJ A.3.2. Govori dug tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji.	• planira tijek govora i izlaganja, priprema i govori tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji • uređuje tj. ispravlja svoj govor
SŠ (1) EJ A.3.3. Sudjeluje u dužemu neplaniranom i dugome planiranom razgovoru.	• koristi se primjerenim jezičnim strukturama za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ • pokazuje zanimanje za razgovor i koristi se osnovnim frazama da dobije na vremenu prije nego što odgovori na pitanje • koristi se složenim leksičkim strukturama svojstvenima jeziku struke

SŠ (1) EJ A.3.4. Piše dug strukturiran tekst koristeći se složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji.	• planira strukturu i sadržaj • organizira dug tekst u odlomke • koristi se primjerenim veznim sredstvima i složenim jezičnim strukturama • primjenjuje pravopisna pravila i odgovarajući stil pisanja • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
SŠ (1) EJ A.3.. Sažima i prevodi jednostavnije tekstove.	• usmeno ili pismeno sažima jedan ili više tekstova proizvedenih na engleskome jeziku u jedan tekst na materinskome jeziku • prevodi pisani ili govoreni tekst na engleskome jeziku na materinski jezik vodeći računa o kulturnim posebnostima jezika
Ishodi (4. razred)	Razrada ishoda
SŠ (1) EJ A.4.1. Procjenjuje duži izvoran ili prilagođen tekst pri slušanju i čitanju.	• pokazuje razumijevanje teksta opće tematike • kritički procjenjuje glavnu poruku, ključne i specifične informacije i implicitne poruke u tekstu • predviđa sadržaj na temelju ustroja teksta i procjenjuje kako struktura teksta i njegove karakteristike utječu na čitatelja i služe namjeni teksta
SŠ (1) EJ A.4.2. Govori dug tekst koristeći se vrlo složenim jezičnim strukturama.	• planira tijek govora i izlaganja • priprema i govori tekst koristeći se vrlo složenim jezičnim strukturama i stilom primjerenim komunikacijskoj situaciji • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
SŠ (1) EJ A.4.3. Sudjeluje u dugome razgovoru.	• koristi se primjerenim jezičnim strukturama za pokretanje, održavanje i završavanje razgovora te za preuzimanje prava na riječ u dugome neplaniranom razgovoru • koristi se vrlo složenim leksičkim strukturama svojstvenima jeziku struke
SŠ (1) EJ A.4.4. Piše tekst vrlo složene jezične	• planira strukturu i sadržaj

strukture različitih dužina, stilova i namjena.	• organizira tekst različitih dužina u odlomke • koristi se primjerenim veznim sredstvima i složenim jezičnim strukturama • primjenjuje pravopisna pravila i odgovarajuća stilistička sredstva kako bi postigao odgovarajući efekt • uređuje tj. ispravlja svoj tekst
SŠ (1) EJ A.4.5. Sažima i prevodi složenije tekstove.	• usmeno ili pismeno sažima na engleski jezik jedan ili više tekstova proizvedenih na materinskome jeziku • prima pisani tekst na materinskome jeziku i proizvodi pisani ili govoreni tekst na engleskome jeziku vodeći računa o kulturnim posebnostima jezika • posreduje u neposrednoj usmenoj interakciji između dvaju ili više sugovornika koji ne dijele isti jezik

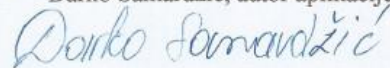
Prilog 6. Dopuštenje autora za korištenje aplikacije u istraživanju

Odobrenje za korištenje mrežne aplikacije

Doktorandici na poslijediplomskom studiju *Pedagogija i kultura suvremene škole* na Filozofskom fakultetu u Osijeku Marineli Boras, odobravam korištenje mrežne aplikacije za analizu videozapisa *Vidan* u svrhu provedbe istraživanja.

Zagreb, 4. siječnja 2023.

Darko Samardžić, autor aplikacije



Prilog 7. Mišljenje Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Osijeku o provedbi istraživanja



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

KLASA: 602-04/22-04/228

URBROJ: 2158-83-02-22-3

Osijek, 24. siječnja 2022.

MIŠLJENJE ETIČKOG POVJERENSTVA

Marinela Boras, podnijela je Etičkom povjerenstvu Filozofskog fakulteta Osijek 23. 12. 2022., zahtjev procjene usklađenosti prijedloga istraživanja **"Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj"**, pod vodstvom mentorice prof. dr. sc. **Marije Sablić** – u okviru istraživanja povodom izrade doktorskog rada – s Etičkim kodeksom Sveučilišta J. J. Strossmayer u Osijeku.

Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta Osijek proučilo je priloženu dokumentaciju te je na sastanku održanom elektroničkim putem 11. I. – 12. I. 2023. (89. e-sjednici) zaključilo da je predloženo istraživanje potpuno u skladu s odredbama Etičkog kodeksa Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i može se provesti kako je planirano u priloženoj dokumentaciji.

Predsjednik Etičkog povjerenstva



Marijan Krivak, prof. dr. sci.

Dostavljeno:

1. Marinela Boras
2. Pismohrana Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Osijeku
3. Pismohrana Filozofskog fakulteta u Osijeku



ESG Certifikat
poslužna osiguranja
kvalitete u obrazovanju

Prilog 8. Dopis ravnateljima škola u kojima se provelo istraživanje



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

II. gimnazija Osijek

Kamila Firingerić, 5, 31000 Osijek

Ravnatelj Vladimir Minarić

Poštovani,

molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali nastavnica engleskoga jezika i učenici Vaše škole. Istraživanje se provodi za potrebe izrade doktorskoga rada nastavnice engleskoga jezika Marinele Boras, doktorandice poslijediplomskoga studija Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta u Osijeku, pod mentorstvom prof. dr. sc. Marije Šablić. Doktorski rad nosi naslov „Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskoga jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.“

Cilj istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u kurikulumima engleskoga jezika u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike u kurikulumima s obzirom na vrstu srednje škole (gimnazija ili strukovna škola). U Vašoj školi je planirano snimanje sati engleskoga jezika. Zatražit će se pisane suglasnosti nastavnice engleskoga jezika i roditelja učenika koji će sudjelovati u istraživanju. Istraživanje će se provesti sustavnim promatranjem nastave uz pomoć protokola te analizom nastave putem videozapisa u drugom polugodištu školske godine 2022./2023. Videozapisi i fotografije nastave će biti korišteni isključivo od strane istraživača u svrhu naknadne analize nastave za potrebe pisanja doktorskoga rada, prezentacije rezultata istraživanja na stručnim i znanstvenim skupovima te objavljivanja radova u stručnim i znanstvenim publikacijama.

U analizi i interpretaciji rezultata istraživanja će se umjesto imena koristiti oznake prema kojima će se razlikovati sudionike istraživanja. Ujedno će biti izbjegnuto navođenje točnih podataka institucija u kojima je provedeno istraživanje. Po završetku istraživanja, sudionici će biti informirani o rezultatima istraživanja. Znanstveni doprinos rada ogleda se u utvrđivanju interkulturalnih sadržaja u postojećim kurikulumima engleskoga jezika kao polazišta za unapređivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti.

S poštovanjem,

prof. dr. sc. Marija Šablić

Marinela Boras, prof. mentor



AZVO

ISO Certifikat
Nacionalni institut
za standardizaciju



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Ugostiteljsko-turistička škola Osijek
Ulica Matije Gupca 61, 31000 Osijek
Ravnatelj Andrej Kristek

Poštovani,

molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali nastavnica engleskoga jezika i učenici Vaše škole. Istraživanje se provodi za potrebe izrade doktorskoga rada nastavnice engleskoga jezika Marinele Boras, doktorandice poslijediplomskoga studija Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta u Osijeku, pod mentorstvom prof. dr. sc. Marije Sablić. Doktorski rad nosi naslov „Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskoga jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.“

Cilj istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u kurikulumima engleskoga jezika u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike u kurikulumima s obzirom na vrstu srednje škole (gimnazija ili strukovna škola). U Vašoj školi je planirano snimanje sati engleskoga jezika. Zatražit će se pisane suglasnosti nastavnice engleskoga jezika i roditelja učenika koji će sudjelovati u istraživanju. Istraživanje će se provesti sustavnim promatranjem nastave uz pomoć protokola te analizom nastave putem videozapisa u drugom polugodištu školske godine 2022./2023. Videozapisi i fotografije nastave će biti korišteni isključivo od strane istraživača u svrhu naknadne analize nastave za potrebe pisanja doktorskoga rada, prezentacije rezultata istraživanja na stručnim i znanstvenim skupovima te objavljivanja radova u stručnim i znanstvenim publikacijama.

U analizi i interpretaciji rezultata istraživanja će se umjesto imena koristiti oznake prema kojima će se razlikovati sudionike istraživanja. Ujedno će biti izbjegnuto navođenje točnih podataka institucija u kojima je provedeno istraživanje. Po završetku istraživanja, sudionici će biti informirani o rezultatima istraživanja. Znanstveni doprinos rada ogleda se u utvrđivanju interkulturalnih sadržaja u postojećim kurikulumima engleskoga jezika kao polazišta za unapređivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti.

S poštovanjem,

prof. dr. sc. Marija Sablić

Marinela Boras, prof. mentor



AZVO

ISO Certifikat
sustava upravljanja
kvalitetom u obrazovanju

Prilog 9. Obrazac za suglasnost nastavnica uključenih u istraživanje



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Poštovana kolegice,

nastavnica engleskoga jezika i doktorandica na poslijediplomskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku Marinela Boras će u svrhu pisanja doktorskoga rada provesti istraživanje u srednjim školama u Republici Hrvatskoj pod vodstvom mentorice prof. dr. sc. Marije Sablić. Cilj istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u ~~kurikulumima~~ engleskoga jezika u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike u ~~kurikulumima~~ s obzirom na vrstu srednje škole (gimnazija ili strukovna škola).

Istraživanje će se provesti sustavnim promatranjem nastave uz pomoć protokola te analizom nastave putem videozapisa u drugom polugodištu školske godine 2022./2023. Videozapisi i fotografije nastave će biti korišteni isključivo od strane istraživača u svrhu naknadne analize nastave za potrebe pisanja doktorskoga rada, prezentacije rezultata istraživanja na stručnim i znanstvenim skupovima te objavljivanja radova u stručnim i znanstvenim publikacijama.

U analizi i interpretaciji rezultata istraživanja će se umjesto imena nastavnica koristiti oznake prema kojima će se razlikovati sudionike istraživanja. Ujedno će biti izbjegnuto navođenje točnih podataka institucija u kojima je provedeno istraživanje. Po završetku istraživanja, sudionici će biti informirani o rezultatima istraživanja. Znanstveni doprinos rada ogleda se u utvrđivanju interkulturalnih sadržaja u postojećim ~~kurikulumima~~ engleskoga jezika kao polazišta za unapređivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

Zahvaljujemo Vam na suradnji te Vas molimo da svojim vlastoručnim potpisom date suglasnost za sudjelovanje u istraživanju.

U Osijeku, _____ 2023.

Ime i prezime nastavnice: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 10. Obrazac za suglasnost roditelja, odnosno skrbnika učenika uključenih u istraživanje

Poštovani roditelji,

nastavnica engleskoga jezika i doktorandica na poslijediplomskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku Marinela Boras će u svrhu pisanja doktorskoga rada provesti istraživanje u srednjim školama u Republici Hrvatskoj pod vodstvom mentorice prof. dr. sc. Marije Sablić. Cilj istraživanja je utvrditi jesu li i u kojoj mjeri interkulturalni sadržaji zastupljeni u kurikulumima engleskoga jezika u srednjim školama te utvrditi postoje li razlike u kurikulumima s obzirom na vrstu srednje škole (gimnazija ili strukovna škola).

Istraživanje će se provesti sustavnim promatranjem nastave uz pomoć protokola te analizom nastave putem videozapisa u drugom polugodištu školske godine 2022./2023. Videozapisi i fotografije nastave će biti korišteni isključivo od strane istraživača u svrhu naknadne analize nastave za potrebe pisanja doktorskoga rada, prezentacije rezultata istraživanja na stručnim i znanstvenim skupovima te objavljivanja radova u stručnim i znanstvenim publikacijama.

U analizi i interpretaciji rezultata istraživanja će se umjesto imena koristiti oznake prema kojima će se razlikovati sudionike istraživanja. Ujedno će biti izbjegnuto navođenje točnih podataka institucija u kojima je provedeno istraživanje. Po završetku istraživanja, sudionici će biti informirani o rezultatima istraživanja. Znanstveni doprinos rada ogleda se u utvrđivanju interkulturalnih sadržaja u postojećim kurikulumima engleskoga jezika kao polazišta za unapređivanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u srednjim školama u Republici Hrvatskoj.

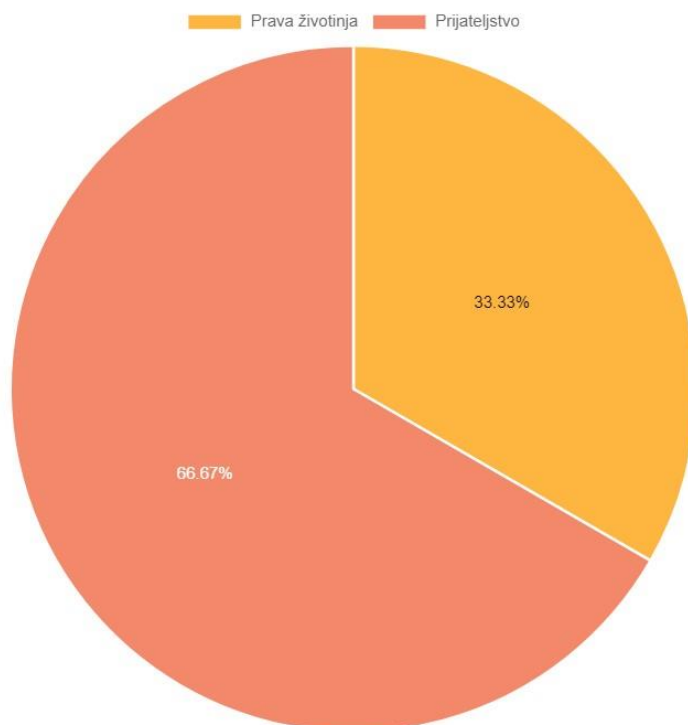
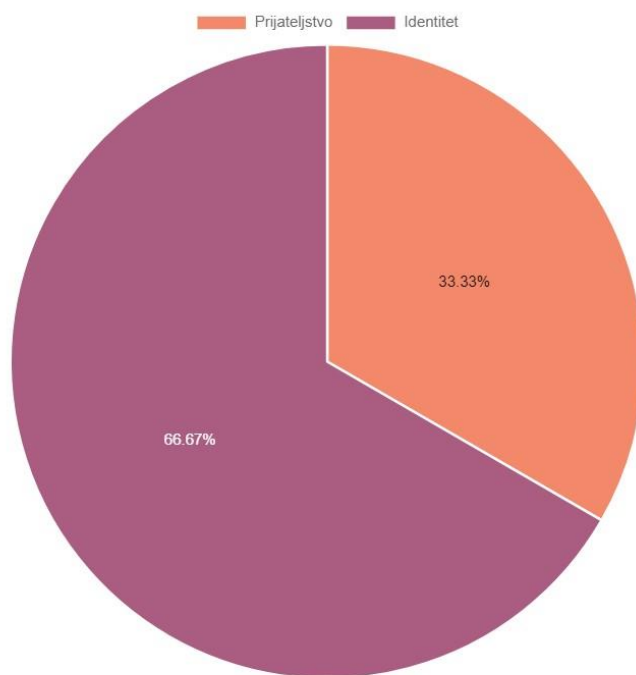
Zahvaljujemo Vam na suradnji te Vas molimo da svojim vlastoručnim potpisom date suglasnost za sudjelovanje Vašeg djeteta u istraživanju.

