



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Кристијан Поповић

ВРШЊАЧКО УЧЕЊЕ И ФОРМИРАЊЕ

ИНТЕРКУЛТУРАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2024.



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

FILOZOFSKI FAKULTET
FACULTY OF PHILOSOPHY



Kristijan Popovic

**PEER LEARNING AND BUILDING INTERCULTURAL
COMPETENCES IN STUDENTS**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2024

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: проф. др Бране Микановић, редовни професор, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Наслов докторске дисертације: Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика

Резиме: Вршњачко учење је заступљено на свим нивоима образовања и подразумијева процес путем кога ученици стичу знања и развијају вјештине кроз активну сарадњу и подршку својих вршњака. Прилагођава се ситуацији и природи учења, зато се могу разликовати неформално вршњачко учење које доминира у слободном времену, те формално вршњачко учење које се препознаје као учење од вршњака у цијелом одјељењу. У раду се полази од идеје да вршњачко учење може бити корисно у процесу интеркултуралног учења, односно да може допринијети унапређивању интеркултуралних компетенција ученика.

Циљ рада се огледа у теоријском и емпиријском истраживању доприноса примјене вршњачког учења у процесу формирања интеркултуралних компетенција ученика. Теоријским проучавањем се указује на педагошко-психолошке основе вршњачког учења, неопходне за научно утемељење у процесу интеркултуралног развоја ученика. Емпиријско истраживање у раду је засновано на квантитативном и квалитативном истраживачком приступу. На узорку од 534 ученика основне и средње школе, факторском анализом су идентификоване компоненте које детерминишу вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика, утврђена је заступљеност вршњачког учења међу ученицима, као и ниво развијености њихових интеркултуралних компетенција. У другом дијелу емпиријског истраживања проводи се акционо истраживање у два разреда основне и два разреда средње школе. Примењен је акциони програм вршњачког учења с циљем унапређивања интеркултуралних компетенција ученика. Резултати акционог истраживања указују на допринос вршњачког учења развоју интеркултуралних знања, вјештина и ставова ученика. Квалитативном анализом садржаја утврђена су и обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција.

Потребно је развијати културу вршњачког учења, али оно не треба да доминира у наставном процесу. Пожељно је да се комбинује са различитим иновативним начинима

рада који могу унаприједити интеркултуралне компетенције ученика, као и да се повремено примјењује у различитим контекстима васпитно-образовног рада на свим нивоима школовања.

Кључне ријечи: вршњачко учење, интеркултуралне компетенције, ученици, основна школа, средња школа, акционо истраживање, квантитативна и квалитативна анализа.

Научна област: Друштвене науке

Научно поље: Педагошке науке

Класификациона ознака: S 270

Тип одабране лиценце Креативне заједнице: ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

Information on the supervisor and on the doctoral dissertation

Supervisor: Brane Mikanovic, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

Title of the doctoral dissertation: Peer learning and building intercultural competences in students

Summary: Peer learning is recorded at all levels of education and it implies a process by which students acquire knowledge and develop skills through an active form of collaboration and support from their peers. This type of learning adapts to the situation and nature of learning, and in that respect we distinguish between informal peer learning, dominating the domain of free time, and formal peer learning, which manifests itself as learning from one's peers in an entire class. The dissertation is founded on a hypothesis that peer learning can prove itself useful in a process of intercultural learning, that is, that it can contribute to improving intercultural competences in students.

The dissertation aims at studying a theoretical and an empirical contribution to applying peer learning in a process of building intercultural competences in students. The former contribution points to pedagogical-psychological foundations of peer learning, whereas the latter one is based upon a quantitative and a qualitative research method. Using a survey sample of 534 elementary and secondary school students, the author applies a factor analysis to identify the components that determine peer learning and intercultural competences in students, as well as to confirm the existence of peer learning among students and define the level of development of their intercultural competences. The second part of the empirical study deals with an action research conducted in two elementary school grades and in two secondary school grades, with an action programme of peer learning having been implemented, with a view to improving intercultural competences in students. The results of this research point to the contribution of peer learning to developing intercultural knowledge, skills, and attitudes in students. By means of a qualitative analysis the properties of peer learning in building intercultural competences have been established.

It is necessary that the culture of peer learning be developed, but this type of learning should not be the dominant one in education. It is recommended that it be combined with various innovative teaching methods that can improve intercultural competences in students, as

well as be occasionally applied within various contexts of education and moral education at all levels.

Keywords: peer learning, intercultural competences, students, elementary school, secondary school, action research, quantitative and qualitative analysis.

Scientific area: Social sciences

Scientific field: Pedagogical sciences

Classification designation: S 270

Type of selected license of Creative community: authorship – non-commercial – without revisions (CC BY-NC-ND)

ЗАХВАЉУЈЕМ СВИМА

ОД КОЈИХ САМ УЧИО

И СА КОЈИМА УЧИМ

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА У ИСТРАЖИВАЊУ	4
Дефинисање основних и термилошка разграничења сродних појмова	6
Вршњачка интеракција	6
Вршњачки односи.....	8
Вршњачко учење и/или поучавање	11
Интеркултурална интеракција.....	14
Интеркултурална комуникација.....	16
Интеркултуралне компетенције	18
Кратак преглед историјског развоја вршњачког учења.....	21
Васпитни контекст вршњачког учења у школској средини.....	22
Интеракција у мултикултуралној средини – покретач вршњачког учења	24
Интекултурално васпитање и савремени миграциони процеси	27
Интеркултуралне компетенције ученика у контексту васпитног рада школе	29
Модел интеркултуралног развоја	32
Модел културе као леденог бријега.....	32
Модел расног идентитета Хелмсове	33
Бенксова типологија етничког идентитета	35
Модел Холових бихејвиоралних димензија културе	37
Хофстедов модел културних димензија	39
Бенетов модел развоја интеркултуралне осјетљивости.....	41
Вршњачко учење у процесима и механизмима развоја интеркултуралних компетенција.....	44
Осврт на тангентна истраживања	48
МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	58
Проблем и предмет истраживања	58
Значај истраживања.....	60
Циљ, задаци и истраживачка питања	61
Истраживачке хипотезе	62
Научно-истраживачке методе и технике.....	63
Инструменти истраживања.....	66
Популација и узорак истраживања	68

Организација и ток истраживања.....	71
Квантитативна и квалитативна обрада података.....	74
Етичка начела у истраживању.....	75
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	77
Резултати теоријског проучавања вршњачког учења.....	78
Педагошко-психолошке основе вршњачког учења.....	81
Критичка педагогија и вршњачко учење	81
Конструктивистичка педагогија и вршњачко учење	83
Остала педагошка схватања у основи вршњачког учења.....	85
Импликације Пијажеове теорије когнитивног развоја на вршњачко учење	87
Импликације теорије когнитивног развоја Лава Виготског на вршњачко учење	89
Остала психолошка схватања у основи вршњачког учења	90
Резултати и интерпретација квантитативног емпиријског истраживања.....	93
Индентификација фактора који детерминишу вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика	94
Интерпретација заступљености вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика	101
Вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика с обзиром на социопедагошка обиљежја	109
Сличности и разлике са резултатима претходних истраживања.....	127
Резултати и интерпретација акционог истраживања	129
Етапе акционог истраживања.....	130
Креирање плана акционог истраживања	131
Етапа примјене акција у истраживању	132
Етапа праћења реализованих активности.....	134
Етапа (само)рефлексије током истраживања.....	135
Допринос акционог програма вршњачког учења нивоу интеркултуралних знања ученика	137
Допринос акционог програма вршњачког учења формирању интеркултуралних вјештина ученика.....	140
Допринос акционог програма вршњачког учења формирању интеркултуралних ставова ученика	144
Обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика	148
Подударност и одступања у односу на резултате претходних истраживања.....	161

ЗАКЉУЧЦИ.....	164
ЛИТЕРАТУРА.....	170
ПРИЛОЗИ	186
Прилог 1. Инструменти (ССВУ и ССИК–СЗВ).....	187
Прилог 2. Протокол питања за фокус групе и интервју	194
Прилог 3. Попис радионица у акционом програму.....	214
Прилог 4: Евалуацијски листићи	218
Прилог 5. Факторски модели вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.....	221
Прилог 6. Релијабилност скала	232
Прилог 7. Статистичка обрада (дескриптивна и ANOVA).....	239
Прилог 8. Примјери активности ученика.....	259

УВОД

У свакодневном животу учимо једни од других. Већину информација које су нам потребне у животу, било да говоримо о пословном или приватном, најчешће добијамо од својих пријатеља и радних колега. Користимо се ресурсима који су нам потребни гдје год их можемо пронаћи. Управо предност учења од других коју препознајемо јесте у томе да су други били у сличној позицији као и ми сами (Boud, 2001). Они су се суочили са сличним изазовима, па их можемо питати оно што би у другим ситуацијама могло изгледати као брзоплета и непромишљена питања. Очигледно је да се много учења одвија из размјене искустава других, њихових знања и вјештина.

Попут одраслих и млади помажу једни другима и уче једни од других на различите начине. Почевши од дјетињства, док се играју, дјеца стичу важна знања и вјештине, тако уче дијелити, комуницирати и сарађивати са вршњацима. Због тога се учење и поучавање прихватају као друштвене активности. Интеракција са вршњацима и другим учесницима од великог су значаја за многа достигнућа како млађе дјеце, тако и ученика свих узраста.

Данас формално образовање почива на савременим педагошким схватањима која теже школи у којој доминирају стратегије учења којим се ученици знатно више укључују и активирају у наставном процесу. Међутим, неријетко смо свјedoци да упркос савременим стратегијама учења и преданом раду наставника, дио ученика не успијева савладати садржаје предвиђене наставним планом. Са друге стране, када ученик из школске клупе, који је разумио и усвојио одређени наставни садржај „појасни“ другом ученику на „свој“ начин, оно постаје много лакше и разумљивије. Поставља се питање како упркос наставниковој стручности и компетентности, реализовани садржаји представљају препреку ученику, док уз међусобну помоћ вршњака оно постаје много лакше. Овакви примјери су чести у нашој образовној пракси. Они указују на вршњачко учење. Такво се учење посматра као вид учења уз помоћ вршњака, гдје се међусобне разлике ученика користе као потенцијал у учењу.

Вршњачко учење постаје посебно занимљиво у мултикултуралним срединама, у којима се настоји подстицати интеркултурално васпитање и образовање. Посљедњих година свједочимо значајном развоју интересовања за интеракцијом између припадника различитих култура. Пораст културне различитости у скоро свим друштвима и савремени начин живота намећу потребу да људи различитог културног поријекла све

чешће остварују међусобни контакт и сарадњу (Banks, 2010). Све ово отвара читав низ важних питања, почевши од тога које су компетенције потребне за успјешну интеркултуралну интеракцију, преко тога, како се ове компетенције стичу и развијају, па све до тога, каква је улога наставника и вршњака у подстицању интеркултуралне компетентности у школском окружењу (Petrović, 2014). У литератури је описано више теоријских модела којима се настоји подстицати процес интеркултуралног учења и развоја интеркултуралних способности. Треба имати у виду и то да неки од њих нису адекватни за сваку друштвену средину, па их је потребно преиспитати или извршити прилагођавање мултикултуралном окружењу.

У широј педагошко-психолошкој литератури проналази се мали број репрезентативних научних радова у којима је заступљено теоријско или емпиријско истраживање вршњачког учења у контексту формирања интеркултуралних компетенција ученика. У овој дисертацији полази од идеје да управо вршњачко учење може бити корисно у процесу интеркултуралног учења, односно да оно може у значајној мјери допринијети унапређивању интеркултуралних компетентција ученика.

У структурисању дисертације прво су проучена основна теоријска полазишта на којима је заснован проблем истраживања. Прецизније се дефинишу појмови вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, а прави се и разграничење између сродних појмова. Проучавају се актуелна схватања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у контексту васпитно-образовног рада у школи, као и постојећи модели интеркултуралног развоја. Анализирају се и педагошко-психолошке основе вршњачког учења, неопходне за научно утемељење у процесу развоја интеркултуралних компетенција ученика.

Методолошким оквиром истраживања обухваћени су стандардни елементи: дефинисан проблем и предмет, формулисани циљ, задаци, истраживачка питања и хипотезе, описани примијењени инструменти, популација и узорак истраживања, те начин организације и ток истраживања. Указано је на квантитативну и квалитативну обраду сакупљених података, као и на одређена етичка начела у истраживању.

Значајно мјесто у структури дисертације посвећено је анализи и интерпретацији утврђених квантитативних и квалитативних резултата истраживања. Идентификовани су фактори који одређују вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика и анализирана је њихова заступљеност у односу на социо-педагошка обиљежја ученика. Резултати акционог истраживања представљени су према доприносу вршњачког учења

развоју интеркултуралних знања, вјештина и ставова ученика. Посебно су сагледана обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика. На крају су наведена закључна разматрања, попис кориштених библиографских јединица, те прилози.

Очекивања су да ће педагошки допринос ове дисертације представљати унапређивање позиције вршњачког учења и интеркултуралног васпитања у педагошкој теорији и пракси, као и да ће подстакнути истраживаче на нова теоријска и емпиријска истраживања у оквиру различитих нивоа образовања.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА У ИСТРАЖИВАЊУ

Изражене промјене у друштву настају под окриљем савремених трендова у којима се информације великом брзином шире и постају све сложеније. Савладавање основних сазнања у таквом окружењу, важно је као и увијек, али оно више није довољно. Данашњи ученици треба да науче много више од претходних генерација (Boud, 2001). Потребна су им сазнања како да пронађу и користе нове информације, како да донесу важне одлуке о сложеним питањима, како да сарађују са другима и многа друга сазнања. Пошто темпо друштвених промјена нема показатеље успоравања у будућности, ученици треба да науче како да уче, да би били у стању да прате развојне промјене у друштву. На ове глобалне промјене нису имуни ни образовни системи, тако се јавља потреба за реформисањем школа и њиховом прилагођавању развојним потребама модерног доба.

Проблеми и питања са којима се сусрећу образовни системи у двадесет првом вијеку далеко су дубља него што су политичке елите из доминантне или већинске популације склоне да пројектују. То нису проблеми и питања која потичу од етничких, вјерских или националних мањина, већ су то питања за све групе унутар друштва (Hernandez-Bravo et al., 2017). С обзиром на миграцијска кретања становништва која су одувјек била сложена и компликована карактеристика многих друштава, посљедњих година је евидентан пораст масовног иселјавања који је резултат ратних сукоба и сиромаштва (EADSNE, 2009). Тако је феномен досељавања постао реалност у развијеним друштвима. Као средство превазилажења ових изазова, међународне организације подстичу националне власти да промовишу интеркултурални дијалог, да пружају образовање и поштују принцип културне различитости као заједничко наслеђе човјечанства (Council of Europe, 2011; UNESCO, 2001). Овако стварање и подстицање културно разноликог окружења за учење условљава и потребу за јачањем интеркултуралног образовања (Hrvatić, 2007; Jevtić i Petrović, 2012), а развој интеркултуралних компетенција представља један од најважнијих приступа, међу низом образовних иницијатива, који потенцијално могу ријешити проблем образовне неједнакости у школском систему. Једнакост у образовању може заживјети давањем сваком ученику осјећаја припадности и вриједности којом се побољшава и његов квалитет живота.

Способност некога да успјешно ступа у интеракцију са људима из различитих култура и да са њима успоставља квалитетне односе „не развија се интуитивно, већ под утицајем процеса социјализације и образовања“ (Petrović, 2014, стр. 231). Тако процес васпитања и образовања има значајну улогу у развоју интеркултуралних компетенција потребних за живот и учење у савременом мултикултуралном друштву, а кључни субјекти овог процеса су наставници и ученици.

Млади данас путем доступне савремене технологије све више улазе у глобално повезно друштво, које захтијева од њих да буду интеркултурално компетентни како би разумјели сложене друштвене процесе, али и развијали способност сарадње са другима и другачијима од њих. Школовање какво данас имамо не припрема ученике у довољној мјери за глобални контекст, односно не осигурава развој интеркултуралних вриједности, већ углавном само прихвата постојање културно другачијих. Одређени истраживачи указују на то да у пракси постоји изненађујућа разлика између наставника и ученика, јер ученици некада показују виши степен интеркултуралне компетентности од својих наставника (Cushner & Mahon, 2009).

С обзиром на то да овакви савремени друштвени процеси имплицирају одређене изазове у образовању, потребно је сагледати недовољно искориштене капацитете вршњачког учења у школи. Полази се од тога да ученици имају много потенцијала који могу подијелити са другима, поготово у вријеме убрзаног технолошког прогреса, када је правремена размјена информација неопходна за ширење свијести ученика (Boud, 2001). Вршњачко учење није само карактеристика неформалног учења, оно се јавља на свим нивоима образовања (Topping, 2005). Ученици разговарају о томе шта и како уче у учионицама, ван њих, током одмора и у слободном времену. Због тога када ученик има потешкоће у савладавању одређеног садржаја, обично пита вршњака за помоћ, а не одмах наставника. Не само да једни другима могу пружити корисне информације, већ и дијељење искустава учења чини учење пријатнијим. Постоје тврдње да ово није ефикасан начин учења, и да не води увијек до потпуно тачних информација, али оне свакако задовољавају потребе већине ученика за превазилажењем потешкоћа у учењу на прикладан начин.

Несумњиво је да вршњачко учење мијења приступ природи учења (Gal & Fallik, 2021), јер оно постаје угодно и корисно, а његови учесници постају дубље укључени (Gamal, 2017). Због тога треба пружити могућност да се потенцијал вршњачког учења усмјери ка функцији подстицања интеркултуралних компетенција ученика, односно да

ученици међусобно граде и развијају интеркултуралну подршку учећи једни од других, али и учећи једни друге.

Дефинисање основних и термилошка разграничења сродних појмова

Прије утврђивања теоријских утемељења проучаване тематике, а због потпунијег разумијевања самог контекста дисертације, неопходно је дефинисати основне и термилошки разграничити сродне појмове који ће бити кориштени у наставку рада. Посебна пажња се придаје појмовима вршњачке интеракције, вршњачких односа, вршњачког учења, интеркултуралне интеракције и комуникације, те интеркултуралних компетенција. Настоје се разјаснити и утврдити њихова адекватна значења за потребе одређивања теоријских полазишта и емпиријског истраживања.

Вршњачка интеракција

Чињеница је да се интеракција међу вршњацима остварује у свим животним узрастима. Период школског узраста представља значајну промјену у друштвеном контексту за већину ученика. Током времена школовања повећава се удио друштвене интеракције која укључује вршњаке. Вршњачка интеракција може се остваривати између два вршњака, што се у академској литератури назива дијадом (Havelka, 2012; Rubin et al., 2008; Спасеновић, 2003) или када учествује више од два ученика, што представља групу. Формиране групе вршњака се разликују по величини, а интеракција међу њима може бити једноставна укључујући суптилна невербална понашања, попут контакта очима и осмијеха, или она знатно сложенија укључујући дубље комплементране везе и односе. Без обзира на њихову суптилност или сложеност, свака вршњачка интеракција поставља услов за наредну.

Појам вршњак обично указује на узраст док траје процес школовања. Тако се вршњаци најчешће одређују као „појединци истог узраста и статуса“ (Mrug, 2021, стр. 5871). Обично са старијим узрастом ученика, интеракција међу вршњацима постаје све

мање под надзором одраслих. Вршњачки контакти се остварују у различитим друштвеним ситуацијама и окружењима, али школа обезбјеђује највећи дио ових искустава током дјетињства и младости. Интеракција са вршњацима се одвија сваки пут када ученици међусобно комуницирају вербално или невербално. Савремена технологија омогућује ученицима да остварују интеракцију са вршњацима у другим школама, градовима или другим државама (Adams & Oliver, 2019). Управо искуства са вршњацима представљају важан социјални и развојни аспект за све ученике у којима они стичу многа сазнања, развијају вјештине и формирају ставове. Тако вршњаци постају извор стандарда и вриједности који допуњавају оно што је ученик научио од наставника, родитеља и осталих њима значајних особа (Krnjajić, 2002). Заправо се развој примарних друштвених компетенција ученика заснива на искуствима са вршњацима.

Термин интеракција указује на „дијадно понашање у коме су акције учесника међусобно зависне тако да је понашање сваког учесника одговор на понашање другог, а уједно и подстицај за њихово будуће понашање“ (Rubin et al., 2008, стр. 3). Интеракција се односи на друштвену размјену између најмање двије особе, односно најмање два ученика. Током интеракције ученици комуницирају међусобно, те на тај начин утичу једни на друге, они такође сарађују, уче једни од других, такмиче се, свађају, реагују на првокације, рјешавају конфликте и учествују у низу других понашања. Доживљавајући различите вршњачке интеракције, ученици развијају опште разумијевање односа са вршњацима, сакупљајући сазнања и искуства о томе како да међусобно комуницирају (Woods & Hanish, 2021). Ученици укључени у интеракцију мијењају своје понашање у зависности од својих личних циљева, разумијевања мисли и осјећања других вршњака у одређеној ситуацији, али и контекста интеракције која је остварена (Rubin et al., 2008). Интеракција вршњака се јавља у различитим облицима, а свака интеракција се може испољавати на много начина. Неки ученици остварују везе и односе са многим вршњацима, док други имају ужу групу вршњака у својим друштвеним круговима. За поједине ученике, позитивне интеракције, као што су обострано допадање, подршка и разумијевање обилују, док за друге ученике, могу бити чешће негативно наглашене интеракције, као што су сукоби, агресија и неповјерење (Woods & Hanish, 2021). Када преовладавају позитивне вршњачке интеракције које карактеришу обострано допадање и прихватање вршњака, обично доприносе друштвеном напредовању и интелектуалном развоју ученика. Тако ученици који су укључени у позитивне вршњачке интеракције, показују веће самопоуздање, самопоштовање и доживљавају веће могућности за

позитивна друштвена искуства, али и постизање бољег успјеха у школи (Fabes et al., 2009; Krnjajić, 2002; Liem & Martin, 2011; Спасеновић, 2004; Woods & Hanish, 2021).

Када су редовно изложени вршњачкој интеракцији, ученици могу бити склони формирању одређених вршњачких група. У таквим групама може доћи до успостављања одређених правила и норми којих се придржавају њихови чланови, што се у литератури препознаје као *културе вршњака* (Woolfolk, 2016). Ове културе вршњака могу да подстичу конформизам, али у неким групама норме могу бити усмјерене на позитивне вриједности. За разлику од интеракције са одраслим особама, вршњачке интеракције међу ученицима заснивају се на равноправности и реципроцитету, што указује на могућност размјене знања и вјештина која доприносе интелектуалном, социјалном, моралном и емоционалном развоју ученика (Krnjajić, 2002; Woods & Hanish, 2021). Због тога је егалитаризам основа интеракције у вршњачкој култури. Вршњачка интеракција, било у групи или ван групе, обликује се односима који се успостављају између њених учесника. Заправо, интеракција међу вршњацима обезбјеђује полазну основу према којој настају и развијају се вршњачки односи.

Вршњачки односи

Интерперсонални односи имају битну улогу у процесу школовања, али и током цијелог човјековог живота. Поласком дјетета у школу, ови односи добијају све већи значај. Вршњаци постепено имају све значајнију улогу у учениковом животу, у формирању ставова, доношењу одлука, успостављању и одржавању будућих интерперсоналних односа (Трбојевић, 2013). Односи међу вршњацима су важни за социјални развој ученика, одражавају се на њихова постигнућа у школи, а утичу и на опште задовољство животом. Због тога успостављање позитивних вршњачких односа представља битан сегмент ученикове социјализације који одређује његов статус у друштву вршњака. Вријеме проведено са вршњацима је корисно за нормалан социјални и интелектуални развој дјете (Pere-Klermon, 2004) и ученика, те представља битан сегмент у коме се усвајају сазнања и развијају многе вјештине у свакодневном животу (Krnjajić, 2002). Вршњаци могу бити од великог значаја за пружање могућности да се

развију неопходне социјалне вјештине које помажу успостављању адекватних вршњачких односа.

Под вршњачким односима подразумијевају се „друштвене везе које спајају два или више појединаца који су слични по годинама или припадности друштвеној групи“ (Woods & Hanish, 2021, стр. 5857). Вршњачки односи чешће се формирају међу вршњацима који испољавају сличности једни према другима. Односи могу настати међу вршњацима сличним по стилевима понашања, интересовањима или другим заједничким циљевима. Овакви односи произилазе из низа интеракција најчешће између познатих особа, односно ученика. Пошто су вршњаци обично међусобно познати, природа таквих односа је под утицајем претходних искустава између појединаца, и условљена је њиховим очекивањима за нове односе у будућности (Rubin et al., 2008). Вршњачки односи могу бити прилично разноврсни, могу бити хијерархијски или егалитарни, а поједини односи могу бити уграђени у друге. Тако неки односи са вршњацима су блиски и чврсто повезани, они обухватају ужи круг вршњака који стварају снажне везе једни са другима. Док су други односи заступљенији и укључују шири круг вршњака који само формално дијеле одређене везе једни са другима (Woods & Hanish, 2021). Позитивни односи се могу посматрати с аспекта вршњачке прихваћености или популарности, с једне стране, и стицању пријатељства, с друге стране. Вршњачка прихваћеност се посматра као статус у групи, односно настојање осталих из вршњачке групе да ступе у интеракцију са појединцем у виду дружења и учења, док се пријатељства формирају према узајамности и међусобном свиђању, које доводи до размјене мисли и осјећања (Спасеновић, 2003). Овдје је потребно направити разлику између вршњака и пријатеља. Висок степен прихваћености од стране вршњака не значи нужно и посједовање блиских пријатеља. Заједничко им је то што се однос заснива на сарадњи у заједничким активностима. Успостављање стабилних вршњачких односа међу ученицима олакшава њихов социјални и когнитивни развој и напредак. Ученици које су прихватили вршњаци развијају осјећај припадности школи, а то им омогућава да активно учествују у школским активностима (Трбојевић, 2013). Битно је имати у виду да нису сви вршњачки односи позитивни и подржавајући (Parr & Townsend, 2002), неки ученици могу бити повучени или одбачени од стране других и осјећати се искључено из групе вршњака. Таква друштвена изолација чини ученике рањивим на вршњаке.