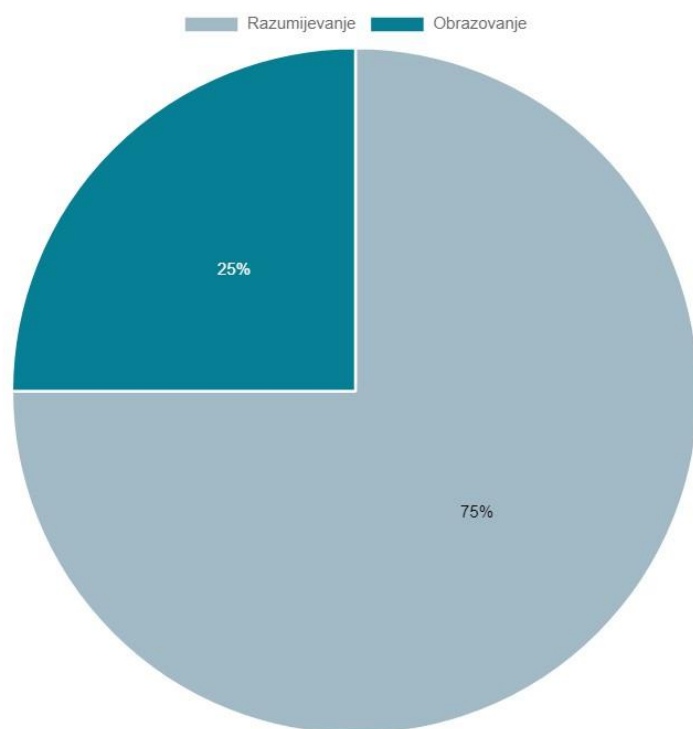
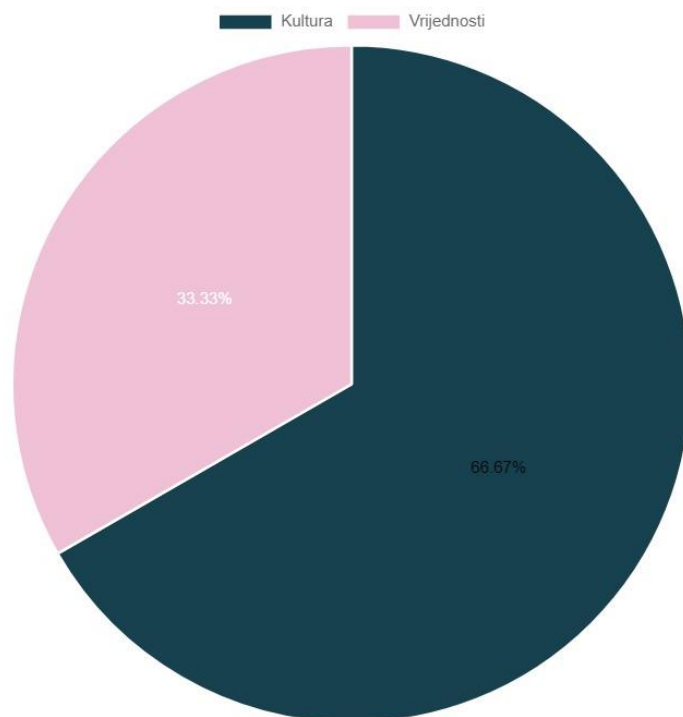
U Osijeku, _____ 2023.

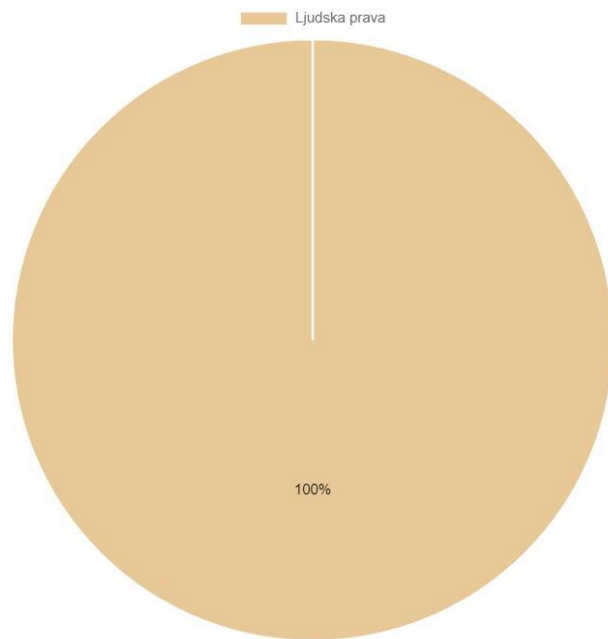
Ime i prezime učenika: _____

Potpis roditelja/skrbnika: _____

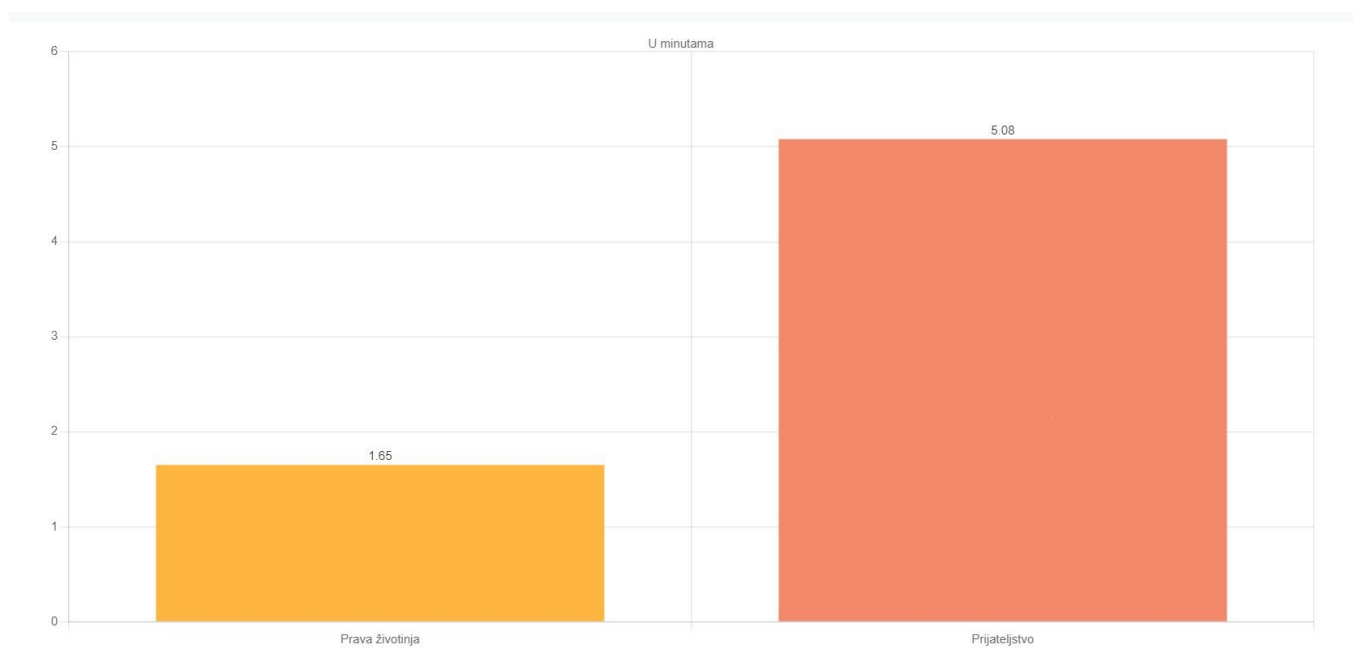
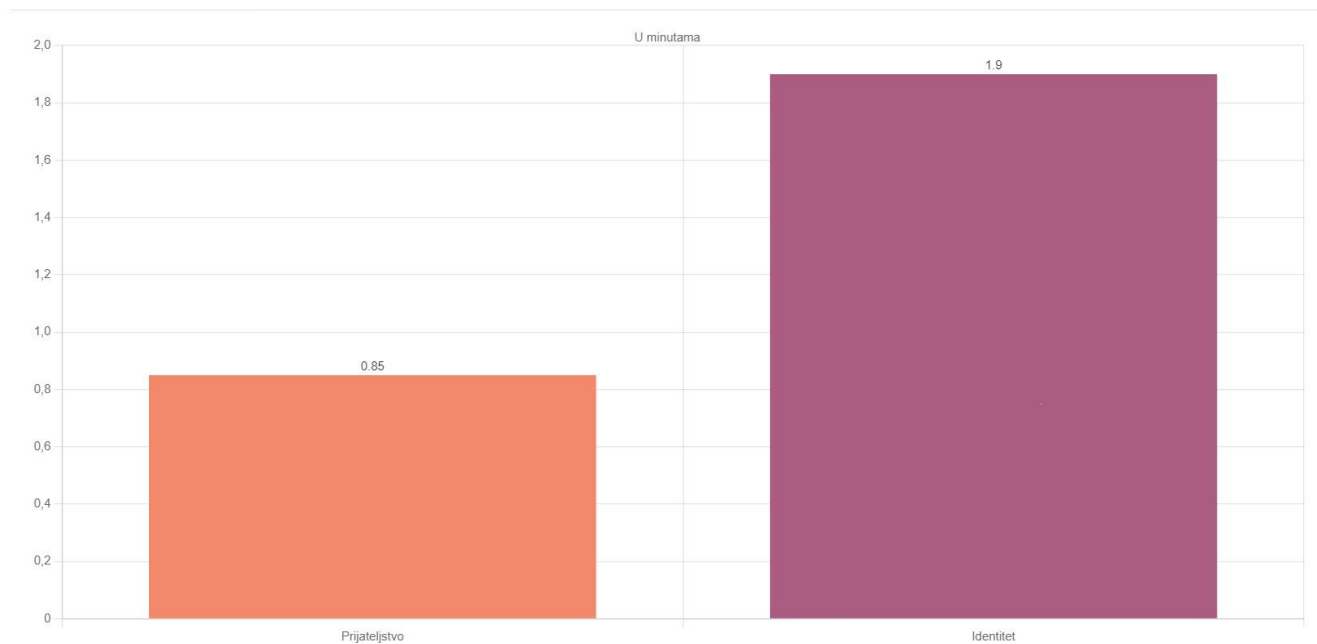
Prilog 11. Učestalost korištenja interkulturalnih tema po satima u gimnaziji

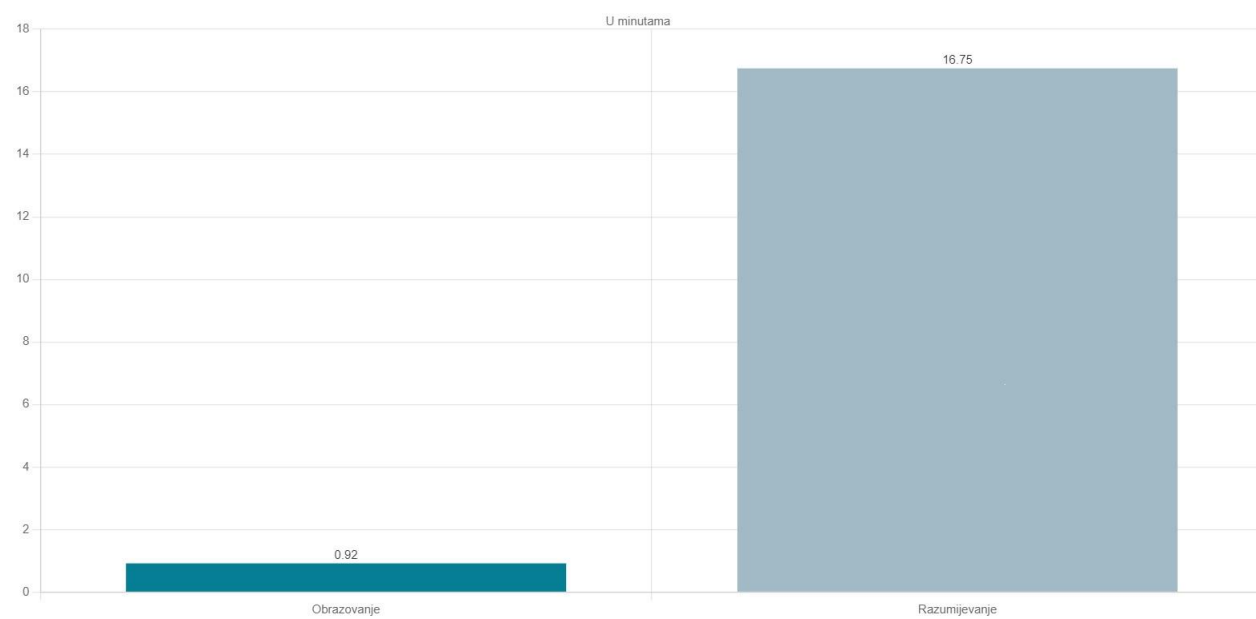
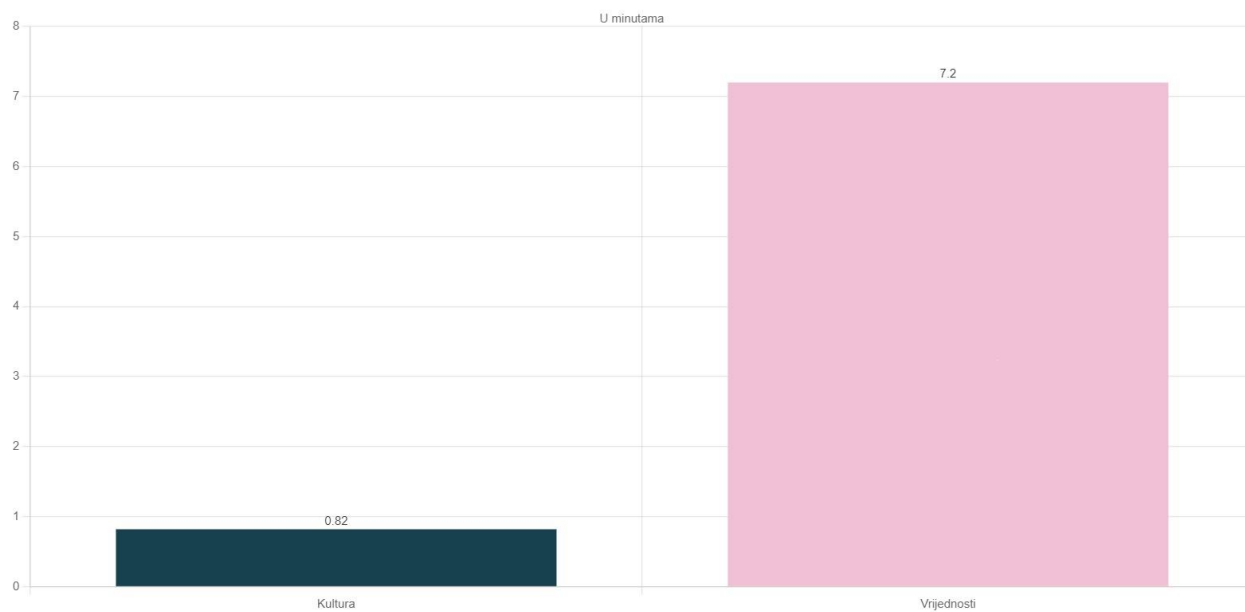