Сваки ученик доприноси природи и квалитету својих вршњачких односа одређеним компетенцијама, вјештинама, мотивацијом и очекивањима које уноси у своје

интеракције са другима. Вршњачки односи су одређени компетенцијама, вјештинама, мотивацијом и очекивањима које други ученици уносе у интеракцију. Позитивни односи унапређују социјални и интелектуални развој (Pere-Klermon, 2004), а њих треба подстицати и подржавати. Иако нека искуства везана за односе могу бити проблематична и изазовна (Hartup, 2005), односи ученика са вршњацима могу се унаприједити у школи када их наставници препознају, подржавају и пружају прилике за интеракцију са другима како би оснажили позитивне односе. За подстицање и обликовање позитивних односа међу вршњацима у школи потребно је:

- изградити компетенције и мотивацију за вршњачке односе,
- омогућити ученицима да се укључе у заједничке активности са различитим вршњацима,
- створити окружење подршке у којем су наставници укључени у планирање (Woods & Hanish, 2021).

На овај начин ученици могу побољшати своје вјештине за интеракцију са вршњацима. Чак и они ученици који дјелују ефикасно могу наћи прилике да даље обликују и усавршавају своје социјалне вјештине, што може довести до још успјешнијих интеракција и односа са вршњацима у будућности. Вршњачки односи представљају динамичан процес, јер могу да се изграђују и да се мијењају током времена. Унапређивање позитивних вршњачких интеракција у школи има вишеструку корист за све ученике. Тако Стеван Крњајић (2002) сматра да се значај позитивних вршњачких односа може посматрати на сљедеће начине: а) вршњачки односи су ефикасни „инструменти“ подстицања мотивације, развоја интелектуалних способности и остваривања високог постигнућа у школи, б) вршњачки односи доприносе развоју социјалне компетентности, в) вршњачки односи доприносе моралном развоју, г) реципрочни елементи вршњачких односа налазе се у основи процеса социјализације, д) комплементарни квалитети вршњачких односа подстичу развој просоцијалног понашања међу ученицима. Очигледно је да вршњачки односи било да се одвијају у паровима или малим групама имају важну функцију у процесу учења ученика.

С обзиром на приказану улогу вршњачких односа међу ученицима, оправдано је очекивати да ученици са позитивним вршњачким искуствима чешће и лакше приступају вршњачком учењу. На тај начин су вршњачко учење и вршњачки односи међусобно повезани.

Вршњачко учење и/или поучавање

У традиционалним педагошким схватањима обично се школско учење и поучавање заснива на претпоставци да је рад наставника кључан за успјешно учениково усвајање знања, вјештина и навика. Тако је у процесу школског учења наставник у улози посредника који својим поступцима помаже и олакшава процес стицања знања. Сврха те помоћи јесте постепено изграђивање ученикових компетенција у преузимању одговорности за самостално учење (Визек Видовић и сар., 2014). Међутим, савремена педагошка схватања указују да наставника не треба посматрати искључиво као јединог субјекта у васпитном процесу задуженог за развој ученикових компетенција у настави. Учење је активан и динамичан процес у којем ученици уче кроз рад и практична искуства. Успостављање динамичног окружења за учење захтијева наставу усмјерену на ученике (Матијевић и Radovanović, 2011), која се састоји од интерактивних ситуација и подстиче ученике на веће учешће током наставе. Овакав приступ васпитно-образовном процесу, у педагошкој литератури се препознаје као интерактивна педагогија (Кнежевић-Florić, 2006). Интерактивним приступом наставник подстиче ученике на вршњачку интеракцију и међусобну размјену одређених сазнања и искустава како би им се дало до знања да се у настави цијене интерактивни односи. На овај начин се доприноси успостављању позитивних вршњачких односа, који представљају предуслов за ефикасно вршњачко учење.

У најширем смислу, вршњачко учење се може одвијати у свакој људској интеракцији између вршњака, дјецe или одраслих, под условом да је њихов однос заснован на равноправности и активном учешћу (Blum-Kulka & Dvir-Gvirsman, 2010). У оваквом учењу вршњацима се сматрају „особе у сличној ситуацији, које немају улогу наставника или стручњака“ (Boud, 2001, стр. 9). Они обично дијеле статус пријатеља, те не посједују ауторитет ни моћ једни над другима на основу свог положаја или одговорности. Тако вршњацима можемо сматрати групе појединаца, сличних година, улога, положаја и статуса.

С обзиром на то да се у литератури често проналазе појмови вршњачко учење и вршњачко поучавање, а често се не прави адекватна разлика између њих, потребно је појмове учење и поучавање одредити и указати на њихово значење у контексту ове дисертације. Појам учење се посматра као „свјесна, намјерна и педагошки обликована активност усмјерена на стицање знања и вјештина“ (*Лексикон образовних термина*, 2014,

стр. 843). Појам поучавање више се посматра као „увођење ученика у учење и руковођење учениковим усвајањем знања“ (Ђорђевић, 2003, стр. 699). Отуда се поучавање и учење преплићу, повезују и условљавају. Поред тога потребно је имати у виду да се учење може одвијати без поучавања, а поучавање увијек треба бити усмјерено према различитим квалитетима учења (Terhart, 2001). У новијој литератури проналази се и термин подучавање, који се најчешће користи у синонимном значењу са поучавањем, међутим постоје семантичке разлике. Појам подучавање обично указује на *подуку* коју ученик може да стиче у интенционалном образовном процесу, док појам поучавање упућује на стицање *поуке* која је својствена васпитном аспекту тог истог процеса. У овој дисертацији се неће посматрати учење и поучавање као два независна, самостална, одвојива процеса, већ се прихвата тумачење да они представљају комплементарне активности у којима квалитет стечених знања и вјештина директно зависи од њихове међусобне повезаности. У раду се неће примарно истицати разлике у појмовима поучавања и/или подучавања, с обзиром да се ни у свакодневном говору они не разликују, па нема разлога да тако не буде и у интерпретацији теоријских и емпиријских сагледавања вршњачког учења у овој дисертацији.

Поред школе, у свијету одраслих вршњачко учење може укључивати интеракцију између пријатеља и познаника, може бити планирано и непланирано (Blum-Kulka & Dvir-Gvirzman, 2010). Док у свијету дјече вршњачко учење може да подразумијева интеракцију у учионицама, ваншколском окружењу, слободном времену, као и интеракцију између браће и сестара у породици (Topping, 1996). Вршњачким учењем су обухваћена дјеча и млади свих узраста, као и одрасле особе.

Постоји много дефиниција вршњачког учења. Према једној од њих дефинишемо га као „употребу стратегија поучавања и учења у којима ученици уче једни са другима и једни од других без непосредне интервенције наставника“ (Boud et al., 1999, стр. 413–414). Ученици који помажу вршњацима у школи преузимају формалне улоге наставника. Други дефинишу вршњачко учење као процес „стицања знања и вјештина кроз активну помоћ и подршку међустатусно једнаких ученика“ (Topping, 2005, стр. 631). Оно укључује учеснике из сличних друштвених група који нису стручњаци, али помажу једни другима у учењу на одређен начин. Вршњак у формалној улози наставника може бити „свако ко је сличног статуса као особа која се поучава и дјелује као активан партнер“ (Stigmar, 2016, стр. 124) у процесу учења и поучавања. Процес вршњачког учења представља неформално дијелење знања, идеја и искустава ученика, који имају једнаку

улогу, било да су старији или млађи са различитим културним поријеклом, социоекономским статусом или етничком припадношћу (Leijten & Chan, 2012). Важно је да вршњаци могу слободно разговарати једни са другима, без страха од контроле и ауторитета.

Основни концепт вршњачког учења јесте да ученици уче једни од других на формалне и неформалне начине. Такво учење омогућава ученицима да добију одређена знања и развију потребне вјештине без већег учешћа наставника, а ученици узајамно размјењују повратне информације како би утврдили колико су овладали знањима и вјештинама (O'Shea & O'Shea, 2010). Ученици уче објашњавајући своје идеје другима и учествујући у активностима из којих могу учити од својих вршњака. На тај начин вршњаци у улози оних који уче и поучавају друге и сами уче учећи друге (Beasley, 1997). Управо учење уз помоћ вршњака се сматра ефикасним, јер вршњаци дијеле слична знања, која омогућавају вршњацима у улози наставника да користе „језик“ који ученици међусобно разумију и да објасне садржаје на одговарајућем нивоу (Stigmar, 2016). Вршњаци могу лакше препознати потенцијалне потешкоће или препреке у ефикасном учењу (Colvin, 2007), било да се ради о потешкоћама које у основи имају природу наставног садржаја или потешкоћама које укључују савладавање различитих начина у учењу. Због тога се вршњачким учењем подстиче на природни начин како да вршњаци побољшају учење (Rohrbeck et al., 2003), односно на тај начин се може оплеменити и подстицати настава усмјерена на ученика.

За успјешну примјену вршњачког учења у школском контексту битно је да наставници имају повјерење у ученике који уче и поучавају друге ученике (Ipek, 2021). Због тога се вршњачко учење и поучавање може посматрати на сљедеће начине: а) као једно од *средстава* које омогућава ученицима да стекну одређена знања и вјештине, б) као *наставни приступ* погодан за вјежбање и провјеравање стечених сазнања у учионици, и в) као *концепт вршњачке инструкције* за унапређивање разних способности ученика (O'Shea & O'Shea, 2010). Сваки од ових начина посматрања вршњачког учења омогућава ученицима да стичу знања и вјештине активно подржавајући једни друге без добијања непосредних инструкција од стране наставника.

Интеркултурална интеракција

У данашњем мултикултуралном свијету скоро да не постоје етнички хомогене земље или заједнице, у њему истовремено егзистирају многе различите етничке, вјерске и друге културне групе. Са континуираном глобализацијом и имиграцијама широм свијета, способност укључивања у таква мултикултурална окружења постала су непроцјењива вјештина (Harguba et al., 2013). Друштвене промјене се повећавају и наставиће се повећавати у будућности, зато је „друштвена интеракција специфична по својим обиљежјима која надилазе карактеристике појединаца који учествују у њој“ (Arendale, 2006, стр. 196). Због тога проблеми интеркултуралне интеракције и суживота долазе до изражаја како на глобалном тако и на локалном нивоу. Интеркултурална интеракција се односи на понашање које настаје када припадници различитих културних група учествују у одређеној заједничкој активности (Spencer-Oatey & Franklin, 2014). Свака културна група у интеракцији са другом културном групом испољава специфичне вриједности, норме и различите обрасце понашања, па је њихова међусобна интеракција сложена, контекстуална појава, која укључује карактеристике култура свих њених учесника. Интеракција постаје интеркултурална када је културолошка разлика између учесника довољно значајна за једног или више њих да примијете њен утицај (Spencer-Oatey & Franklin, 2014). Према схватању Розе Акмадијеве и сарадника (2020) могуће је разликовати три типа интеркултуралних интеракција:

- утицај једне културне заједнице на другу (једна културна група је активна и доминантна, а друга пасивна на такав утицај – ова врста интеркултуралне интеракције обично укључује манипулацију или присилу);
- подршка између културних заједница (двије или више културних заједница пружају помоћ и подршку једна другој на равноправној основи, показују солидарност, постижу јединство намјера и заједнички траже начине за постизање својих циљева – ова врста интеракције је заснована на сарадњи);
- супротстављање између културних заједница (подразумијева противрјечности у ставовима и неслагање са другом културном групом, као и активно промовисање супротне позиције) (Akhmadieva et al., 2020).

Приказани типови интеракција између културних заједница имају низ прелазних облика. Исходи таквих дугорочних интеракција могу бити *природна или присилна асимилација* (манифестује се у различитим аспектима културних група укључених у овај

процес), *дискриминација* (ускрађивање права за одређене културне заједнице) и *сегрегација* (занемаривање одређених културних група) (Akhmadieva et al., 2020). Остваривање међусобне интеракције и успостављање односа међу културним заједницама зависи од начина доживљавања и разумијевања културних разлика.

Друштвени контекст у којем се живи чини разумијевање интеркултуралне интеракције предусловом за успјешно остваривање сарадње са припадницима других култура (Cushner & Brislin, 1996). Њихова међусобна интеракција ће бити повољнија ако одређена култура прихвата карактеристике друге културе. Овдје се под културом подразумевају научена понашања међу људима који дијеле исти језик и живе на истом мјесту. Тако научена понашања постају дио културе, односно људи развијају ова културолошки заснована понашања карактеристична за окружење у коме живе. Истим понашању различити људи могу дати различита значења, што може довести до приписивања погрешног значења таквом понашању (Harryba et al., 2013; Spencer-Oatey & Franklin, 2014). Ово може бити разлог за одређене неспоразуме у интеракцији између припадника различитих културних заједница.

Када особе ступају у интеракцију једни са другима, они увијек морају активно изграђивати узајамно разумијевање. Учесници у свакој интеракцији треба да посједују одређено знање (језичко, опште, контекстуално), а у интеркултуралној интеракцији то може да буде посебно проблематично, јер људи користе различита знања и интерпретације (Cushner & Brislin, 1996; Spencer-Oatey & Franklin, 2014). Људи користе вербалне и невербалне карактеристике да би представљали контекст комуникације, али када међусобна свијест саговорника о том контексту недостаје, вјероватно ће се испољити проблем са разумијевањем поруке.

Поред стицања знања о појединачним културама и изграђивању вјештина за интеркултуралну интеракцију, потребно је стицати знања о томе како културе међусобно дјелују и како се међусобна интеракција може остварити на позитиван и продуктиван начин. Ово је могуће подстицати разумијевањем културних разлика и комуникацијом преко „културних граница“, односно размишљајући о позитивним утицајима других култура на њихове властите животе и животе других људи у њиховом мултикултуралном окружењу.

Интеркултурална комуникација

Данашње друштво одликују чести контакти и односи између људи различитог језичког и културног поријекла. Овакав друштвени концепт, у литератури познат као интеркултуралност, обухвата сложен феномен интеркултуралних сусрета и интеракција, укључујући и интеркултуралну комуникацију. На такву комуникацију утичу многи различити аспекти језика и понашања, а невербална комуникација може бити једнако релевантна као и вербална. Бројни фактори одређују колико добро ће учесници интеркултуралне интеракције да разумију вербалне поруке једни других (Baldwin et al., 2014; Jandt, 2020; Spitzberg, 1991). Интеркултурална комуникација се најчешће тумачи као слање и примање порука на различитим језицима и од различитих култура (Arent, 2009). Обично саговорници нису у потпуности свјесни одређених значења, претпоставки и вјеровања укључених у комуникацијску размјену са припадницима других култура.

У основи сваке комуникације је употреба језичког кода. Уколико саговорник не говори течно језик друге културе долази до потешкоћа у разумијевању. Иако међусобна комуникација у великој мјери заснована на језичком коду, није увијек изводљиво да се све поруке пренесу и адекватно разумију на тај начин. Интеркултурална комуникација не мора бити карактеристична искључиво за оне који говоре другачијим језиком или живе у другој држави или регији, интеркултурална комуникација је могућа са саговорницима који живе у истом мјесту (Arent, 2009), а при томе су припадници различите субкултуре или другачијих образаца понашања. Тако комуникација између млађих адолесцената и старијих особа може бити једнако „интеркултурална“ као између саговорника из потпуно различитих култура.

Комуникација било које врсте се одвија брзо. А интеркултурална комуникација је још сложенија, јер је потребно брзо тумачити поруке саговорника на основу претходних искустава. Неки аспекти интеркултуралне комуникације могу бити једноставни и лако разумљиви, док други могу бити неугодни, компликовани и изазовни. Оквир за разумијевање вербалних и невербалних симбола специфичних за одређену културу се преносе схватањима из властите културе (Jandt, 2020; Петровић, 2019; Spitzberg, 1991). Тако је саговорницима потребно много тога да разумију у интеркултуралној комуникацији, а непознавање јединствених симбола одређене културе може довести до неслагања у интерпретацији изречених порука. Због тога је у интеркултуралној комуникацији потребно активно слушати саговорника, без обзира на културну

различитост. Могуће је разликовати три врсте слушања: *дискретно слушање* (често укључује слушање одређених информација попут имена, бројева и слично), затим *глобално слушање* (првенствено значи слушање главне идеје) и *интерактивно слушање* (представља комбиновање претходна два) (Arent, 2009). Због тога је неопходно да активан слушалац: остаје фокусиран на говор свог саговорника, искључује све потенцијалне сметње, труди се да га пажљиво саслуша и даје му повратне сигнале о томе и да тражи појашњење ако му нешто није јасно (Baldwin et al., 2014). Поред карактеристика активног слушаоца, за успостављање успјешне интеркултуралне комуникације неопходно је посједовати и способност да се приближно схвате мисли друге особе (Петровић, 2019; Piršl, 2011;), без обзира на степен слагања са њеним начином размишљања. Овакав приступ комуникацији подразумева размишљање изван оквира само једне одређене културе.

Током интеркултуралних сусрета настају одређене баријере које отежавају и онемогућавају разумијевање у интеркултуралној комуникацији. Честе препреке успјешној интеркултуралној комуникацији представљају предрасуде и стереотипи о другим културама, које неријетко доводе до nelaгоде па и сукоба (Burgin, 2021; Jandt, 2020). Потребно је активно радити на њиховом уклањању, како би се прихватили и разумјели вриједносни системи и норме других културних заједница. Да би се премостиле баријере у интеркултуралној комуникацији Расел Аренд издваја сљедеће особине које могу бити од помоћи: стрпљење, смисао за хумор и отворен ум за различита гледишта (Arent, 2009). Појединац који је успоставио позитивну комуникацију и остварио позитивно културно искуство са саговорником другачијег културног поријекла, заправо је савладао како да искључи стереотипе и предрасуде, прихвати различитост, поштује и уважава културно другачијег од себе. Примјена одређених стратегија може да допринесе успјешности у интеркултуралним сусретима и интеркултуралној комуникацији, неке од њих могу бити уочавање културних разлика и прилагођавање начина комуникације вриједностима и нормама које важе у одређеној култури (Петровић, 2019). Није неопходно да појединац буде на истом нивоу познавања језика свог саговорника из друге културе, јер када овлада одређеним вјештинама интеркултуралне комуникације, он може постати интеркултурални говорник. А интеркултуралним говорником се сматра особа која може језички ефикасно дјеловати у различитим културним контекстима (Burgin, 2021). Таква особа треба да испољава

одговарајућа знања, ставове и вјештине које јој омогућавају успјешну комуникацију са саговорницима из других културних заједница.

Интеркултуралне компетенције

С обзиром на све већу заступљеност и значај интеркултуралних сусрета у којима долази до међусобне комуникације, као и одређених искустава према којима такви контакти и комуницирање могу бити нефункционални, порастао је интерес за управљање интеркултуралним ситуацијама. Тако већи број истраживача, с аспекта различитих дисциплина, настоји да понуди одговоре на сложена питања о развоју и унапређивању интеркултуралних компетенција.

У литератури постоје разне класификације компетенција које су у фокусу интересовања многих истраживача, али прелазом у двадест и први вијек посебно мјесто и значај заузимају интеркултуралне компетенције. Оне се јављају као потреба за суптилнијим разумијевањем све чешћег успостављања интеракције и комуникације међу културно различитима. Чињеница је да она данас представља важан чинилац успјешне сарадње у мултикултуралном друштву. Истраживања и пракса показују да не постоји прихваћен јединствен модел нити дефиниција интеркултуралних компетенција који могу да одговоре на сваку интеркултуралну ситуацију (Bennett, 2009; Byram, 2013; Deardorff, 2009; Piršl, 2012; Spencer-Oatey & Franklin, 2009; Spitzberg & Changon, 2009). Потребно је поћи од тога да је манифестација интеркултуралних компетенција сама по себи другачија у различитим контекстима (Deardorff & Jones, 2012), тако се, на примјер, интеркултурално компетентни инжењери разликују од интеркултурално компетентних здравствених или образовних радника.

Сложености појмовног одређења интеркултуралних компетенција доприноси и употреба различитих синонима у широј литератури као што су: мултикултуралне компетенције, међукултуралне компетенције, интерперсоналне компетенције, културне компетенције, крос-културална адаптација, међународне компетенције, транскултуралне компетенције и други слични појмови (Banks, 2006; Bennett, 2009; Byram, 2021; Deardorff, 2009; Spitzberg & Changon, 2009). Још једна од недоследности у литератури

јесте што неки аутори овај термин користе у једнини, док други користе појам интеркултуралне компетенције у множини. Оваква термилошка неуједначеност указује на њену комплексност, која захтијева још мултидисциплинарних проучавања како би се расвијетлила отворена питања интеркултуралних компетенција.

У литератури се интеркултуралне компетенције најчешће представљају као стечене способности за ефикасно комуницирање са припадницима различитих културних група (Вугат, 2021). Посматрају се и као „способност размишљања и дјеловања на културолошки примјерен начин“ (Hammer et al., 2003, стр. 442). Према схватању Милтона Бенета (2004) оне се описују као општа способност којом се искључује етноцентризам, а испољава поштовање друге културе и примјерено понашање према другим културама. У покушају да обухвате различите концептуализације ових компетенција Хелен Спенсер-Оти и Петер Франклин (2009) интеркултуралне компетенције описују као способност „не само да се комуницира (вербално или невербално) и да се ефикасно и прикладно понаша са људима из других културних група, већ и да се носи са психолошким захтјевима и динамичким исходима који произилазе из таквих размјена“ (Spencer-Oatey & Franklin, 2009, стр. 51). Анализом већег броја дефиниција заступа се схватање да интеркултуралне компетенције сачињавају „скуп когнитивних, афективних и бихејвиоралних вјештина и карактеристика које укључују ефективну и одговарајућу интеракцију у различитим културним контекстима“ (Bennett, 2009а, стр. 97). Слично схватање проналази се на нашем говорном подручју, те се под интеркултуралним компетенцијама означавају „различите способности и карактеристике које обиљежавају сваког појединца на индивидуалном, личном нивоу и оне се најчешће групишу у три битне димензије: когнитивне, афективне и понашајне“ (Piršl, 2012, стр. 334).

Овдје се издваја још једно значајно схватање за ову дисертацију, према коме се интеркултуралне компетенције посматрају као „способности ефективне и одговарајуће интеракције у интеркултуралним ситуацијама, на основу специфичних ставова, интеркултуралног знања, вјештина и размишљања“ (Deardorff, 2004, стр. 184). Посебна вриједност јесте што ова ауторка у свом моделу интеркултуралне компетенције издваја сљедеће четири димензије:

- *ставови* (осјетљивост за културну различитост);
- *знања и вјештине* (познавање различитих култура и друштвених процеса, као и прикладно понашање и стилови комуникације у интеркултуралним ситуацијама);

- *интерни исходи* (способност промјене перспективе посматрања);
- *екстерни исходи* (конструктивна комуникација између културно различитих страна) (Deardorff, 2006).

Слично схватању Дирдорфове јесте и тумачење интеркултуралних компетенција Мајкла Бирама (2013), који сматра да интеркултуралне компетенције треба схватити као „сложену комбинацију знања, вјештина и ставова који заједно критички учествују у односу друге и властите културе“ (Вугат, 2013, стр. 49). Он још издваја и сљедећих пет битних елемената интеркултуралних компетенција:

- *ставови* (отвореност за интеракцију са припадницима других култура);
- *знање* (учење о одређеним друштвеним групама, религијама, обичајима);
- *вјештине интерпретирања и однос* (могућност препознавања и објашњавања различитих културалних перспектива);
- *вјештине откривања и интеракције* (спремност на учење нових сазнања и стицање искустава о одређеним културама) и
- *критичка културна свјесност* (критичко сагледавање перспектива и искустава о властитој и другим културама) (Вугат, 2021).

Према свему наведеном, закључује се да је за успјешно формирање интеркултуралних компетенција неопходно посједовање њене когнитивне компоненте (имати сазнања о различитим културама), афективне компоненте (посједовати вјештине сналажења у интеракцији са културно другачијима) и испољавање карактеристичних образаца понашања (испољавање друштвено прихватљивих ставова током интеркултуралних ситуација).