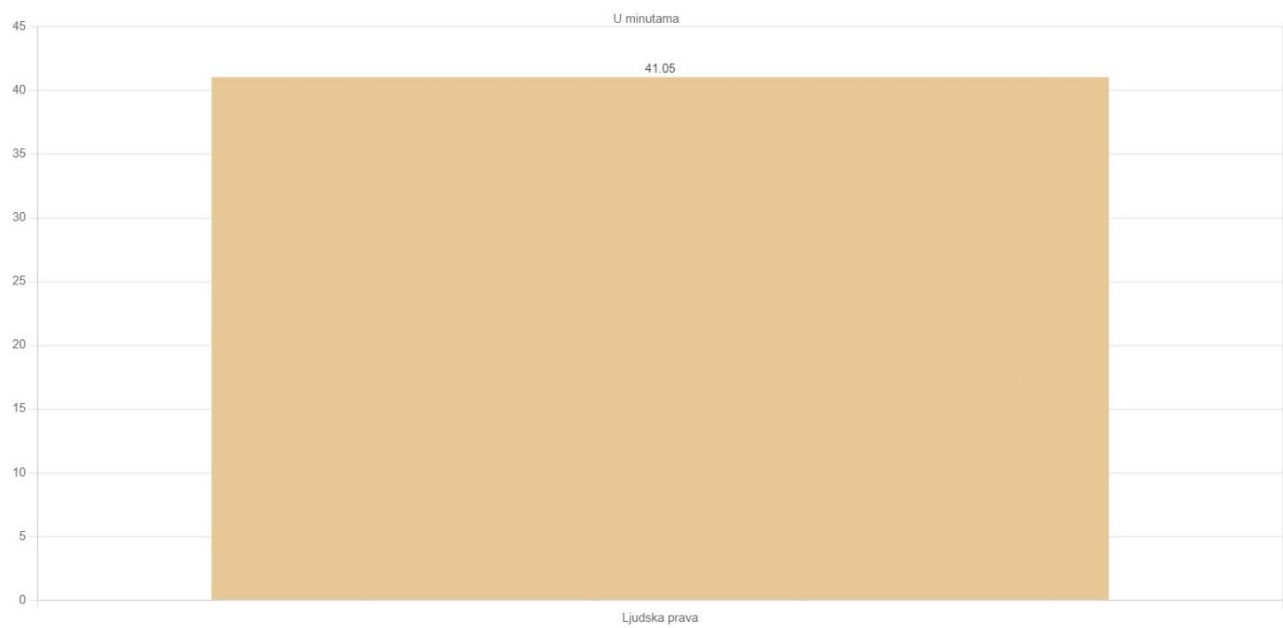




Prilog 12. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih tema po satima u gimnaziji







Prilog 13. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih tema po satima u gimnaziji

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Identitet	K1e	1762	1779	17
Identitet	K1e	1543	1555	12
Identitet	K1e	1281	1302	21
Identitet	K1e	1001	1038	37
Identitet	K1e	790	799	9
Identitet	K1e	316	334	18
Prijateljstvo	K1d1	769	780	11
Prijateljstvo	K1d1	602	613	11
Prijateljstvo	K1d1	532	561	29

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Prijateljstvo	K1d1	460	653	193
Prava životinja	K1a1	318	417	99
Prijateljstvo	K1d1	166	278	112

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Kultura	K1g	660	703	43
Kultura	K1g	503	509	6
Vrijednosti	K1h	320	752	432

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Obrazovanje	K1f	2305	2360	55
Razumijevanje	K1c1	2121	2301	180
Razumijevanje	K1c1	1400	1679	279
Razumijevanje	K1c1	280	826	546

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Ljudska prava	K1a	248	2711	2463

Prilog 14. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih tema po satima u gimnaziji

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Identitet	6	114
Prijateljstvo	3	51

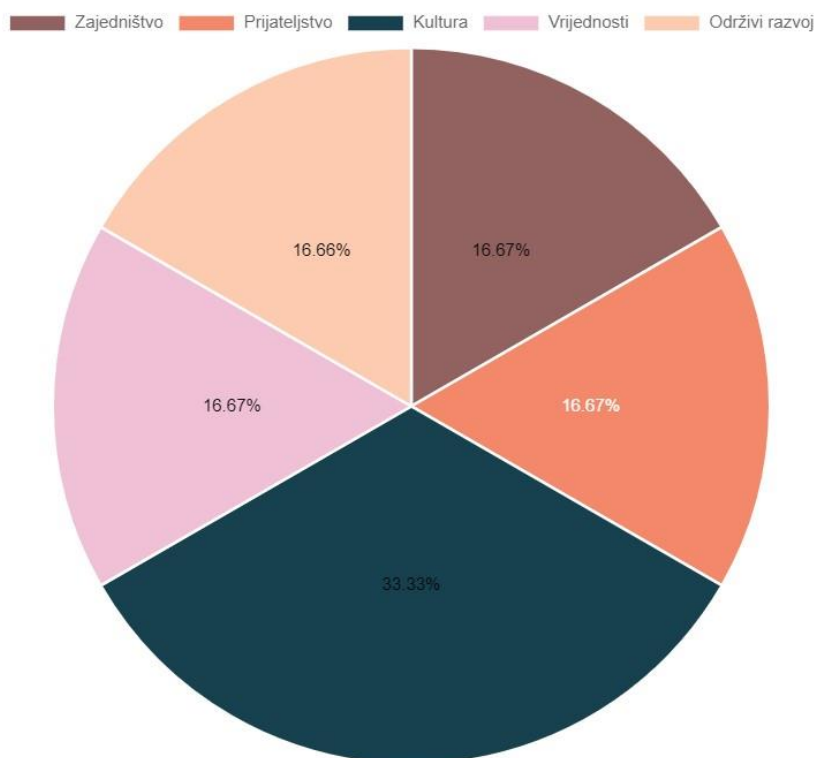
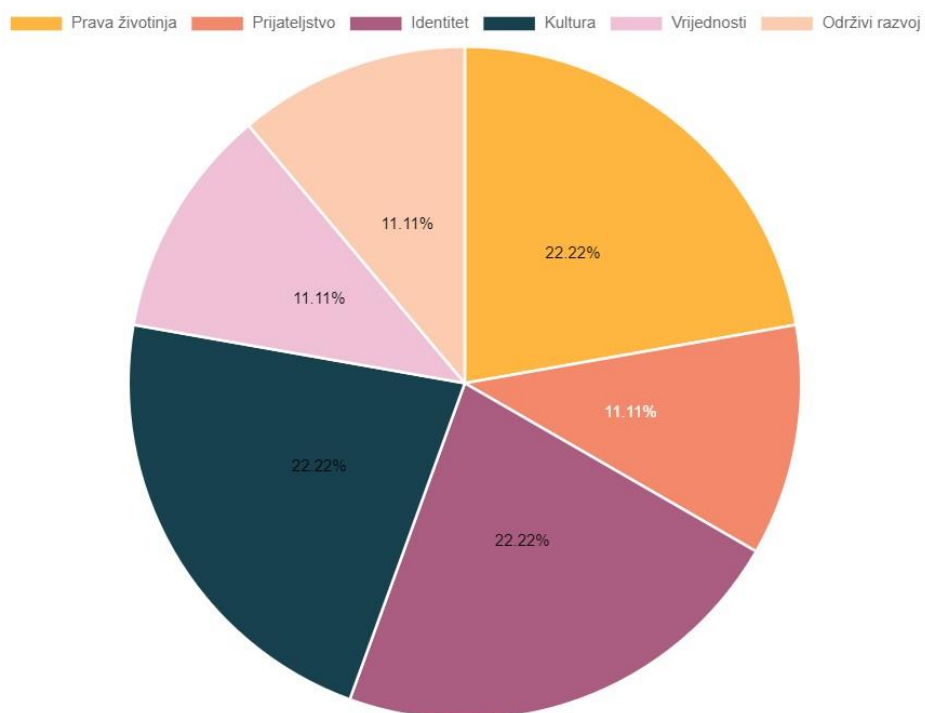
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Prijateljstvo	2	305
Prava životinja	1	99

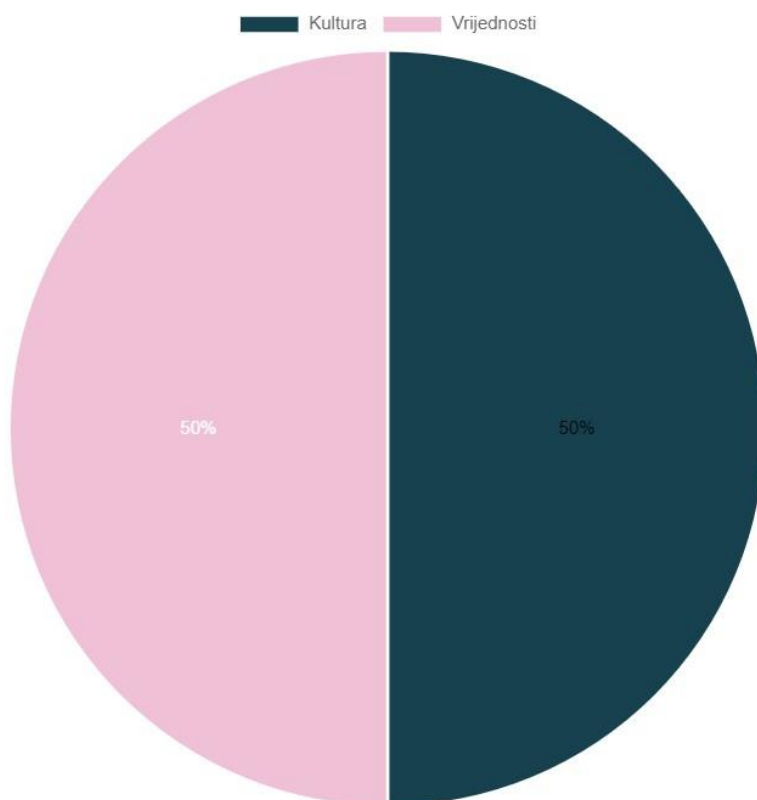
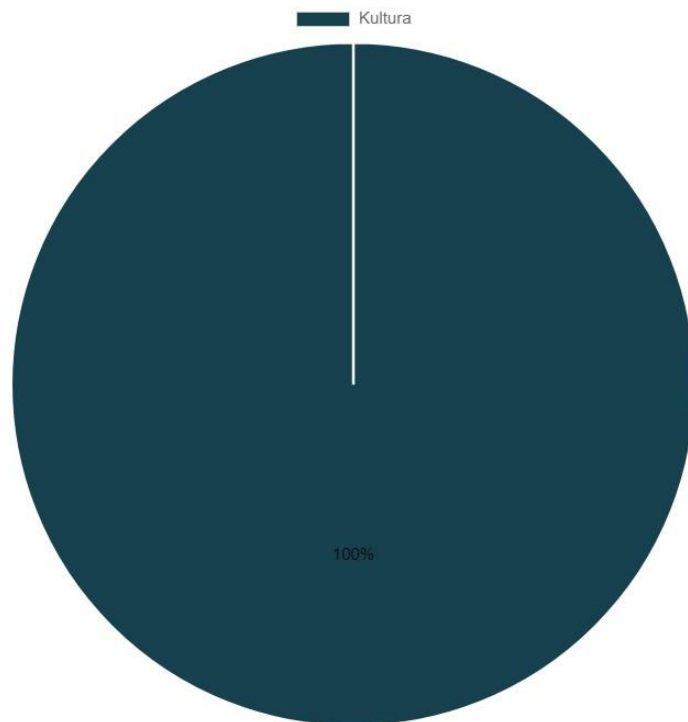
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Kultura	2	49
Vrijednosti	1	432

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Razumijevanje	3	1005
Obrazovanje	1	55

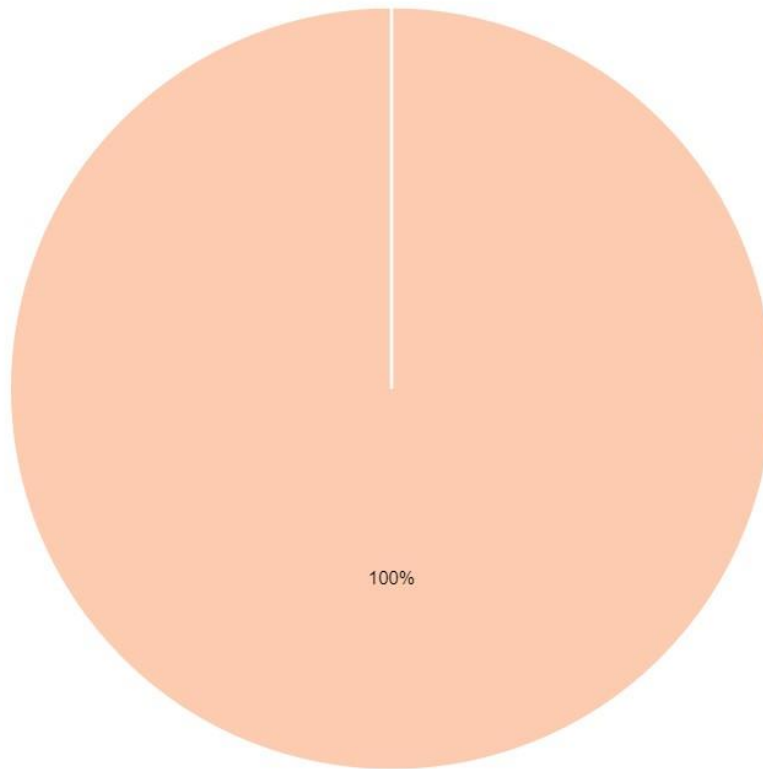
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Ljudska prava	1	2463