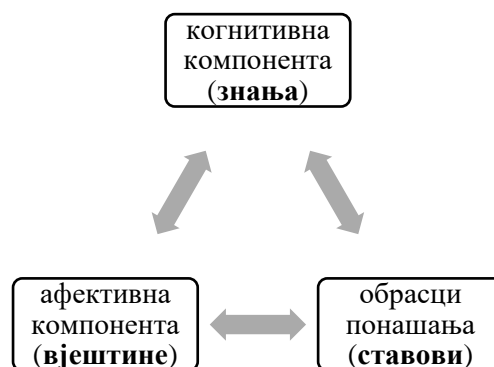


Схема 1. Компоненте интеркултуралних компетенција

Битна карактеристика ове три компоненте јесте да су оне комплементарне, односно не дјелују самостално (свака за себе), него се оне међусобно надопуњују и условљавају једна друге. Тако се интеркултуралне компетенције могу посматрати као динамички склоп знања, вјештина и ставова који се манифестују интеркултуралним понашањем појединца у интеракцијама са припадницима других култура. За процјену формираног степена интеркултуралних компетенција одређене особе довољно је сагледати и упоредити њена знања, вјештине и ставове у одређеној интеркултуралној ситуацији.

Кратак преглед историјског развоја вршњачког учења

Вршњачко учење није нов концепт, јер само по себи оно има дугу историју. Могло би се рећи да је вјероватно старо колико и било који облик сарадње или дјеловања заједнице, те се одувијек развијало, углавном имплицитно и посредно (Topping, 2005). Грчки филозофи Платон и Сократ нису се слагали око тога који је прави начин да појединци усвоје знање. Сократ је инсистирао да му се саговорници придруже у заједничком поступку преиспитивања тврдњи о истини као вршњаци, док је Платон говорио о „просвијећеној неколицини“ чија је одговорност да са другима дијеле знање. Западни образовни систем еволуирао је тако да укључује елементе ова два филозофска приступа. Вршњачко учење постаје честа пракса у школама још у деветнаестом вијеку, али се мало о њему писало у педагошкој литератури све до друге половине двадесетог вијека, када постаје интересантно у педагошкој пракси, поготово у урбаним срединама (Fuchs et al., 1997).

Почетке вршњачког учења као научног концепта повезујемо са педагошким радом Ендрјуа Бела (Andrew Bell) који је крајем осамнаестог вијека (од 1789. године) и почетком деветнаестог вијека поучавао синове британских војника у Индији. Бел је експериментисао са додјељивањем старије и искусније дјеце за учитеље млађој дјечи. Тако због успјеха у побољшању учења ученика, Белов модел рада постаје врло познат (Fuchs et al., 1997). Његов модел је прилагодио и користио лондонски учитељ Јосеф Ланкестер (Joseph Lancaster) који је цијенио овакав систем учења због његовог препознавања друштвене природе учења (Rayman, 1981). Тако почетком двадесетог

вијека имамо Бел-Ланкестеров систем у коме су старији или бољи ученици поучавали млађе или слабије ученике. Ученици који су служили као учитељи обучавани су да дају инструкције користећи стратегију вјежбања у раду са другим ученицима. Касније су присталице и заговорници овог система учења истицали социјалне и когнитивне предности за ученике, али и наставнике који су укључени у процес вршњачког учења.

Дуго времена теоретичари доводе у питање ефикасност традиционалног система образовања, који почива на томе да су наставници одговорни за „преношење“ чињеница из уџбеника у умове ученика. Један од најпознатијих раних реформатора образовања био је Џон Дјуј (John Dewey), који је заговарао нове технике „искуственог учења“, односно полазио је од тога да се знање ствара искуством, а не преноси са наставника на ученика. Тако је примјена његових схватања о ученику као активном субјекту послужила за развој многих теорија педагога и психолога широм свијета. Ове теорије се данас препознају као теорије конструктивистичког учења, а све оне доприносе креирању нове савремене конструктивистичке парадигме поучавања и учења (Мијановић, 2023), која је фокусирана на посредовање интеракције између вршњака и њихово међусобно учење.

Васпитни контекст вршњачког учења у школској средини

Најшире посматрано, процес васпитања се увијек одвија у васпитној средини. Могуће је разликовати интенционалне и функционалне васпитне средине (Бранковић и Микановић, 2017). Интенционална васпитна средина успоставља се у школи или другим васпитно-образовним институцијама, док се функционална васпитна средина остварује у одређеним друштвеним окружењима у којима се, поред одређених активности, остварују и васпитни утицаји. Тако ученици у различитим васпитним срединама стичу различита искуства, учествују у различитим активностима и изложени су различитим утицајима. Управо интеракцијом са вршњацима, било у школи или слободном времену, ученици доживљавају различите утицаје од стране вршњака, путем којих стичу одређена искуства и сазнања, формирају ставове и вјештине, али и задовољавају своје социјалне потребе. Вршњаци као један од фактора у васпитању могу дјеловати и у интенционалној и функционалној васпитној средини, као што су школа и слободно вријеме ученика. Интеракција са вршњацима се може посматрати у оквиру школских активности, али и

слободних активности ученика. Уважавајући обиљежја ових активности, и школа и слободно вријеме ученика представљају васпитну средину у којој ученици уче.

Чињеница је да се велики дио вршњачког учења одвија неформално без укључивања наставника у сам процес, што је карактеристично за активности ученика у слободном времену. Али и формално вршњачко учење које се остварује у школској средини може више допринијети ефикаснијем учењу међу ученицима него традиционалне методе учења и поучавања (Baltzersen, 2024; Topping, 2005). Не смије се посматрати као замјена за наставу и активности које спроводе наставници, јер вршњачко учење представља важан додатак настави и самом учењу који побољшава квалитет васпитања и образовања ученика. Оно се може организовати у зависности од природе и карактера наставног садржаја, циља наставног часа, те потреба и оспособљености ученика. Тако према ситуацији и природи учења можемо разликовати сљедеће врсте вршњачког учења:

- *учење вршњака истог узраста* (један ученик учи другог);
- *учење међу вршњацима* (старији ученик учи млађег ученика);
- *учење вршњака у цијелом одјељењу* (реципрочно учење – сви ученици у учионици су активни учесници процеса вршњачког учења);
- *спонтано вршњачко учење* (у учионици или ван учионице);
- *структурисано вршњачко учење* (реализује се на специфичним садржајима одређених предмета) (Keerthirathne, 2020).

За васпитни контекст у школској средини најчешћи смисао у коме користимо вршњачко учење сугерише на двосмјерну и реципрочну активност учења. Оно треба бити обострано корисно и укључивати размјену знања, идеја и искустава између ученика (Boud, 2001). Реципрочност у вршњачком учењу наглашава да ученици истовремено уче и доприносе учењу других ученика (Tong, 2004), односно да учесници тог процеса могу дјеловати и као наставници и као ученици (Beasley, 1997). Ово може бити у супротности са вршњачким поучавањем у којем постоји јасна и досљедна разлика између улоге учења и поучавања (Boudouris, 2005), иако све стране јесу ученици. Вршњачко поучавање обично „укључује напредне ученике у истом разреду или оне виших разреда, преузимајући ограничене аспекте наставникове инструкцијске и педагошке улоге“ (Boud et al., 1999, стр. 414). Током вршњачког учења и поучавања не очекује се да вршњаци у улози наставника предају или презентују потпуно нови садржај, али свакако могу да

олакшавају учење својих вршњака (Stigmar, 2016). Битан елемент вршњачког учења у школској средини јесте квалитет успостављене сарадње са вршњацима. Сарадња кроз вршњачку интеракцију омогућава ученицима да разраде своје идеје и идеје других, те на тај начин схвате, разумију и усвоје одређени програмски садржај.

Образовна подручја у којима се вршњачко учење показало ефикасним обухвата многе наставне предмете укључујући математику (Cheng & Walters, 2009), физику (Mazur, 1997) и биологију (Gutić i sar., 2023), што указује да је овакав начин учења међу вршњацима обимније заступљен у природним наукама (Topping et al., 2004), али се проналазе и радови коју доказују ефикасност вршњачког учења приликом вјештина писања (Medcalf et al., 2004), разних социјалних вјештина и подстицања самопоуздања ученика (Blum-Kulka & Dvir-Gvirsman, 2010). Посебна пажња вршњачком учењу придаје се у медицини (Lindsey, 1997; Ćatipović i sar., 2023), путем разних активности у којима често учествују вршњачки инструктори у обучавању вршњака за очување здравља (Stamenković i sar., 2018). Обично у ситуацијама вршњачког учења стицање знања није главни фокус (Boud et al., 1999), већ се примат даје процесу остваривања сарадње, формирању ставова, стицању вјештина, развоју вриједности и унапређивању понашања која су потребна ученицима из одређених области.

Интеракција у мултикултуралној средини – покретач вршњачког учења

Остварена интеракција и стечена искуства са вршњацима представљају изузетно важан контекст за социјални развој и подстицање неопходне мотивације за укључивање у многе школске активности, али и општи успјех ученика у школи. Разумијевање одређених процеса и механизма (Part & Townsend, 2002) којима вршњачке интеракције дјелују на учење ученика важно је за повећање ефикасности примјене различитих модела вршњачког учења. Синтија Рорбек са сарадницима (2003) идентификовала је двије главне категорије дјеловања од стране вршњака:

- вршњаци служе као природни учитељи да стимулишу когнитивни развој и
- вршњаци доприносе оријентацији на задатак, упорности и мотивацији за његово остваривање.

Ступањем у интеракцију са вршњацима, остварује се више могућности да ученици уче и поучавају једни друге кроз разне вршњачке активности. Због тога су вршњачке интеракције и односи битни за мотивацију ученика, јер самим тим често дјелују и на њихов школски успјех (Wentzel, 1999; Woods & Hanish, 2021). Када је доминантна позитивна вршњачка интеракција и успостављени позитивни вршњачки односи међу ученицима, за очекивати је да се испољавају друштвено прихватљиве вриједности из којих слиједе и позитивни академски циљеви ученика. Насупрот томе, често неодмјерене вриједности и захтјеви који се постављају неким ученицима у одређеним вршњачким интеракцијама могу да допринесу одвајању од вршњака и школе (Rohrbeck et al., 2003; Kingery et al., 2010). Поједини ученици који имају потешкоће у интерперсоналним односима могу постати невољени или одбачени од стране вршњака (Спасеновић, 2003). Вршњачка одбаченост може представљати отежавајућу околност у будућем успостављању квалитетних вршњачких интеракција и односа (Јелић, 2016), али не мора нужно бити показатељ друштвене некомпетентности са вршњацима (Kingery et al., 2010). Сама усмјереност ученика према вршњацима подразумијева одређени степен емоционалне блискости која се огледа у успостављању пријатељских односа са њима, препознавању подршке од њих, као и осјећају повјерења у вршњаке (Rubin et al., 2008).

Природу и квалитет вршњачких интеракција и односа дјелимично одређују стечене вјештине и мотивација које поједини ученици уносе у своја вршњачка искуства. Ово укључује социјалне и интеркултуралне вјештине ученика. Неке од таквих вјештина јесу препознавање емоција и испољавање емоција, вјештине доношења одлука и рјешавање проблема, сагледавање перспективе, емпатичне вјештине и комуникацијске вјештине (Woods & Hanish, 2021). Ове вјештине доприносе ефикасној интеракцији међу вршњацима у мултикултуралној средини. Свака од ових вјештина је важна за вршњачку интеракцију и односе, јер омогућавају појединцима да схвате своје потребе, циљеве и жеље, али исто тако да схвате потребе, циљеве и жеље других, културно другачијих ученика. Оне омогућују вршњацима да успоставе заједничке циљеве које сви међусобно дијеле.

Посебно су важни ставови и увјерења према припадницима других култура које сваки ученик уноси у интеракцију. Понашање према њима које испољавају ученици када су са својим вршњацима не настаје изненада, него је под утицајем претходних искустава из разних вршњачких интеракција и односа (Bukowski et al, 2009; Fabes et al., 2009). На примјер, неки ученици се могу осјећати успјешно или угодно у својим интеракцијама са

припадницима других култура, очекујући да ће имати позитивна искуства, док се други могу осјећати неугодно или неуспјешно и очекујући негативна искуства са њима. Ученици, баш као и одрасли, имају предрасуде и стереотипе о културно другачијима, те они усмјеравају њихову интеракцију (Abrams et al., 2007). Учениково перципирање претходних искустава са вршњацима из других култура може утицати на ток његове даље интеракције. Сваки од стечених ставова и увјерења има потенцијал да промовише или позитивне или негативне интеракције и односе (Boudouris, 2005; Fabes et al., 2009), што свакако одређује природу и квалитет будућих вршњачких интеракција и односа са културно другачијим ученицима.

Потребно је поћи од тога да се ученици разликују по својим компетенцијама и мотивацији (Woods & Hanish, 2021) за вршњачке интеракције и односе са припадницима других култура. Другим ријечима, ученици који имају позитивније ставове и виши степен интеркултуралних компетенција и они ученици који су мотивисани за остваривање вршњачких односа, уједно имају тенденцију да буду више задовољни, имају више разумијевања, подршке и повјерења (Rohrbeck et al., 2003) од оних ученика чије су интеркултуралне вјештине слабије развијене или који избјегавају такве вршњачке контакте. Због недовољно развијених интеркултуралних компетенција ученици се могу дистанцирати од својих вршњака из других култура. Важно је указати да се интеркултуралне компетенције, односно ставови и увјерења о другима могу поучавати и научити (Lawrence, 2013). Могу се развијати у контексту непосредне интеракције са другим ученицима, током посматрања како се други понашају (Woods & Hanish, 2021), вјежбања нових вјештина и примања повратних информација о томе како њихове интеракције перципирају други ученици (Latifi et al., 2021). Интеркултурално оспособљавање ученика је могуће подстицати путем *инструкција* (поучавања ученика како да ефикасно комуницирају, разумију и поштују различитости, рјешавају проблеме и ефикасно раде једни са другима), *моделовања* (демонстрирања вјештина позитивних интеракција), *јачања позитивних интеракција* (пружања ученицима позитивног признања за њихов труд) и *практичног дјеловања* (Durlak et al., 2011). На основу овога могуће је креирати програме вршњачког интеркултуралног учења којима се може помоћи ученицима да формирају интеркултуралне вјештине које су неопходне за ефикасну вршњачку интеракцију у мултикултуралном окружењу.

Када су вршњачке групе веће, као што је на примјер одјељење ученика, тада кохезивност групе постаје важан показатељ структуре међусобних интеракција и односа.

Уколико већина тих ученика показује јаке везе једни са другима, односно уколико имају пријатељски развијене односе са припадницима других култура, онда ће група као цјелина боље сарађивати и функционисати. Степен кохезивности одређене вршњачке групе свакако може утицати на квалитет интеракција које се успостављају међу ученицима (Woods & Hanish, 2021). Успостављање високог степена кохезивности унутар вршњачке групе чини основну предиспозицију за ефикасну примјену разних модела вршњачког учења у мултикултуралном окружењу.

Интекултурално васпитање и савремени миграциони процеси

Према савременим свјетским дешавањима, питања миграција су незаобилазна у савременом друштву. Људи су одувijek напуштали своја мјеста становања, а разлози њиховог пресељења се разликују. Тако миграције нису савремена појава, оне се посматрају као „друштвени феномен присутан од давнина, као саставни дио савременог друштва, карактеришу мобилност и проток људи и информација“ (Субошић и Васиљевић, 2017, стр. 87). И почетком двадесет и првог вијека присутне су бројне миграције и пресељења људи из једног у друга мјеста. Савремени стил живота и глобализација радне снаге све више подстиче људе на пресељења као никада раније. Данас је интензитет миграционих процеса повећан широм свијета, па и на нашим просторима. Повећање броја миграната је изражено у многим земљама, а њихова кретања се усмјеравају према развијеним центрима. Тако су актуелни миграциони трендови одређени великим обимом и приливом припадника различитих културних група (Вашић, 2018; Perotti, 1995; Semprini, 2004). Због тога миграциони процеси представљају феномен који је у фокусу проучавања многих наука, па и савремене педагошке науке за коју такви процеси чине битну улогу у интеркултуралном васпитању.

Миграције отварају нова питања са интеграцијом и асимилацијом миграната у ново друштвено окружење (Castles, 2003; Perotti, 1995; Semprini, 2004), али и потребу оспособљавања других за ефикасну интеркултуралну интеракцију са њима. Припадници различитих културних заједница са собом доносе своју културу, језик, обичаје и религију, те им је неопходна помоћ других за постепено прилагођавање новој средини. Овакве промјене у друштву имају за посљедицу све већи број дјецe миграната које је

потребно укључити у постојеће образовне системе. Тако се миграциним процесима креира културна различитост у популацији ученика, што захтијева културну одговорност школских система према свим ученицима (Banks, 2006; Dawes-Duraisingh et al., 2018; Perotti, 1995). Педагошки изазов укључивања културно различитих ученика у наставни процес подразумева одређене припреме и прилагођавање начина рада, те сарадњу школа са другим институцијама.

Право на образовање се посматра као једно од основних људских права дефинисано *Конвенцијом Уједињених нација о избјеглицама* из 1951. године и *Конвенцијом о правима дјетета* из 1989. године. Због тога је потребно креирати програме за унапређивање интеркултуралног васпитања и развијања интеркултуралних компетенција наставника и ученика, чиме се постављају и учвршћују темељи интеграције свих културних група у савремена мултикултурална окружења. По питању образовања ученика из мигрантске популације издвајају се два битна изазова. Први изазов је што неки од тих ученика бораве само привремено на нашим просторима, па је њихово временско задржавање тешко предвидјети, док се други изазов односи на свеобухватан приступ и ангажовање система у цјелини (Ђорђевић i sar., 2018). Упркос томе, потребно је обезбиједити укључивање свих ученика у процес образовања и омогућити им интеграцију у друштвену средину са циљем успостављања успјешне интеркултуралне интеракције (Banks, 2006; Castles, 2003). Супротно томе, неуспјешно укључивање културно различитих ученика у образовни систем доприноси стварању маргинализованих појединаца или читавих заједница, које нису у могућности да испоље своје потенцијале, од којих цјелокупно друштво може имати много добробити (Ђорђевић i sar., 2018). Због тога се интеркултуралним васпитањем настоји развити одржив начин заједничког живота у мултикултуралном окружењу (Banks, 2010; Вугам & Fleming, 2006). Интеркултурално васпитање се дефинише као „процес свеобухватног педагошког дјеловања у циљу упознавања и разумијевања различитих култура, те успостављања позитивних међусобних односа у мултикултуралном друштву (Роровић, 2024, стр. 13). Оно се прихвата као важан фактор у процесу интеркултуралног оспособљавања за међусобне сусрете, разумијевање различитих култура и успостављање позитивних односа са културно другачијима (Бранковић и Микановић, 2016; Buterin, 2012; Поповић, 2019). Савремени задатак школе јесте формирање интеркултуралних компетенција које се испољавају прихватањем културних разлика и њихових вриједности. Поред улоге културних различитости у свакодневним животним ситуацијама оне се одражавају и на

понашање наставника и ученика у школи. Оне културне вриједности које ученици и наставници доносе у школу, у значајној мјери одређују структуру и исходе васпитно-образовног процеса (Boon & Lewthwaite, 2016). Како би интеркултурално васпитање заживјело, прије свега наставници морају прихватити и уважавати културну различитост коју ученици доносе у учионицу. За Благицу Златковић (2011) интеркултурално васпитање треба да постане дио редовног образовног система из сљедећих разлога:

- друштвена стварност већег броја савремених друштава показује присуство различитих култура;
- доприноси конституисању нових друштвених вриједности и развоју властитог идентитета;
- услов је ефикасне интеркултуралне наставе и интеркултуралног учења.

Оваква концепција интеркултуралног васпитања не захтијева креирање нових наставних садржаја, већ примјену интеркултуралних принципа у васпитно-образовном раду који је усмјерен према изграђивању културне свијести ученика и њиховом интеркултуралном понашању у мултикултуралној заједници.

Данашња школа треба константно да преиспитује своју улогу. У одређеним ситуацијама она посредује у преношењу или учвршћивању постојећих предрасуда и стереотипа о неким културним групама или заједницама (Rodriguez-Valls, 2016; Scoffham, 2018). Због тога је неопходно радити на формирању интеркултуралних компетенција међу свим учесницима васпитно-образовног процеса, како би се обезбиједило разумијевање и прихватање културно другачијих. На овај начин интеркултурално васпитање добија важну улогу у развоју мултикултуралне заједнице.

Интеркултуралне компетенције ученика у контексту васпитног рада школе

Са континуираном глобализацијом и учесталим миграционим процесима, способност укључивања у мултикултурално окружење постала је непроцјењива вјештина. Педагошки изазов који се поставља пред савремену школу јесте да културолошки одговорно припреми ученике за будуће друштвене улоге. У садашњим образовним системима се показало да наставни кадар разумије интеркултурално

васпитање на површан начин, односно наставници не подразумијевају равноправно укључивање свих ученика у одређене интеркултуралне процесе, већ само оних ученика који припадају другачијим националним, етничким или вјерским групама (Leutviler et al., 2018; Popović, 2024). Цјеловитим приступом за интеркултурално оспособљавање наставника и ученика тежи се прихватању и учвршћивању културног плурализма (Sablić, 2014) и унапређивања васпитног рада школе.

Џејмс Бенкс (2006) истиче да интеркултурално васпитање у школи има пет основних димензија: интеграција садржаја, процес изграђивања знања, равноправан приступ ученицима, смањивање предрасуда и стереотипа, те подршка школској клими. Наставници су обично упознати само са једном од њих, односно они углавном остварују интеграцију садржаја (Woolfolk, 2016), која подразумијева кориштење примјера и садржаја о различитим културама у оквиру одређених предмета. Међутим, када се детаљније преиспитају остале димензије, долази се до увјерења према коме се интеркултурално васпитање и образовање може остваривати у свим предметима и намијењено је свим учесницима васпитно-образовног процеса.

Кроз формално образовање је неопходно обезбиједити поштовање интеркултуралних вриједности и принципа (Popović, 2024), те омогућити развој интеркултуралних компетенција које ученицима нуде знања и предиспозиције за ефикасну интеркултуралну интеракцију и комуникацију. Заправо, васпитним радом у школи треба пружити смјернице о томе како ученик да поступа у одређеним интеркултуралним околностима. Васпитањем у духу интеркултуралности омогућава се развој концепта интеркултуралне одговорности (Bugan, 2013), која представља предуслов за формирање интеркултуралних компетенција ученика. Оваквим васпитним приступом се подстиче солидарност међу различитим културама, охрабрује сарадња међу њима, развијају пријатељски односи и промовише се заједништво и равноправност у интеркултуралним односима.

Културно одговорно поучавање (Boon & Lewthwaite, 2016; Delpit, 2003; Ladson-Billings, 1995; Woolfolk, 2016) пружа могућност ученицима да обогате своје интеркултурално искуство, стекну нова знања, формирају ставове и развију нове вјештине које претходно нису имали. Таквим поучавањем се његује културно осјетљива настава (Johnson, 2003), којом се обезбјеђује равноправан однос свих ученика, а не само ученика одређене културне групе. У васпитном раду наставници могу да се ослањају на културу и животна искуства својих ученика како би подстицали учење једни од других.

Подржавајући наставу у којој се уважавају и прихватају културне различитости, а вршњаци из других култура се посматрају као ресурс за ширење погледа ученика, наставници стварају погодно окружење за интеркултурално учење. Такво учење се односи на „стицање знања и вјештина које подржавају способност ученика да разумије културу и комуникацију са особама из култура различитих од њихове“ (Lane, 2012, стр. 1618). За ученике је важно да поред разумијевања различитих култура, они разумијевају и сопствену културу. Да би се развила свијест о другим културама, потребно је да ученик претходно развије осјећај културне самосвијести, који ће бити основ за поређење културних вриједности.

Интеркултурално оспособити ученике значи научити их да сарађују са припадницима других култура и да буду успјешни у интеркултуралним ситуацијама. Ово представља универзалан изазов, без обзира на културу, јер ниједна културна група није осјетљивија на учење од друге. Све ово указује на сложеност процеса формирања интеркултуралних компетенција ученика у школском окружењу. Тако процес развоја интеркултуралних компетенција може трајати дужи временски период и захтијева учење од вршњака у свакодневним животним ситуацијама. Због тога је оправдано говорити о етапности (сложеном процесу) у формирању интеркултуралних компетенција ученика. Потребно је указати на три битне етапе:

- усвајање интеркултуралних знања;
- формирање интеркултуралних увјерења и ставова;
- интеркултурално понашање и дјеловање.

Наведене етапе су међусобно комплементарне, јер остваривање једне етапе представља предуслов за остваривање наредне. Активним васпитним радом у школи који се заснива на његовању интеркултуралних вриједности и принципа, наставници могу ученике довести до степена интеркултуралног понашања и дјеловања. Педагошки смисао усвајања интеркултуралних сазнања и формирања интеркултуралних увјерења и ставова се огледа у помагању развоја интеркултуралних компетенција ученика, које се исказују интеркултуралним понашањем и дјеловањем ученика и мултикултуралној заједници.

Модели интеркултуралног развоја

У литератури постоји већи број модела интеркултуралног развоја, односно оних модела који анализирају однос према разликама у култури. Пошто култура обухвата одлике људског самоизражавања у ширем (материјално стваралаштво) и ужем смислу (духовно стваралаштво), може се посматрати од начина понашања једне заједнице до својстава индивидуалног понашања и начина поступања у интеракцији са другима. Због објективнијег сагледавања културних разлика неопходно је имати у виду и основне елементе културе, као што су когнитивни елементи (језик и знање), емоционални елементи (понашање и животни стил), структурални елементи (припадност одређеним групама, правни или политички статус) и нормативни елементи (вриједности и норме) (Perotti, 1995). Због тога ће овдје бити приказано неколико релевантних развојних модела који структуришу процес интеркултуралног развоја, односно сагледавају сродне концепте који истичу интеркултуралну димензију. Издвојени су сљедећи модели: модел културе као леденог бријега, модел расног идентитета Хелмсове, Бенксова типологија етничког идентитета, модел Холових бихејвиоралних димензија културе, Хофстедов модел културних димензија и Бенетов развојни модел интеркултуралне осјетљивости. Ови модели пружају потпуније разумијевање интеркултуралног развоја који доприноси формирању интеркултуралних компетенција. У наставку се хронолошким редосљедом интерпретирају одабрани модели, од најопштијег према најконкретнијем моделу интеркултуралног развоја.