Prilog 15. Učestalost korištenja interkulturalnih tema po satima u strukovnoj školi



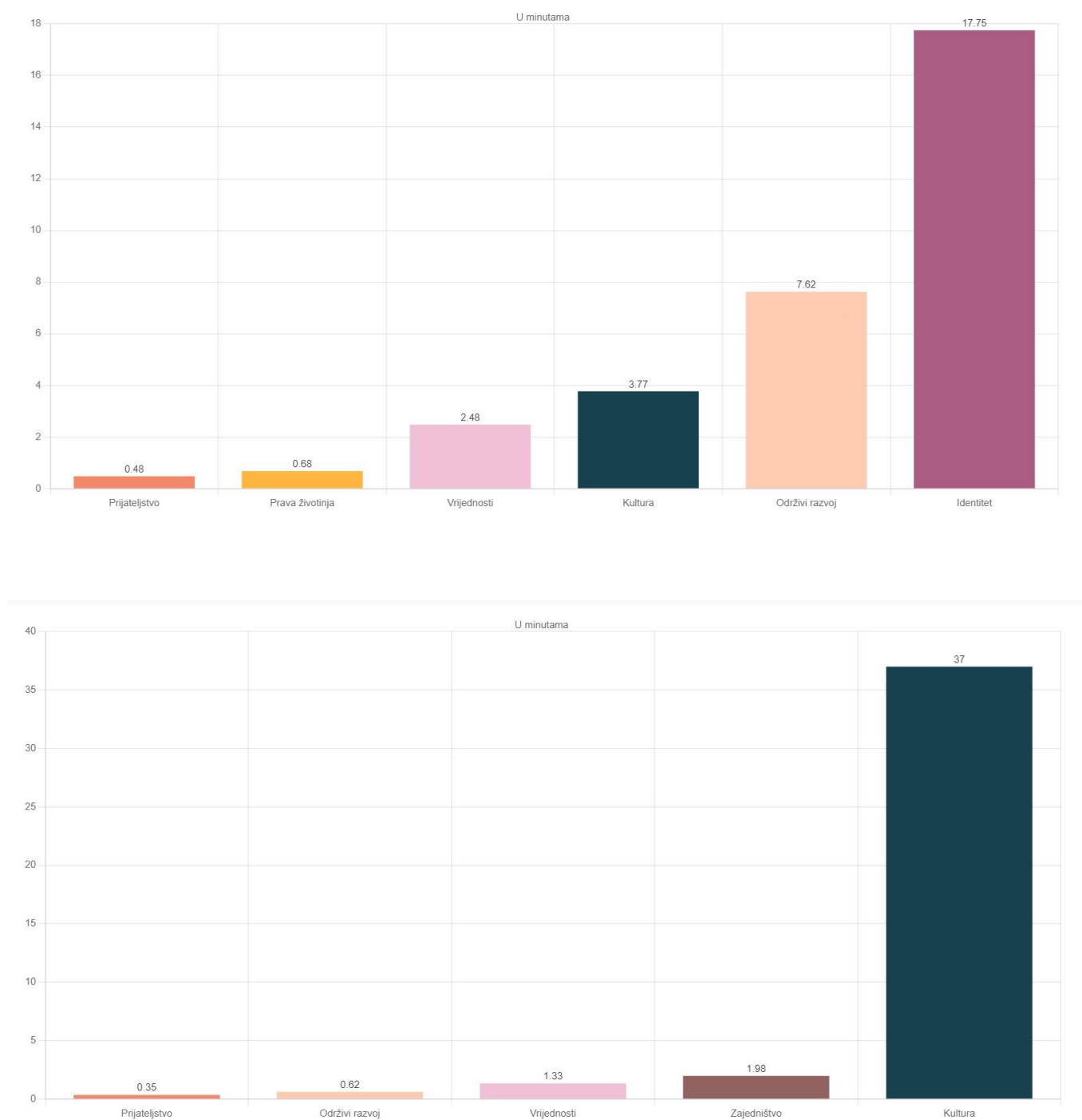


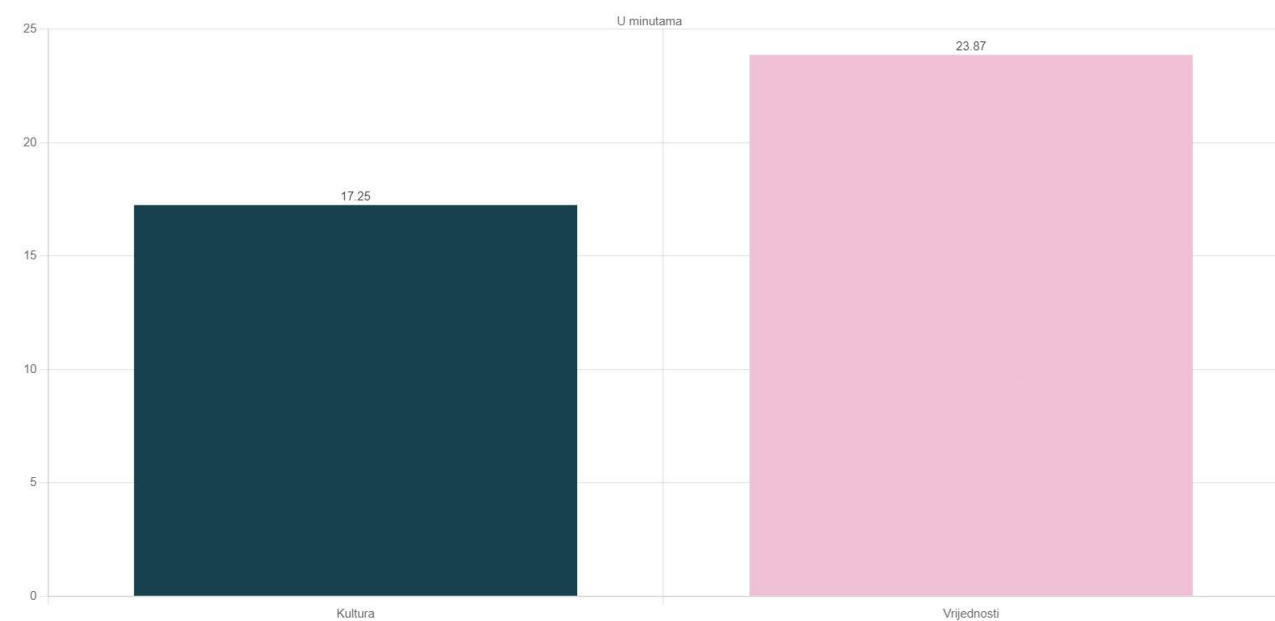
 Održivi razvoj



100%

Prilog 16. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih tema po satima u strukovnoj školi







Prilog 17. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih tema po satima u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Identitet	K1e	1990	2446	456
Prava životinja	K1a1	1696	1709	13
Kultura	K1g	1555	1695	140
Prava životinja	K1a1	1529	1557	28
Prijateljstvo	K1d1	1526	1555	29
Identitet	K1e	886	1495	609
Vrijednosti	K1h	696	845	149
Održivi razvoj	K1k	228	685	457
Kultura	K1g	60	146	86

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Kultura	K1g	305	2449	2144
Zajedništvo	K1d	165	284	119
Održivi razvoj	K1k	121	158	37
Kultura	K1g	83	159	76
Vrijednosti	K1h	78	158	80
Prijateljstvo	K1d1	1	22	21

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Kultura	K1g	9	2703	2694

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Vrijednosti	K1h	1118	2550	1432
Kultura	K1g	63	1098	1035

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Održivi razvoj	K1k	95	2621	2526

Prilog 18. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih tema po satima u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Identitet	2	1065
Kultura	2	226
Prava životinja	2	41
Održivi razvoj	1	457
Prijateljstvo	1	29
Vrijednosti	1	149

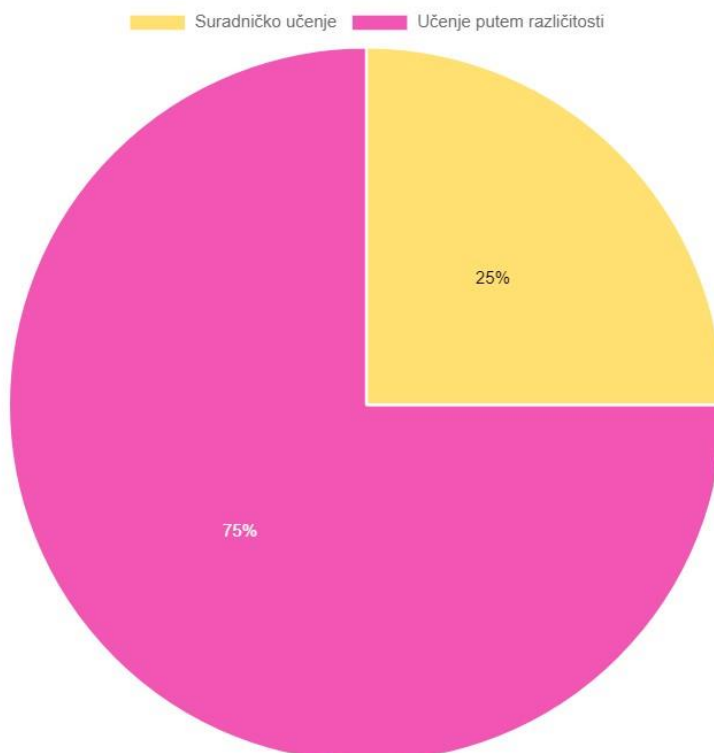
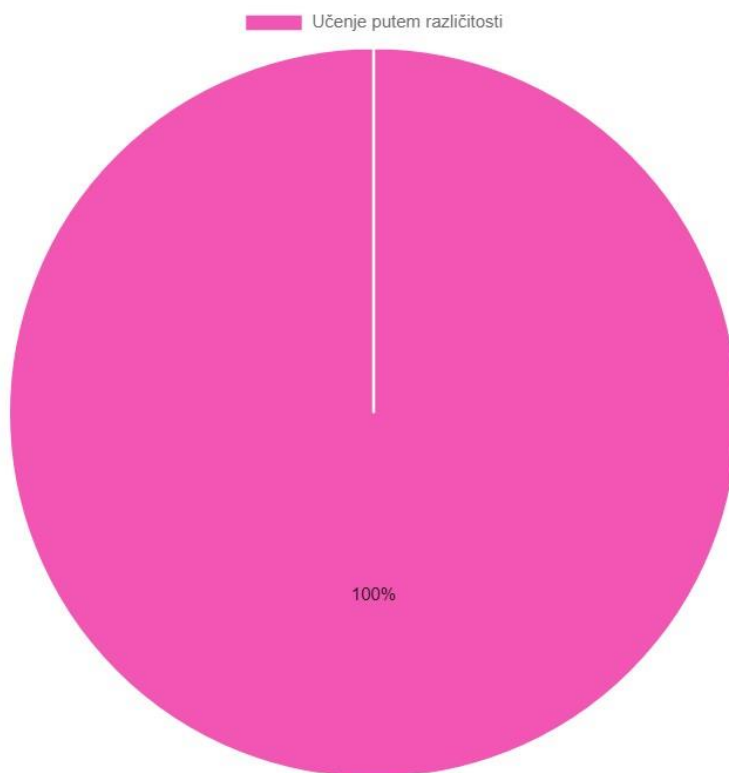
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Kultura	2	2220
Održivi razvoj	1	37
Prijateljstvo	1	21
Vrijednosti	1	80
Zajedništvo	1	119

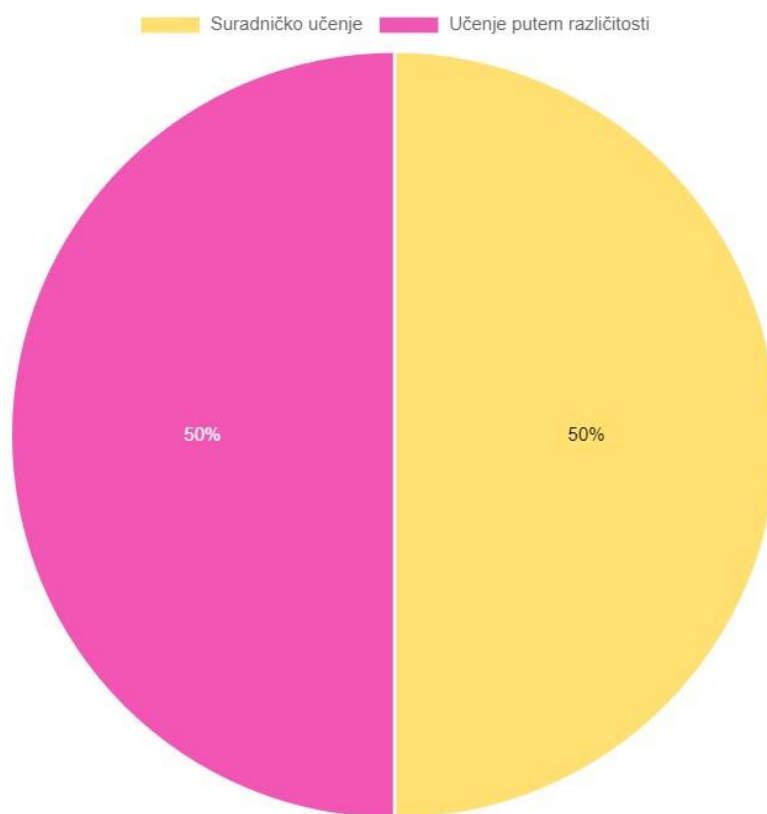
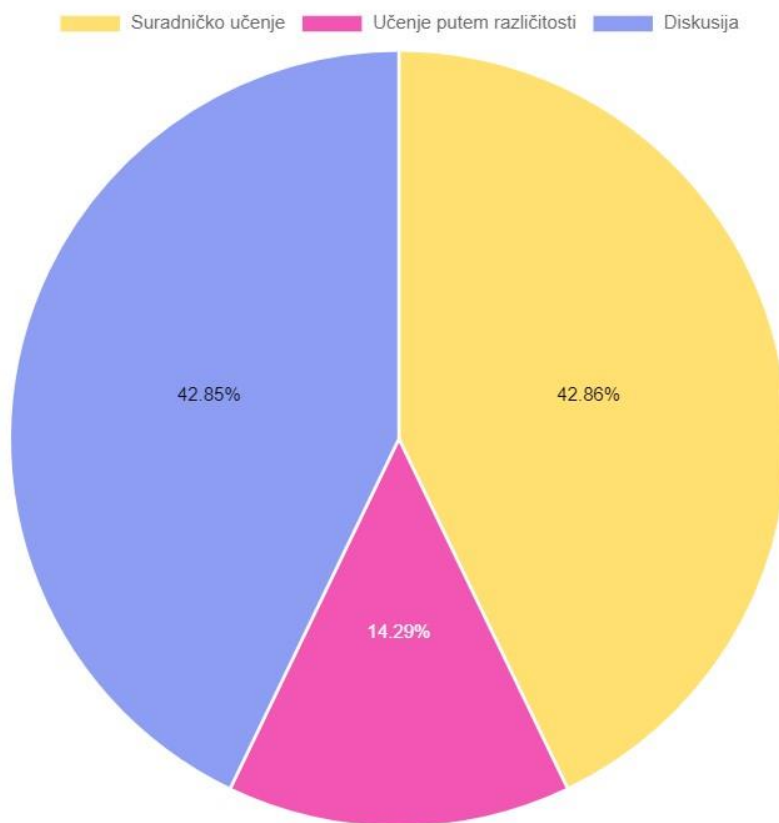
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Kultura	1	2694