Модел културе као леденог бријега

Међу познатијим моделима који конкретизују културу издваја се модел културе ледног бријега који је развио Едвард Хол. Овим моделом Хол (Hall, 1976) објашњава да је култура попут санте леда која се налази у поларним морима. Они аспекти који сачињавају културу и који се првобитно уочавају, представљају врх ледене санте, док велика већина елемената културе остаје сакривена испод површине воде, па се ти елементи тешко уочавају. Заправо они елементи културе који већим дијелом остају

невидљиви представљају моћну основу на којој почива култура (Gillert et al., 2000). Дијелови културе који се лако уочавају јесу: архитектура, храна, одјећа, умјетност, популарна музика, књижевност, кухиња, језик, фолклор, спорт, прославе и слично. Оно што се налази у основи културе је тешко препознати, а то може бити: концепт љепоте, концепт времена, поимање скромности, идеали који управљају васпитањем дјеце, начини у рјешавању проблема, правила пристојног понашања, хумор, говор тијела, однос према старијима, начин на који се исказују осјећаји, вриједности које се преферирају, природа пријатељства и слично. Људи често мисле о култури као бројним видљивим карактеристикама групе које можемо видјети очима, а реалност јесте да је то само спољашња манифестација дубљих и ширих компоненти културе (Hall, 1976), односно заступљених ставова и вриједности.

У многим случајевима, различите културне групе дијеле сличне основне вриједности, али се оне често различито тумаче у различитим ситуацијама и на јединствен начин се испољавају кроз специфичне ставове који се примјењују у свакодневном животу (Gillert et al., 2000). Овакво схватање културе отежава разумијевање међу припадницима различитих културних група. Такви унутрашњи аспекти културе постају видљиви случајном посматрачу у облику понашања које се може посматрати, као што су ријечи које се користе, начин на који се комуницира са другима, закони који се доносе и слично (Hall, 1976). Важно је нагласити да се основне вриједности културе не мијењају брзо или лако, као такве се преносе са генерације на генерацију. Обично иза ствари које лако можемо да видимо и опишемо, постоје и многе дубоко укоријењене идеје и схватања које можемо разумјети само анализом норми и вриједности, али и промишљањем о личним нормама и вриједностима.

Модел расног идентитета Хелмсове

Као један од модела интеркултуралног развоја којег вриједи поменути јесте модел расног идентитета Хелмсове. Модел објашњава конструкцију идентитета код бјелачке популације у Сједињеним Америчким Државама (Helms, 1993), али може послужити као релевантан примјер развоја расног идентитета. У њему се полази од тога да је развој идентитета уско повезан са расизмом у овој земљи, односно што је расизам израженији,

толико је теже формирати позитиван идентитет. Модел упућује на два аспекта једног континуума на коме се креће развој расног идентитета, тако на једном крају јесте напуштање расизма, а на другом развијање позитивног идентитета. Од првог аспекта ка другом пролази се шест стадијума који се разликују у погледу зрелости, од најмање до највише зрелог поимања расног идентитета.

Прва три стадијума према Џенет Хелмс (Helms, 1993) су: стадијум контакта, стадијум дезинтеграције, стадијум реинтеграције и они се задржавају у домену напуштања расизма.

контакт → дезинтеграција → реинтеграција → псеудозаснованост → урањање → аутономија



Схема 2. Модел расног идентитета Хелмсове

Извор: прилагођено према Helms, 1993, стр. 56.

Преостала три стадијума псеудонезависности, урањања према израњању и стадијум аутономије постепено одређују позитивни (интеркултурални) идентитет. Тако *стадијум контакта* подразумева остваривање почетног контакта са представницима друге расе у коме изостаје одсуство запажања било каквих разлика међу културама. Током *стадијума дезинтеграције* јавља се осјећање узнемирености због препознавања карактеристика према којима бијеле особе имају повлашћену улогу и мјесто у америчком друштву (Helms, 1993), а то може на овом стадијуму да доведе до испољавања осјећаја кривице или страха. За *стадијум реинтеграције* карактеристично је да осјећаји страха или кривице сада прелазе у бијес и љутњу према припадницима друге расе, што доводи до испољавања супериорног положаја у односу на другу расу. У наредном *стадијуму псеудонезависности* испољава се спремност за остваривање контакта са припадницима друге расе, при чему се често заузима умјеренији и блажи став, али се и даље ослања и све посматра кроз властиту културу. У *стадијуму урањања ка израњању* сада учесници који остварују контакте са другом расом у одређеној мјери напуштају своју првобитно супериорну позицију (Helms, 1993), те постају одлучни да прихвате објективну улогу у друштву и да дјелују на друге припаднике своје расе како би ширили вриједности ка позитивном идентитету. На посљедњем *стадијуму аутономије* се испољава позитиван

осјећај властитог идентитета и постаје се спреман за сарадњу са особама друге расе, а настоји се борити и против дискриминације у друштву. Хелмсова у каснијим анализама овог модела напушта концепт стадијума као ограничавајући (Petrović, 2014), јер је могуће да поједине особе могу истовремено бити на више стадијума и умјесто тога она почиње да пише о статусима расног идентитета.

Из кратке анализе овог модела и његових стадијума, уочава се да је развој расног идентитета тијесно повезано и са развојем интеркултуралних компетенција. У процесу изграђивања идентитета потребно је оспособити појединце да препознају и уважавају битне разлике међу културно другачијима. Тако овај модел не треба посматрати само као низ стадијума који су повезани, већ он може бити од помоћи у интеракцији са припадницима других култура да се идентификују баријере у развоју интеркултуралних компетенција.

Бенксова типологија етничког идентитета

Посебну вриједност типологије етничког идентитета Џејмса Бенкса (James Banks) чини то што није усмјерена само на припаднике одређене етничке групе, што је случај са претходним моделом Хелмсове, већ се ова типологија може примјењивати уопштено на све културне групе. Важан аспект по чему се истиче ова типологија јесте и то што је настала у васпитно-образовном контексту. Бенксова типологија етничког идентитета (Banks, 2006) обухвата шест развојних стадијума, а то су: стадијум психолошке заробљености у култури, стадијум културне инкапсулације, стадијум појашњења културног идентитета, стадијум бикултурализма, стадијум мултикултурализма и рефлексивног национализма, стадијум глобализма и компетенција за глобално друштво.

Стадијум *психолошке заробљености у култури* или културно психолошко заробљеништво подразумијева стање особе према коме она издаваја негативне идеологије и негативна вјеровања у друштву о властитој културној групи, што обично доводи до осјећаја стида (Banks, 2006). Према овоме стадијуму до конфликта долази када већинска културна група не дозвољава довољну асимилацију других културних група. Када је одређена културна група више одбацивана од већинског друштва, вјерује се да су њени припадници доживјели неку форму психолошког ропства (Petrović, 2014).

Стадијум *културне инкапсулације* настаје онда када припадници одређене културне групе на разне начине настоје остати издвојени од других културних група, те на тај начин испољавају своју супериорност, односно осјећају се угроженима од стране мањинских група. Када особе почну да преиспитују основне претпоставке своје културе, оне имају могућност да буду и мање етноцентричне (Banks, 2006). У стадијуму *појашњења културног идентитета* особе имају блаже изражен однос према властитој културној групи, али и према припадницима других културних група. Током овог стадијума се прихватају и разумију како позитивне тако и негативне стране своје личне културе. Појединци ће лакше достићи овај стадијум у зависности од постигнутог економског нивоа и степена сигурности, као и када остварују позитивна искуства са припадницима других култура. За *стадијум бикултурализма* је карактеристично то што се сада могу безбрижно развијати компетенције неопходне за квалитетну интеракцију са припадницима других културних група. Ниво бикултуралности може да варира, али се обично испољава умјерен однос према властитом културном идентитету (Petrović, 2014). *Стадијум мултикултурализма и рефлексивног национализма* пружа могућност да се објективније развије културни и национални идентитет. Особе на овом стадијуму имају јасан сопствени идентитет који је заснован на рефлексiji. Такве особе су способне да нормално функционишу међу различитим културним групама уважавајући њихове вриједности. Посљедњи *стадијум глобализма и компетенција за глобално друштво* подразумева аспект преношења основних вриједности и норми које су заједничке свим културама (Banks, 2006). Особе на овом нивоу имају усвојена знања, вјештине и ставове које су потребне за правилно и ефикасно функционисање на културном, националном и глобалном нивоу.

На основу типологије етничког идентитета, због своје специфичности, представљени стадијуми, не само да служе за развој интеркултуралног идентитета код особа, него се посматра и развој интеркултуралне компетентности потребан за успјешну интеракцију са културално другачијима. Ова типологија у основи може допринијети дефинисању и остваривању циљева интеркултуралног васпитања и образовања у школама.

Модел Холових бихејвиоралних димензија културе

Едвард и Милдред Хол (Edward & Mildred Hall) развили су модел који је заснован на већем броју дубинских интервјуа са људима различитог културног поријекла. Фокус у интервјуима је био на разликама у понашању због којих често настају конфликти у комуникацији са припадницима различитих култура. На основу спроведеног проучавања успјешно су идентификовали бихејвиоралне компоненте културе (Hall & Hall, 1990), које се у литератури називају и димензијама различитости у културама. Ове компоненте или димензије засноване су на комуникацији која је условљена просторним или временским карактеристикама. Издвојили су пет сљедећих димензија: брзе и споре поруке, висок и низак ниво контекста, територијалност, лични простор, монохроно и полихроно вријеме.

Прва димензија коју Холлови називају *брзе и споре поруке* представља брзину којом се одређена порука преноси до саговорника. Најчешће су то наслови у медијима или разни огласи (Gillert et al., 2000). Према овој димензији оне особе које су склоне брзим порукама лако се зближавају са другима. Али када се настоји неко дубински упознати онда је за то потребан дужи временски период или како Холлови то називају „спорим порукама“. Тако вријеме за склапање пријатељских веза и односа се разликује од културе до културе у зависности од њихових специфичних вриједности и норми.

Друга димензија културе овог модела је *висок и низак ниво контекста*. Овдје се полази од количине информација заступљених у контексту комуникације, односно у културном окружењу у коме се она одвија. Када одређена порука садржи мало информација, односно када је већина информација већ позната саговорнику, тада се говори о комуникацији високог контекста (Hall & Hall, 1990). Супротно томе, низак ниво контекста комуникације је онај када већи дио поруке остаје непознат саговорнику и потребно је да открије њене кодирани дијелове и симболе. За припаднике са високим контекстом је карактеристично да лако ступају у односе са припадницима других култура и често његују дуготрајне везе са њима. У културама ниског контекста комуникације, контакти са поједицима из других култура су обично краткотрајни и не цијени се много одређена повезаност са њима (Petrović, 2014). У зависности у контекста који је доминантан у одређеним културама може да доведе до неспоразума у интеркултуралној комуникацији.

Сљедећа димензија културе се назива *територијалност*. Ова димензија представља перципирање физичког простора у одређеној култури. Територијалност указује на осјећај који припадници одређених култура развијају према простору у коме се налазе, укључујући и материјалне ствари које их окружују унутар тог простора (Hall & Hall, 1990). У контексту образовања ово подразумијева однос појединца према соби за учење, учионици или другом просторном окружењу.

Четврта димензија односи се на *лични простор*. Овдје се лични простор појединца посматра као просторна дистанца која је потребна да би се та особа осјећала пријатно током комуникације. Величина личног простора или пожељно растојање у интеркултуралној комуникацији се разликује од културе до културе. Тако у одређеним културама пристојно растојање током разговора може у другим културама бити доживљено као непримјерено задирање или угрожавање личног простора (Gillert et al., 2000; Petrović, 2014). Неспоразум у комуникацији може настати када саговорници из различитих култура исту пожељну удаљеност тумаче на различите начине, тако за једне може да значи претјерано дистанцирање и испољавање хладног односа, док за друге може бити претјерано приближавање или непристојно понашање.

Посљедња димензија овог модела културе је *монохроно и полихроно вријеме*. Културе се међусобно разликују и према начину организовања свог времена. У већини култура вријеме се организује на континууму од монохроног до полихроног поимања времена. Монохроно организовање времена подразумијева слијед обавеза које је потребно испуњавати једну за другом и гдје се сваки од задатака извршава у одређено вријеме. У монохроним културама веома је изражено контролисање времена. Док полихроно организовање времена карактерише истовремено извршавање више различитих обавеза, односно не постоји унапријед утврђен распоред (Hall & Hall, 1990). Холови у овој студији указују да је монохрони начин организовања времена у тијесној вези са испољавањем ниске контекстуалности у комуникацији, као и односа према животном окружењу.