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Kultura	1	1035
Vrijednosti	1	1432

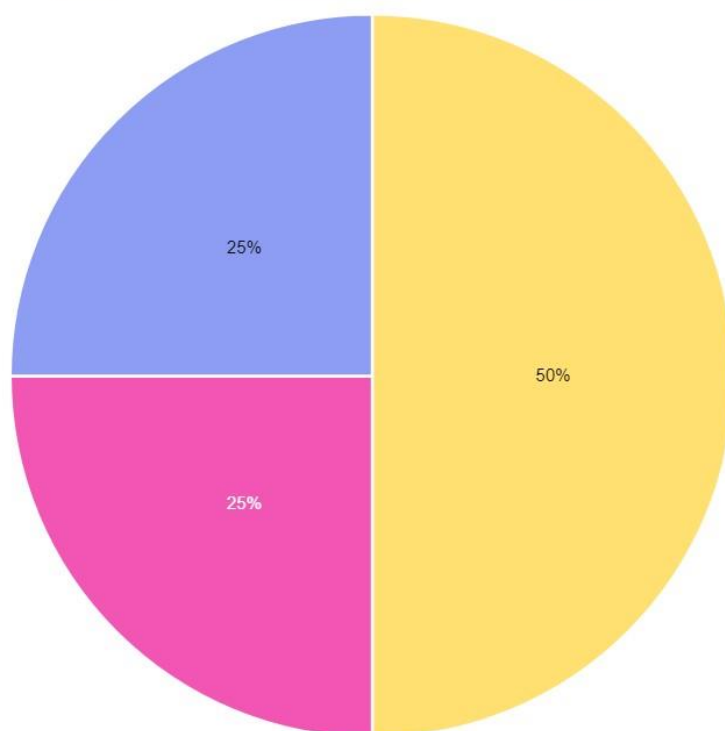
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Održivi razvoj	1	2526

Prilog 19. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda po satima u gimnaziji

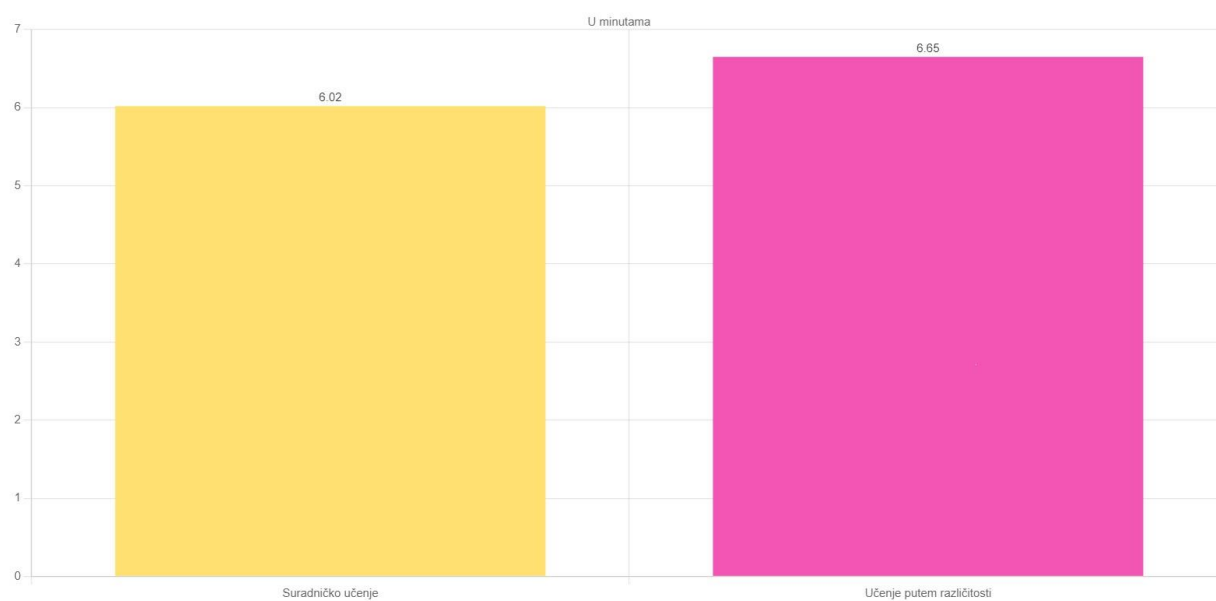
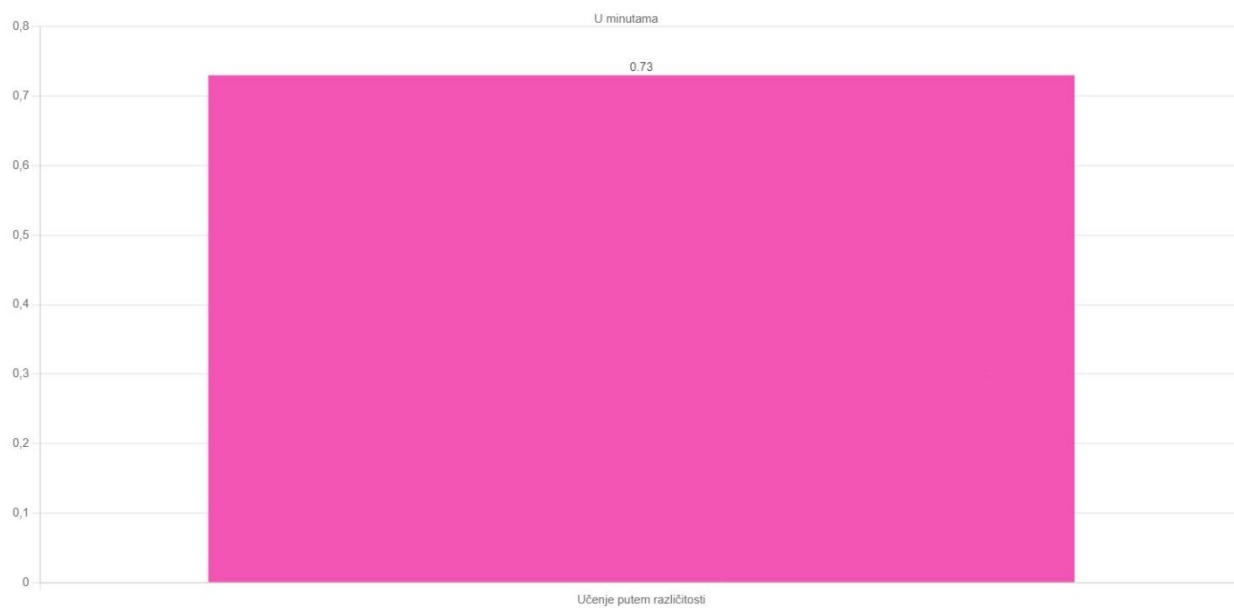


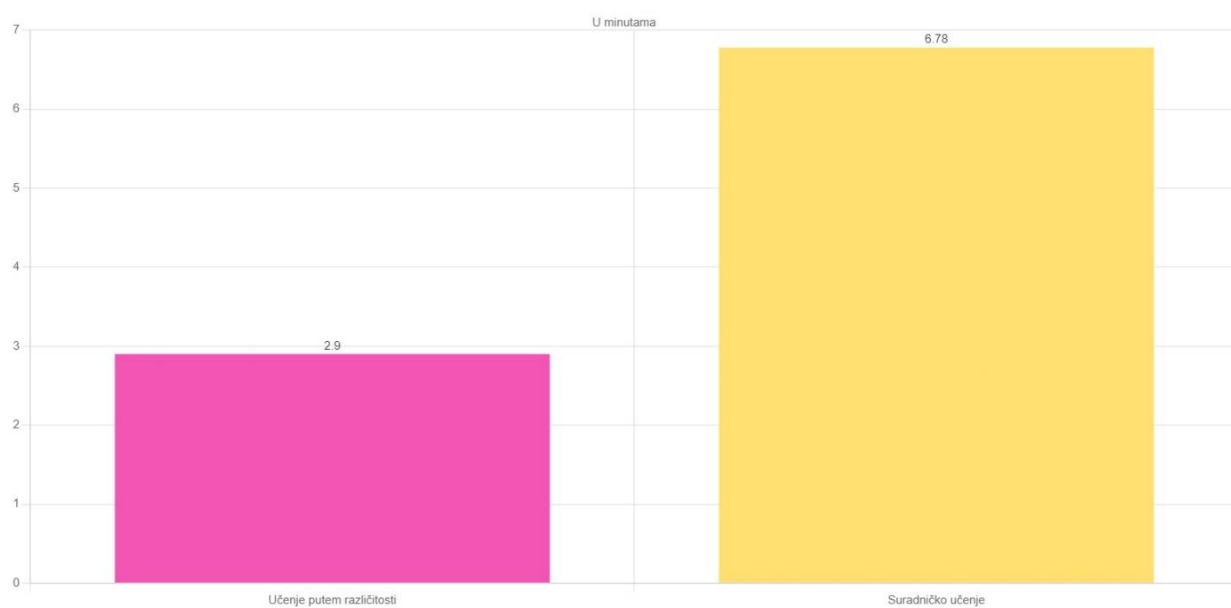
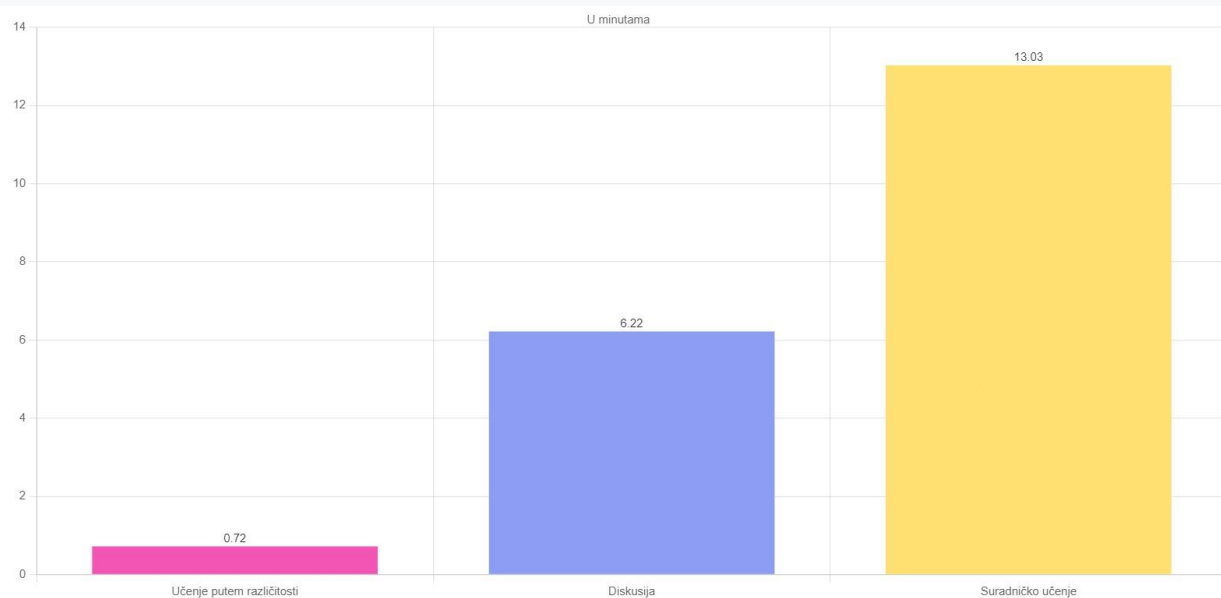


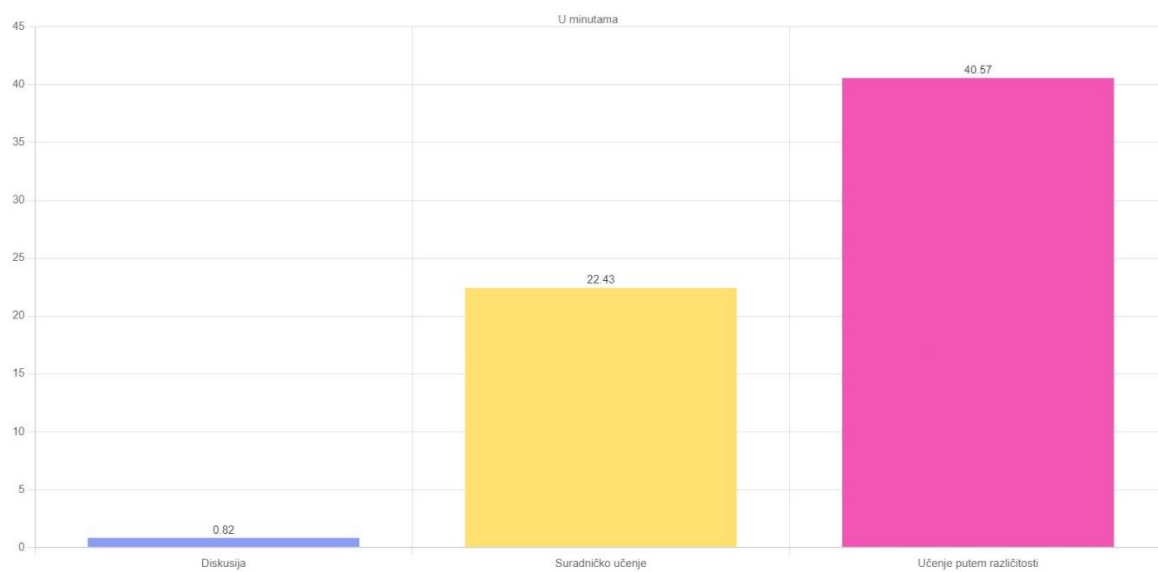
Suradničko učenje Učenje putem različitosti Diskusija



Prilog 20. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih metoda po satima u gimnaziji







Prilog 21. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih metoda po satima u gimnaziji

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Učenje putem različitosti	K2c	252	296	44

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Suradničko učenje	K2b	310	671	361
Učenje putem različitosti	K2c	464	653	189
Učenje putem različitosti	K2c	318	417	99
Učenje putem različitosti	K2c	167	278	111

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Diskusija	K2d	1523	1638	115
Diskusija	K2d	1216	1273	57
Diskusija	K2d	798	999	201
Učenje putem različitosti	K2c	660	703	43
Suradničko učenje	K2b	1856	2380	524
Suradničko učenje	K2b	1657	1792	135
Suradničko učenje	K2b	371	494	123

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Učenje putem različitosti	K2c	2127	2301	174
Suradničko učenje	K2b	1712	2119	407

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)	Transkript
Diskusija	K2d	2590	2610	20	...
Diskusija	K2d	2194	2424	230	...
Diskusija	K2d	1703	1800	97	...
Diskusija	K2d	94	211	117	...
Učenje putem različitosti	K2c	231	1695	1464	...

Prilog 22. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda po satima u gimnaziji

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Učenje putem različitosti	1	44

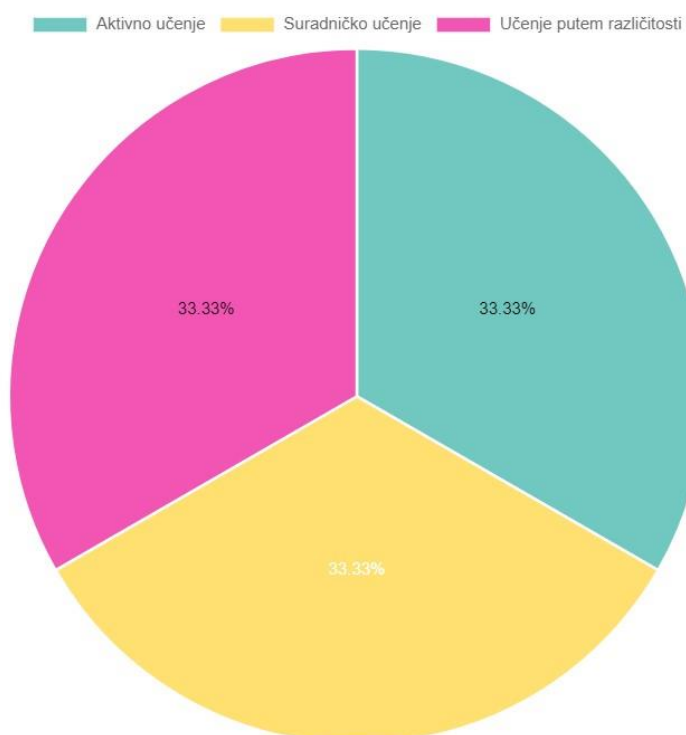
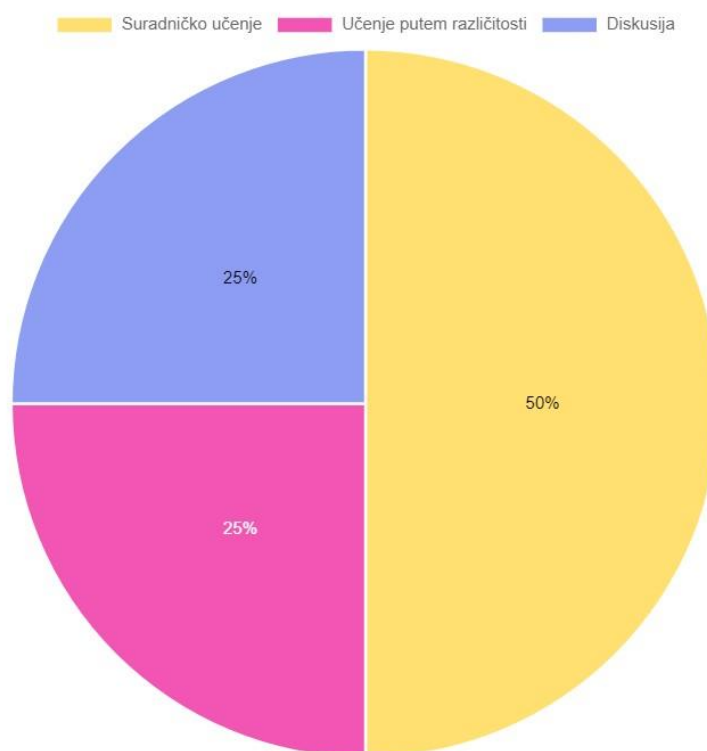
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Učenje putem različitosti	3	399
Suradničko učenje	1	361

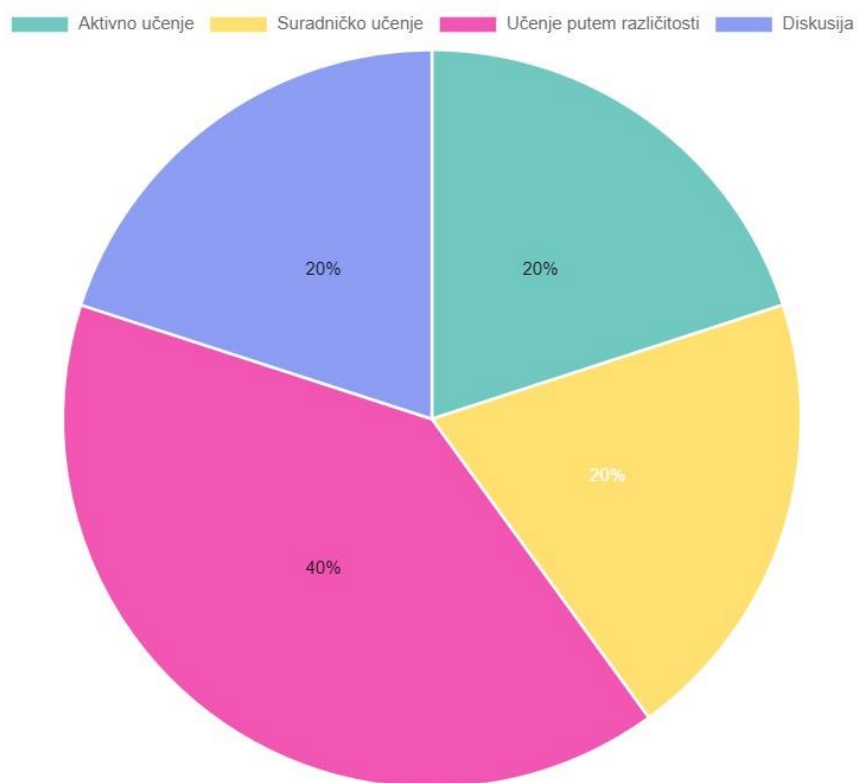
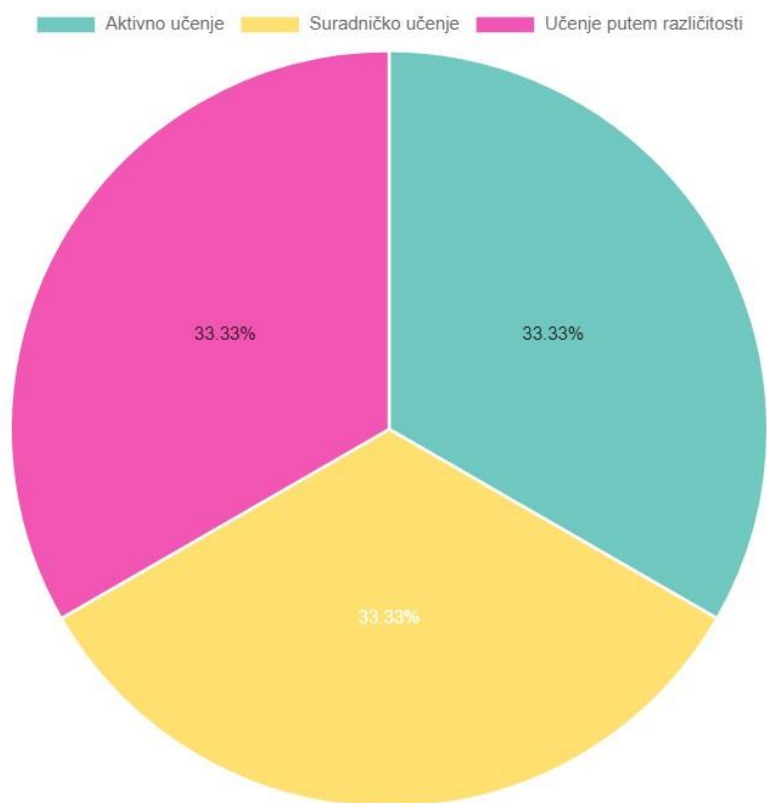
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Diskusija	4	464
Učenje putem različitosti	1	1464

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Diskusija	3	373
Suradničko učenje	3	782
Učenje putem različitosti	1	43

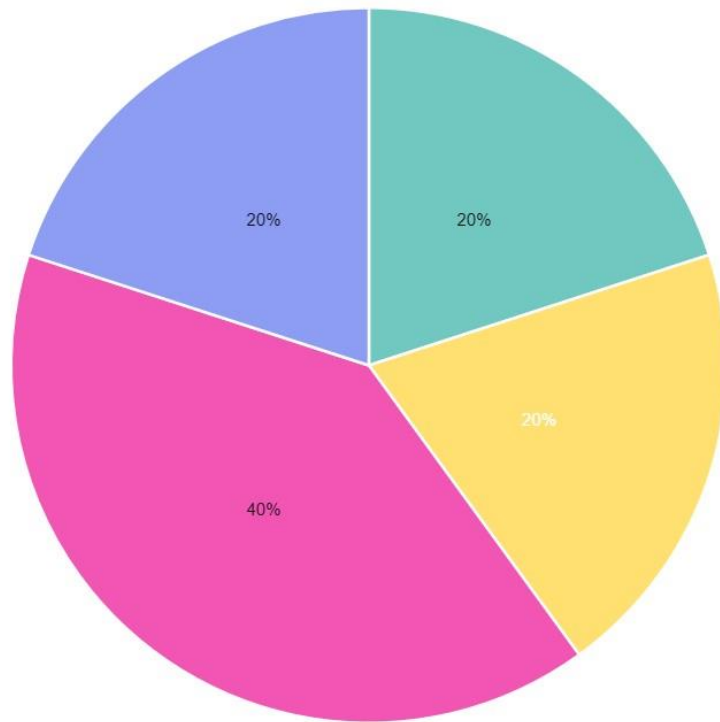
Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Suradničko učenje	1	407
Učenje putem različitosti	1	174

Prilog 23. Učestalost korištenja interkulturalnih metoda po satima u strukovnoj školi

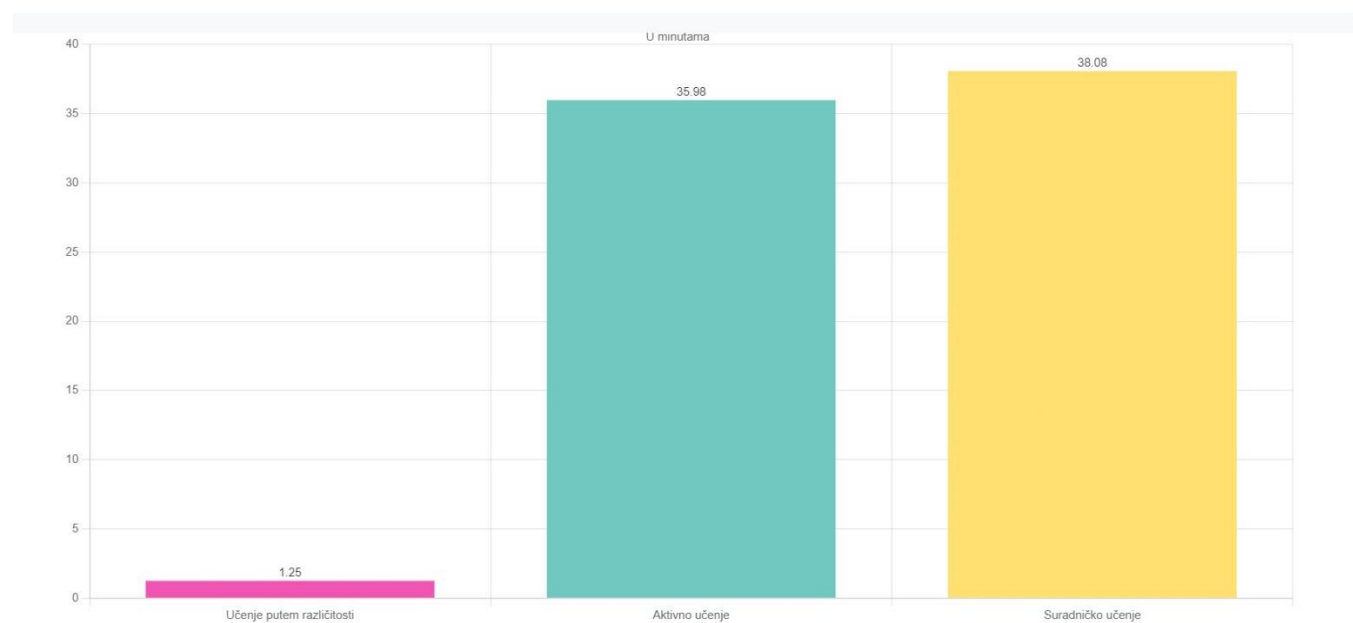
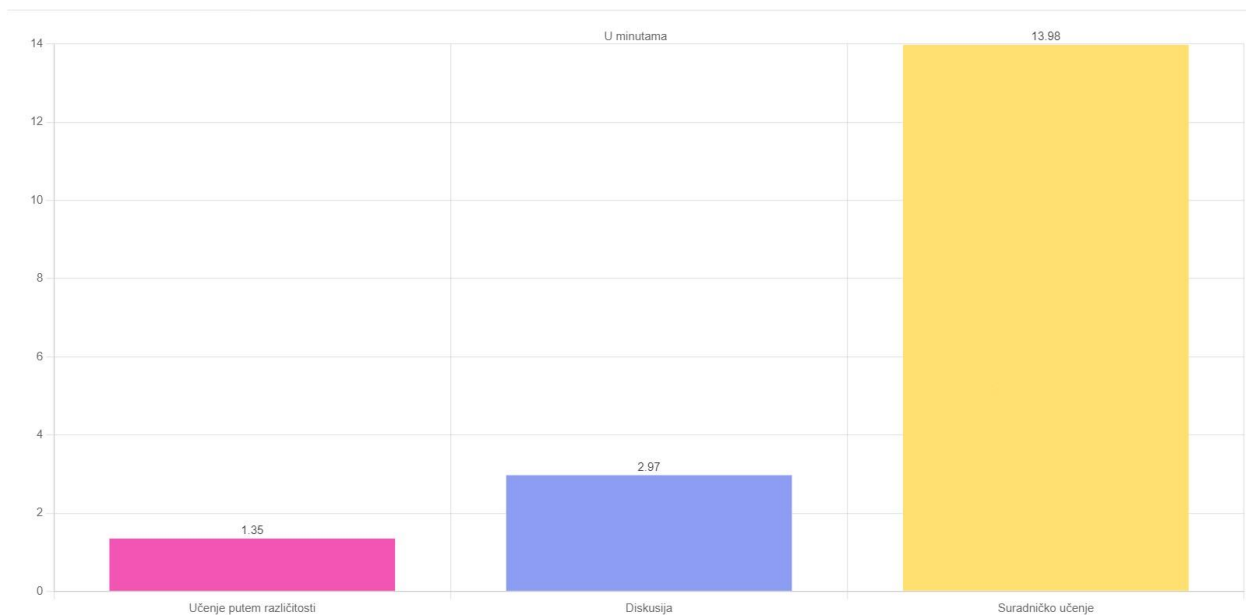


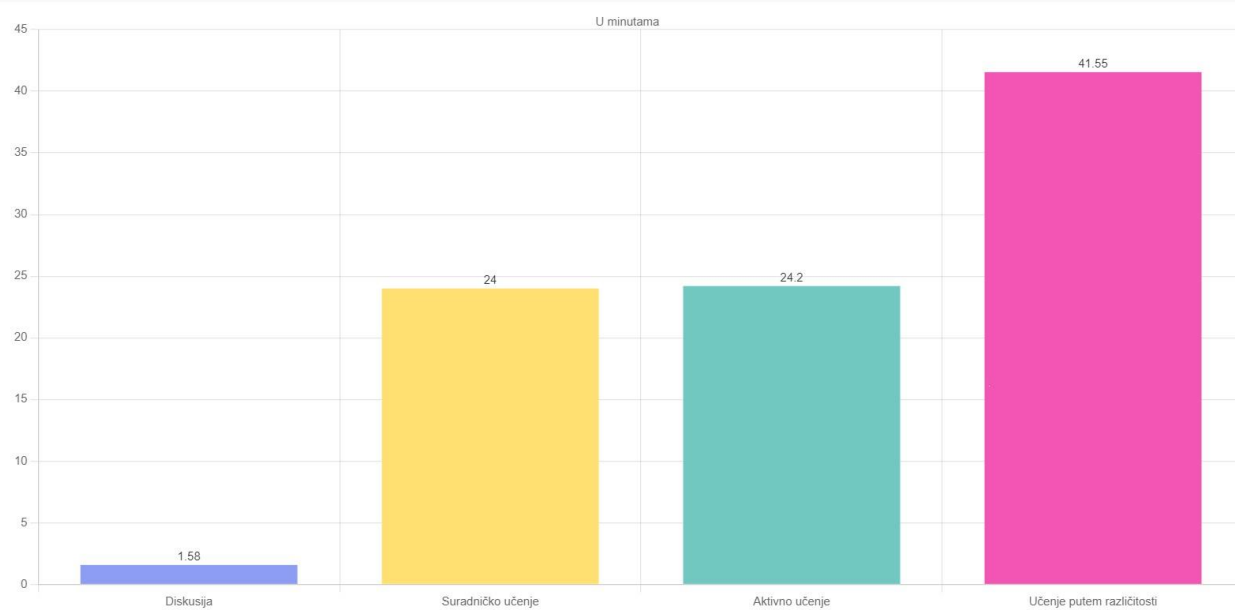
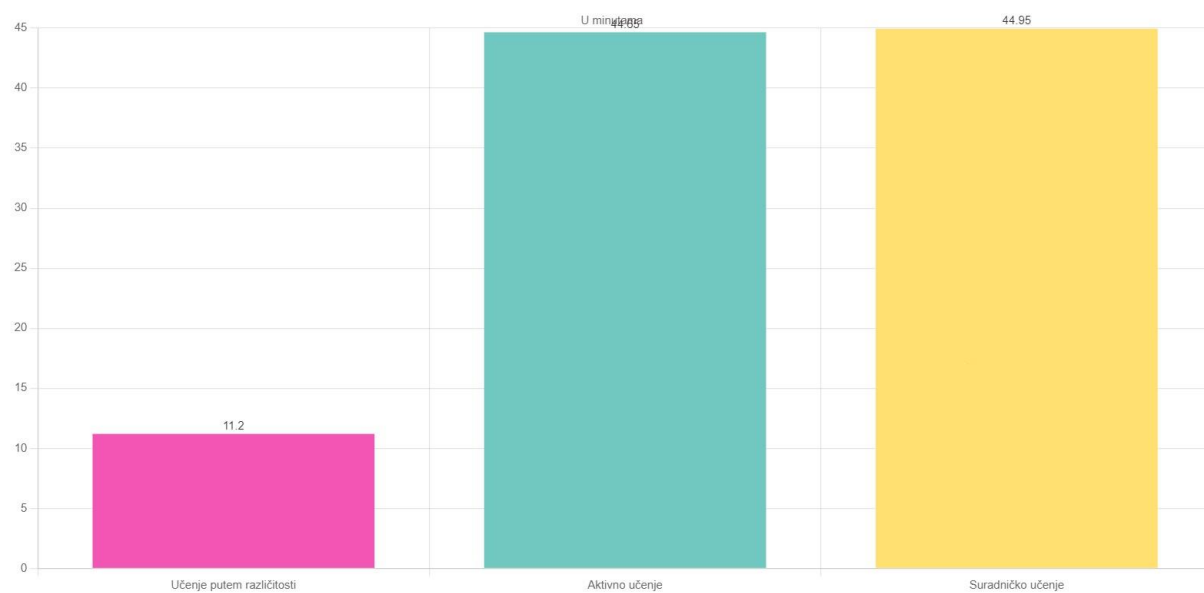


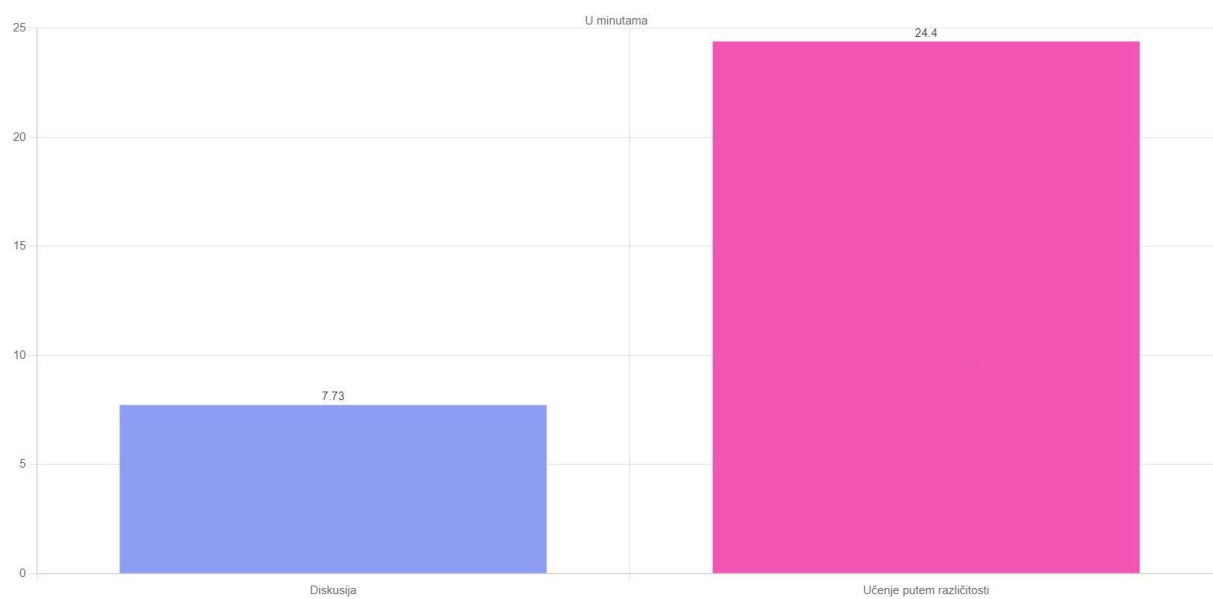
Aktivno učenje Suradničko učenje Učenje putem različitosti Diskusija



Prilog 24. Ukupno vrijeme korištenja interkulturalnih metoda po satima u strukovnoj školi







Prilog 25. Pregled podataka kategoriziranja interkulturalnih metoda po satima u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Diskusija	K2d	1516	1694	178
Suradničko učenje	K2b	1985	2447	462
Suradničko učenje	K2b	316	693	377
Učenje putem različitosti	K2c	64	145	81

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Aktivno učenje	K2a	305	2464	2159
Suradničko učenje	K2b	162	2447	2285
Učenje putem različitosti	K2c	83	158	75

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Aktivno učenje	K2a	24	2703	2679
Učenje putem različitosti	K2c	2031	2703	672
Suradničko učenje	K2b	6	2703	2697

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Aktivno učenje	K2a	1110	2562	1452
Učenje putem različitosti	K2c	1110	2578	1468
Suradničko učenje	K2b	1110	2550	1440
Diskusija	K2d	226	321	95
Učenje putem različitosti	K2c	69	1094	1025

Naziv kategorije	Skraćeni naziv kategorije	Početno vrijeme (sek)	Završno vrijeme (sek)	Trajanje (sek)
Diskusija	K2d	2590	2610	20
Diskusija	K2d	2194	2424	230
Diskusija	K2d	1703	1800	97
Diskusija	K2d	94	211	117
Učenje putem različitosti	K2c	231	1695	1464

Prilog 26. Sumarni prikaz kategoriziranja interkulturalnih metoda po satima u strukovnoj školi

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Suradničko učenje	2	839
Diskusija	1	178
Učenje putem različitosti	1	81

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Aktivno učenje	1	2159
Suradničko učenje	1	2285
Učenje putem različitosti	1	75

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Aktivno učenje	1	2679
Suradničko učenje	1	2697
Učenje putem različitosti	1	672

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Učenje putem različitosti	2	2493
Aktivno učenje	1	1452
Diskusija	1	95
Suradničko učenje	1	1440

Naziv kategorije	Ukupan broj ponavljanja	Ukupno trajanje (sek)
Diskusija	4	464
Učenje putem različitosti	1	1464

Prilog 27. Vježba engleskoga jezika na satu u gimnaziji preuzeta sa stranice perfect-english-grammar



Conditionals Exercise

Finish the sentences with a clause in the correct conditional.

1. If it is sunny tomorrow, _____
2. If you sit in the sun too long, _____
3. If I were you, _____
4. If I were the Prime Minister, _____
5. If she had studied harder, _____
6. If I won the lottery, _____
7. If I hadn't gone to bed so late, _____
8. If I hadn't come to London, _____
9. If you mix water and electricity, _____
10. If she hadn't stayed at home, _____
11. If I go out tonight, _____
12. If I were on holiday today, _____
13. If I had listened to my mother, _____
14. If I hadn't eaten so much, _____
15. If it rains later, _____
16. If I were British, _____
17. If I were the opposite sex, _____
18. If I have enough money, _____
19. If you don't wear a coat in the winter, _____
20. If I weren't studying English, _____

Prilog 28. Nastavni listovi na satu engleskoga jezika u gimnaziji preuzeti sa stranice onestopenglish



1. Women of the world

a. Write the name of a well-known female for each category.

politician	_____	artist	_____
business leader	_____	designer	_____
scientist	_____	writer	_____
musician	_____	activist	_____
actor	_____	social media influencer	_____

b. Work in pairs. Compare and discuss your lists.

2. Key words and expressions

Read the article about *International Women's Day* quickly. Find the keywords in context and match them to the definitions below.

achievements	challenge	discrimination	equal	gender	stereotypes
--------------	-----------	----------------	-------	--------	-------------

1. when people are all treated in the same way as one another _____
2. when you question and ask whether something is true or right _____
3. strong and simple ideas about what a particular type of person or thing is like _____
4. unfair treatment of someone because of their religion, race, or other personal features _____
5. things that people have succeeded in doing, even when the things were difficult _____
6. male, female, or other _____

demand	economic	hold public office	local	rights	support
--------	----------	--------------------	-------	--------	---------

7. relating to business, industry and trade _____
8. help an idea or way of thinking become successful _____
9. things that you are morally or legally allowed to do or have _____
10. said very strongly that they wanted something _____
11. have a job in the government _____
12. in or related to the area that you live in _____



International Women's Day

International Women's Day (IWD) is celebrated in many countries around the world on 8 March each year.

Each year IWD has a special theme. The theme for International Women's Day 2020 is #EachforEqual, because an equal world is a stronger world. The official IWD website says that we all should try to challenge stereotypes, fight discrimination, and celebrate women's achievements. We are asked to remember that, "each one of us can help create a gender equal world"¹.

IWD celebrates the social, economic, cultural and political achievements of women everywhere. It started over a century ago, on 8 March, 1911. On that day, in Austria, Denmark, Germany and Switzerland, more than one million women and men came together to support women's rights. They demanded that women should be allowed to vote, to hold public office and to get proper training for jobs.

The United Nations decided to officially celebrate IWD in 1975. It is now one of the biggest supporters of women's rights and equality around the world.

In 2019, Berlin, the capital of Germany, made International Women's Day a public holiday for the very first time.

These days, there are not only thousands of large International Women's Day events such as concerts and conferences, but also many, many more, smaller local events. These smaller events often take place in places like schools, hospitals and libraries.

The IWD website offers free event packs with posters, selfie signs, balloons, stickers, ribbons, flags, pens, wristbands, and activity packs, to help local groups advertise and decorate their events and tell the world why they are coming together to celebrate and support women.

More than 100 years after the first International Women's Day, women are still not equal to men in many ways, and so IWD continues and is as important as ever.

Let's all be #EachforEqual.

Note: International Men's Day is celebrated on 19 November each year.

¹Source: www.internationalwomensday.com



International Women's Day

one stop english

Worksheet

3. Comprehension check

Are these statements true or false according to the text? Correct any that are false.

1. The celebration of International Women's Day is more than 100 years old.
2. The first large IWD meetings were held at the beginning of the twentieth century in different European countries on the same day.
3. Men were not allowed to attend the first IWD meetings.
4. The United Nations officially made IWD a public holiday in the year 1975.
5. People who want to run an IWD event need to ask permission from the United Nations.
6. The last IWD will be in 2025 because women are now equal to men.

4. Discussion

Complete the task for yourself, then discuss your answers.

Which of the women you noted in Exercise 1 – or other women from history – would you most like to meet to:

- have tea with? _____
- spend a whole day with? _____
- say thank you to? _____

*I would like to spend a whole day with
_____ (name) because she ...*

5. Questions for a special woman

a. Work in pairs. Choose just one of the women you selected in Exercise 4 and write five questions that you would like to ask her.

Who?: _____

Q1: _____ ?

Q2: _____ ?

Q3: _____ ?

Q4: _____ ?

Q5: _____ ?

b. Work in groups. Tell other students who you would like to talk to and what questions you have written and why.

PRABHU
© 2020



International Women's Day

Worksheet

6. Writing

Write 50 – 80 words about a woman you respect or admire. This could be someone from your family, a friend, a neighbour, someone you work with, or anyone else. Write why you think that she is a good role model. The words in the box might help you write your short text.

strong	kind	clever	brave	modest	intelligent	fair
generous		positive	caring	helpful	hard-working	

7. ŽIVOTOPIS

Marinela Boras (djevojački Stojić) rođena je 16. studenoga 1986. godine u Osijeku. Završila je Osnovnu školu „Franjo Krežma“ te I. gimnaziju Osijek. 2011. godine završila je diplomski sveučilišni studij Engleskoga jezika i književnosti i Njemačkoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te time stekla akademski naziv magistre edukacije engleskog i njemačkog jezika i književnosti. Provela je ljetni semestar akademske godine 2010./2011. na Fakultetu u Augsburgu, Savezna Republika Njemačka, u sklopu mobilnosti programa Erasmus+. U akademskoj godini 2020./2021. upisala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole te je položila sve ispite s prosjekom ocjena 5.00. U studenome 2022. godine obranila je temu doktorskoga rada te je u 2023. godini provela istraživanje.

Pohađala je osnovni tečaj španjolskog jezika na Fakultetu u Augsburgu. Završila je osnovni i napredni tečaj slovenskog jezika Slovenskog kulturnog društva „Stanko Vraz“ u Osijeku. Također je završila cjelokupni tečaj hrvatskog znakovnog jezika u trajanju od četiri semestra Hrvatskoga saveza gluhoslijepih osoba „Dodir“. Radila je kao nastavnica njemačkog jezika u Prvoj privatnoj gimnaziji „Gaudeamus“ u Osijeku, kao nastavnica engleskog jezika u I. gimnaziji Osijek te kao nastavnica oba jezika te voditeljica Katedre za strane jezike u Školi managementa i informatike „Edunova“ u Osijeku. Od 2012. zaposlena je kao nastavnica engleskog i njemačkog jezika u Trgovačkoj i komercijalnoj školi „Davor Milas“ u Osijeku. Od 2017. godine djeluje kao eTwinning koordinatorica i provodi međunarodne online projekte u okviru programa Erasmus+ koji su nagrađeni Nacionalnim i Europskim oznakama kvalitete.

Osim organizacije odgojno-obrazovnih događanja, piše i objavljuje nastavne materijale i obrazovne sadržaje te od 2021. godine provodi istraživanja i objavljuje stručne i znanstvene radove iz područja stranih jezika te odgoja i obrazovanja. Od 2022. godine recenzent je u časopisu za odgoj i obrazovanje „Bjelovarski učitelj“. Aktivna je članica hrvatskog udruženja profesora engleskog jezika (HUPE) na čijem skupu ogranaka Osijek i državnom skupu održava predavanja. Redovito se usavršava i izlaže na domaćim i međunarodnim stručnim i znanstvenim konferencijama. 2022. godine organizirala je s kolegama s doktorskog studija međunarodnu znanstvenu konferenciju „Globalne kompetencije za 21. stoljeće“ koja se održala na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Osim sudjelovanja u organizacijskom odboru, na konferenciji je sudjelovala s izlaganjem izvornog znanstvenog rada te je bila voditeljica sesija.

Dobitnica je brojnih potpora, stipendija i usavršavanja, primjerice tečaja njemačkog jezika u Augsburgu; usavršavanja za hrvatske nastavnike njemačkog jezika u Freiburgu u sklopu bilateralnog sporazuma Republike Hrvatske i pokrajine Baden-Württemberg u Saveznoj Republici Njemačkoj; usavršavanja za nastavnike u Beču, Austrija, u organizaciji Agencije za mobilnost i programe Europske unije, i usavršavanja za nastavnike engleskog jezika u Barnstaplu, Engleska u organizaciji Hrvatskog udruženja profesora engleskog jezika i udruge "Sharing One Language" koja održava tečajeve za učenike i profesore engleskog jezika iz središnje i istočne Europe.

Godine 2021. Osječko-baranjska županija dodijelila joj je Potporu za doktorski studij te ju nastavlja podupirati sve tri godine studija; iste godine napredovala je u zvanje profesor mentor te je nagrađena kao jedna od najuspješnijih odgojno-obrazovnih djelatnika Nagradom Ministarstva znanosti i obrazovanja za doprinos razvoju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske uz iznimno zalaganje i profesionalizam s ciljem omogućavanja kvalitetnog obrazovanja učenicima u školskoj godini 2020./2021. Navedenu Nagradu dobila je i narednih godina. 2022. godine nagrađena je najvišim javnim priznanjem Osječko-baranjske županije za iznimna postignuća u području pedagoško-stručnog rada te joj je dodijeljena državna nagrada „Maslačak znanja” Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih Republike Hrvatske za postignuća u cjeloživotnom učenju i obrazovanju odraslih osoba.

U veljači 2023. godine izabrana je u naslovno nastavno zvanje predavača iz područja Humanističkih znanosti, znanstvenog polja filologije, znanstvene grane anglistike na Fakultetu odgojnih i obrazovnih znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Osim mogućnosti rada na navedenom fakultetu, u ljetnom semestru akademske godine 2022./2023. održala je predavanja i auditorne vježbe na prijediplomskom studiju Računarstva na kolegijima Engleski jezik I (Programsko inženjerstvo) i Engleski jezik III (Računalno inženjerstvo i Programsko inženjerstvo) na Fakultetu elektrotehnike, računarstva i informacijskih tehnologija u Osijeku kao predavač engleskoga jezika – vanjski suradnik.

2024. godine pohađala je doktorsku školu na Sveučilištu u Portugalu te je dobitnica stipendije za znanstveno istraživanje u Velikoj Britaniji koje će provesti na Sveučilištu u Oxfordu. I dalje se redovito usavršava u struci i znanosti. Područja su njezina stručnog i znanstvenog interesa kognitivna lingvistika, glotodidaktika, interkulturalizam u nastavi stranih jezika, kurikulumi engleskoga i njemačkoga jezika te videozapisi nastave. Objavljuje stručne i znanstvene radove iz područja pedagogije i filologije.

Popis aktivnog sudjelovanja na konferencijama tijekom doktorskog studija:

Boras, M. To SOL or not to SOL – is it a question? 31st Annual International HUPE Conference, izlaganje i prezentacija, Poreč, 20.-22. listopada 2023.

Boras, M. Interkulturalizam u nastavi stranoga jezika. Dani doktoranada: Obrazovne znanosti i perspektive obrazovanja, izlaganje i prezentacija, Osijek, 6. i 7. listopada 2023.

Boras, M. Montessori Education and Practice: a Systematic Review of Literature Published from 2013 to 2023. International Scientific Conference 20th Mate Demarin Days: Diversity and Interdisciplinarity in Education, izlaganje i prezentacija, Pula, 20. i 21. travnja 2023.

Boras, M. Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavi engleskoga jezika. Tjedan znanosti Filozofskog fakulteta Osijek, izlaganje i prezentacija, 6. – 10. veljače 2023.

Boras, M., Božučanin, K., Galić, S. Global Competencies in Education: a Systematic Review of Literature. International scientific conference Global competencies for the 21st century, izlaganje i prezentacija, Osijek, 14. i 15. studenoga 2022.

Boras, M. Sustainable Education for Future Generations. 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation, prezentacija, online, 7. – 9. studenoga 2022.

Boras, M. Teaching about Stereotypes on Examples of American Popculture. Breaking Stereotypes in American Popular Culture, izlaganje i prezentacija, Osijek, 9. i 10. listopada 2022.

Boras, M. Otvoreni kurikulum kao budućnost obrazovanja. Dani doktoranada 2022., izlaganje i prezentacija, Osijek, 7. i 8. listopada 2022.

Boras, M. A Green Step for a Sustainable Future. International Doctoral Conference Sustainable Development Challenges of the Future in Research, izlaganje i prezentacija, Osijek, 26. i 27. svibnja 2022.

Boras, M. Professional Continuous Teacher Education by Participating in Online International Projects as a Means of Future Education. Didactic Challenges IV, izlaganje i prezentacija, Osijek, 26. i 27. svibnja 2022.

Boras, M. Immersive Technology in Education. 1st International Scientific Conference ICT in Life, izlaganje i prezentacija, online, 13. svibnja 2022.

Boras, M. Augmented Reality in the Classroom. 16th annual International Technology, Education and Development Conference, prezentacija, online, 7. – 8. ožujka 2022.

Boras, M. Interkulturalna kompetencija nastavnika stranih jezika. Tjedan znanosti Filozofskog fakulteta Osijek, izlaganje i prezentacija, 7. – 11. veljače 2022.

Boras, M. The Impact of Participation in Online International Projects on Learners' Motivation in Second Language Acquisition. 13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. prezentacija i poster, online, 5. – 6. srpnja 2021.

Boras, M. Prezi Tool in Digital Education. 15th Pan-European Conference on Digital Education, izlaganje i prezentacija, online, 24. lipnja 2021.

Boras, M. Professional Development for 21st Century Teachers. ATEE-EDITE-ELTE Conference for Early-Stage Researchers "Research in Teacher Education – the Next Generation". izlaganje i prezentacija, online, 11. lipnja 2021.

Boras, M. eTwinning platforma kao sredstvo povezivanja vršnjaka (izlaganje i prezentacija) i Podrška djeci u online okruženju u vrijeme COVID-19 (poster), Međunarodna konferencija „Prevencijom do kulture nenasilja“, online, 28. – 29. svibnja 2021.

Boras, M., Stojanac, M. i Vukašinović, A. Podrška djeci i roditeljima u vrijeme Covid-19. Znanstveno-stručni skup „Utjecaj pandemije na rad društvenih djelatnosti i poslovnog sektora“, panel rasprava, Slatina, 13. – 14. svibnja 2021.

Uz navedeno održala je brojna stručna predavanja i radionice na županijskim, međuzupanijskim i državnim stručnim vijećima i skupovima za engleski i njemački jezik.

Popis objavljenih radova tijekom doktorskog studija:

Boras, M., Božučanin, K. i Galić, S. (2024). Global Competencies in Education: a Systematic Review of Literature. *International scientific conference Global competencies for the 21st century Proceedings*, 23-58.

Boras, M., Božučanin, K. i Galić, S. (2024). Montessori Education and Practice: a Systematic Review of Literature Published from 2013 to 2023. *International Scientific Conference 20th Mate Demarin Days Proceedings*, 275-306.

Boras, M. (2023). Teaching and learning through stories and poetry. *HUPEZINE – časopis Hrvatske udruge profesora engleskog jezika*, 18, 37-38.

Boras, M. (2023). To SOL or not to SOL – is it really a question? *HUPEZINE – časopis Hrvatske udruge profesora engleskog jezika*, 18, 39-40.

Boras, M. (2023). Professional Continuous Teacher Education by Participating in Online International Projects as a Means of Future Education. *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education Conference Proceedings*, 666-672.

Boras, M. (2022). Sustainable Education for Future Generations. *ICERI2022 Proceedings*, 2868-2871.

Boras, M. (2022). Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries. *Life and school*, 68(1-2), 189-192.

Boras, M. (2022). Medijska kultura u odgojno-obrazovnim ustanovama. *Pogled kroz prozor*, 150(1), 1-5.

Boras, M. (2022). Immersive Technology in Education, *Proceedings - ICT in Life*, 242-250.

Boras, M. (2022). Figurative Meanings of Lexemes in Classroom Teaching of Lexis. *Školski vjesnik – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 71(1), 172-185.

Boras, M. (2022). Professional Development for 21st Century Teachers. *ATEE-EDITE-ELTE Conference Proceedings*, 9-13.

Boras, M. (2022). Augmented Reality in the Classroom. *INTED22 Proceedings*, 1411-1416.

Boras, M. (2021). Usvajanje stranih jezika u ranoj, predškolskoj i školskoj dobi.

Bjelovarski učitelj – časopis za odgoj i obrazovanje, 1-3, 86-92.

Boras, M. (2021). Kirsti Lonka: Fenomenalno učenje iz Finske. *Bjelovarski učitelj – časopis za odgoj i obrazovanje*, 1-3, 209-211.

Boras, M. (2021). The Impact of Participation in Online International Projects on Learners' Motivation in Second Language Acquisition. *EDULEARN21 Proceedings*, 7900-7905.

Boras, M. (2021). International projects in online classrooms. *HUPEZINE – časopis Hrvatske udruge profesora engleskog jezika*, 14, 33-34.

Boras, M. (2021). TRGOS - an eTwinning school. *HUPEZINE – časopis Hrvatske udruge profesora engleskog jezika*, 14, 31-32.

IZJAVA O LEKTORIRANJU

dr. sc. Davor Nikolić
izvanredni profesor
Ivana Lučića 3, Zagreb
dnikoli@ffg.unizg.hr

IZJAVA LEKTORA HRVATSKOG JEZIKA u postupku predaje doktorskog rada na ocjenu

Izjavljujem da je doktorski rad *Zastupljenost interkulturalnih sadržaja u kurikulumima engleskog jezika u srednjim školama u Republici Hrvatskoj* lektoriran i usklađen s pravilima hrvatskog standardnog jezika.

Potpis lektora



Zagreb, 20. lipnja 2025.