Моделом бихејвиоралних димензија културе издвојене су значајне различитости које се испољавају у контактима са припадницима других култура. Утврђене димензије служе за лакше препознавање и тумачење одређених културолошких разлика. Недостатак модела се огледа у томе што није прецизније описано нити препоручено како се понашати у интеракцији са припадницима одређених култура према датим димензијама.

Хофстедов модел културних димензија

Модел културних разлика Гирта Хофстеда (Geert Hofstede) настаје из једне велике студије о културним разликама између појединих држава. Према схватању Хофстеда кључне културне разлике настају из вриједности, односно култура је одређена садржајем њених вриједности (Hofstede, 2001). Разлике међу културама јављају се у аспектима када се посматрају вриједности повезане са моћи и неједнакости, односом појединца и групе, одређеним друштвеним улогама међу мушкарцима и женама, односом према прошлости, садашњости и будућности (Petrović, 2014). Хофстед разлике између култура дијели у пет димензија, и то: концентрација моћи, индивидуализам – колективизам, избјегавање неизвјесности и маскулиност – фемининост и временска оријентација (Hofstede, 2001).

Димензија *концентрација моћи* указује на који начин су моћ и материјална добра дистрибуирани у једној култури. Односно колико је та култура спремна да прихвати моћ у различитим друштвеним аспектима. Полазна основа јесте начин концентрације моћи унутар породице, школе, посла и однос према томе како моћ треба да буде распоређена у свим наведеним сегментима (Hofstede, 2001; Petrović, 2014). Превелика концентрација моћи указује на изражену хијерархију у одређеној култури, а мала концентрација моћи карактерише културу засновану на једнакости и једнаким могућностима свих њених чланова.

Друга димензија истиче релацију од *индивидуализама* ка *колективизму* и показује како припадници одређене културе посматрају себе и свој однос према другим члановима. Културе се разликују по начину оријентације и карактеру међусобних односа. Хофстед сматра да је индивидуализам карактеристичан за културе у којима су заступљени слаби односи са појединцима и гдје се углавном очекује брига за себе и чланове своје породице. Док је колективизам изражен у културама чији су чланови међусобно повезани, изражен је виши степен кохезивности заједнице и високо се вреднује оданост заједници (Hofstede, 2001). Особе у индивидуалистичким културама склоније су директној комуникацији која је засићена контекстом, а припадници колективистичких култура преферирају посредну комуникацију са нижим нивоом контекста.

Маскулиност ка *фемининости* представља димензију културних разлика која посматра степен према коме се у култури вреднују традиционалне улоге додијељене

мушкарцима и женама. За маскулине (мужевне) културе родна подјела улога је високо вреднована, па се очекује да мушкарци буду агресивни, снажни и усмјерни ка стицању материјалних добара, а од жена се очекује да буду мање грубе и усмјерене на квалитет живота (Petrović, 2014; Sablić, 2014). У фемининим (женственим) културама је присутан мали степен разлика између полова, па се обично социјалне и полне улоге преклапају. Познавање овакве оријентације у култури саговорника доприноси ефикаснијој интеркултуралној интеракцији.

Димензијом *избјегавање неизвјесности* се истиче ниво културне свијести према коме ситуације које су нејасне или непознате обично доживљавају и интерпретирају као пријетеће или угрожавајуће (Hofstede, 2001). За културе са високим нивоом избјегавања неизвјесности карактеристично је да се њени чланови руководе страхом од неуспјеха, док у културама у којима је изражен низак степен избјегавања неизвјесности испољава се мотивисаност за успјехом. Тако је избјегавање неизвјесности у вези са спремношћу појединаца да се упусте у ризик (Gillert at al., 2000). Док су одређене културе у већој мјери оријентисане на поштовање правила, друге културе придају мањи значај правилима и спремнији су да се суоче са различитим мишљењима.

Посљедња димензија овог модела јесте дугорочна наспрам краткорочне *временске оријентације*. Представља однос културе према задовољавању материјалних и социјалних потреба (Hofstede, 2001). Културе са дугорочном временском оријентацијом заступају вриједности засноване на погледу у будућност, док културе са краткорочном временском оријентацијом су базиране на вриједности којима се пропагира садашњост (Gillert at al., 2000; Petrović, 2014). Неке културе се заснивају на крутом поштовању традиције, док су друге посвећене стварању разних добара у блиској будућности.

Хофстедов модел културних разлика наишао је на многе похвале, јер је понудио јединствену интерпретацију култура у своје вријеме, али је исто тако и критикован због непотпуног објашњења појединих димензија које су засноване на карактеристикама једне нације, при томе неуважавајући неке запостављене културе.

Бенетов модел развоја интеркултуралне осјетљивости

Бенетов модел интеркултуралне осјетљивости приказује личне фазе кроз које особе пролазе ступајући у интеркултуралне контакте. На основу проучавања понашања људи у различитим интеркултуралним ситуацијама Милтон Бенет (Milton Bennett) креира свој *Развојни модел интеркултуралне осјетљивости (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS)*. Према овом моделу особе постају интеркултурално осјетљивије и компетентније уколико појединац унапређује квалитет интеркултуралних искустава, те на тај начин напредује од етноцентризма према етнорелативизму (Bennett, 2004; Petrović, 2014). У моделу се издвајају стадијуми кроз које пролазе појединци у сусрету са припадницима других култура. Стадијуми се крећу на континууму од етноцентризма, односно порицања постојања разлика, до етнорелативизма, односно стадијума прихватања културних разлика. За сваки крај конитинуума разликују се по три основна стадијума, а унутар сваког од њих постоји неколико развојних међустадијума. Бенет се служи појмом етноцентризам када настоји да укаже на значај доживљавања личне културе (Bennett, 2004), као што су одређена вјеровања или очекивања које није потребно преиспитивати већ се прихватају као конвенционални начини понашања. Супротни појам, етнорелативизам према њему представља доживљавање одређених вриједности и ставова само као потенцијалне могућности за дјеловање у личној култури (Bennett, 2004). Оријентација на етноцентризам испољава се преко стадијума порицања одбране и минимизирања културних разлика. Супротно томе, оријентација на етнорелативизам подразумијева прихватање, прилагођавање (адаптацију) и интегрисање културних разлика.



Схема 3. *Развојни модел интеркултуралне осјетљивости (DMIS)*

Извор: прилагођено према Bennett, 2004, стр. 63.

Први етноцентрични стадијум је *порицање* културних разлика. Особе на овом стадијуму углавном нису свјесне постојања културолошких разлика нити показују интересовање за такве разлике. Овдје се могу појавити и међустадијуми као што је *изолација* од другачије културе или намјерно одвајање (*сепарација*) од припадника других култура (Gillert at al., 2000). У оба случаја се ради о немогућности поједница да препознаје другачија културна обиљежја у свом окружењу.

Други стадијум представља *одбрана* од разлика. На овом стадијуму особа је способна да препознаје разлике у одређеним културама, али и даље не може да разумије културне вриједности нити да схвати контекст у коме оне настају. Међустадијуми кроз које пролази особа јесу *супериорност* карактеристика личне културе, *омаловажавање* другачијих културних вриједности и *преокретање* ка високом вредновању другачије културе (Bennett, 2004; Gillert at al., 2000), односно посматрање личне културе као инфериорне, те удаљавање од ње. Међу особама на овом стадијуму у већини ситуација су изражени стереотипи.

Завршни стадијум етноцентризма у овом моделу је *минимизирање* културних разлика. Овдје се уочавају и минимализују разлике у културама, што често доводи до пренаглашававања сличности у многим културним вриједностима. Особа на овом стадијуму потенцира сличности, а не разлике у културама. За међустадијуме Бенет издваја *физички универзализам* према коме се истичу физичке сличности међу људима и *трансцендентални универзализам* који указује на духовне сличности међу културама (Bennett, 2004; Gillert at al., 2000; Petrović, 2014). Овдје се религиозна вјеровања не посматрају као релевантна за стадијуме етноцентризма.

Почетни стадијум етнорелативизама чини *прихватање* културних различитости. Сада особе почињу да прихватају културне разлике међу људима, односно културно другачији се перципирају као различити од њих, али једнако вриједни као и они сами. Поред прихватања једнакости присутно је увјерење да нису све културе једнако сложене и немају једнаке норме (Petrović, 2014). Овдје прихватање културних разлика не подразумијева и слагање или свиђање у контексту њихових вриједности. Издвојени међустадијуми су поштовање различитости у понашању (*бихејвиорални релативизам*) који карактерише прихватање културолошких разлика у понашању зависно од припадности одређеној културној заједници, затим поштовање различитости у вриједносном систему других људи (*вриједносни релативизам*) што подразумијева

прихватање разлика у вриједносним оријентацијама и увјерењима других зависно од културног контекста. Овај стадијум је предуслов за развијање културне емпатије.

Адаптација на културне разлике је следећи стадијум у етнорелативизму. На овом стадијуму особа свом вриједносном систему додаје вриједности и увјерења из различитих култура (Bennett, 2004), те на тај начин може да разумије како људи из других културних заједница промишљају о одређеним појавама, стварима или догађајима. Одређена су и два међустадијума, *емпатија* као способност разумијевања других људи и *плурализам* као прихватање више различитих погледа на свијет (Petrović, 2014). Особе на овом стадијуму могу да прилагођавају понашање различитим културним контекстима.

Посљедњи стадијум етнорелативизма Бенет назива *интеграција* различитости. Према њему особа је у могућности да своје различите погледе на друге културе трансформише у лично културолошко гледиште. Културни идентитет особе на овом стадијуму се заснива на различитим културама, односно особа нема изражен осјећај припадања искључиво једној одабраној култури. Интеграција се може посматрати кроз два блиска међустадијума, *контекстуална евалуација* којом се указује на стечену способност за процјењивање одређених интеркултуралних ситуација које захтијевају примјењивање различитих културних вриједности, и *конструктивна маргинализација* која се односи на прихватање културног идентитета који није заснован само на једној култури (Gillert at al., 2000; Petrović, 2014). Особе које досегну посљедњи стадијум етнорелативизма имају способност према којој могу дјеловати као интеркултурални медијатори у свом окружењу.

Значај представљених модела интеркултуралног развоја се огледа у томе што могу бити солидна полазна основа за креирање разних програма вршњачког учења са циљем подстицања и формирања интеркултуралних компетенција, као и развоја интеркултуралне осјетљивости међу ученицима. Заједничке карактеристике ових модела могу послужити за квалитетније осмишљавање и спровођење интеркултуралног учења међу вршњацима на свим нивоима школовања.

Вршњачко учење у процесима и механизмима развоја интеркултуралних компетенција

Вршњачко учење у пракси омогућава и више и мање искусним ученицима да подржавају једни друге и културно другачије без међусобног ауторитативног приступа. Успостављање нормалне и здраве интеракције са свим вршњацима доприноси правилном обликовању ученикове личности. Због тога сваки вршњачки однос захтијева минималну интеракцију, а од квалитета успостављене интеракције зависи успјешност вршњачког односа (Riese et al., 2012). Понашање једног ученика условљава понашање другог, односно како ће се ученик понашати у вршњачком односу зависи од тога како доживљава самог себе и како доживљава вршњаке из своје, али и вршњаке из других култура.

Посредством интеракције са вршњацима ученици добијају могућност да се идентификују са вршњацима који су њиховим очима вриједни дивљења (Knežević-Florić, 2006). Тако у вршњачким односима ученици једни другима могу да служе као модел, на примјер за стил облачења, избор музике, начина понашања према одраслима (Спасеновић, 2004) или понашања према припадницима других култура. Сва ова обиљежја већим дијелом ученици развијају у интеракцији са вршњацима. Због тога сарадња, помагање и дијелење јесу битне особине које се често јављају у нормалним интеракцијама међу ученицима различитих узраста (Кrnjajić, 2002), а њихово подстицање и унапређивање се посматра као основни циљ процеса ученикове социјализације.

Позитивно понашање чини суштинску карактеристику односа међу вршњацима неопходну за успостављање узајамних веза са припадницима других култура. Понашање ученика које је усмјерено на доборбит другог, односно ученик који испољава емпатију и алтруизам (Спасеновић, 2004), посједује једну од основних вриједности за развој интеркултуралних компетенција. Понашање које у основи има корист за друге ученике, групе ученика или припаднике других култура, предвођено је „проскриптивним и прескриптивним моралним принципима и вриједностима“ (Кrnjajić, 2002, стр. 100). Проскриптивне вриједности представљају оне поступке који не дозвољавају вријећање других особа, а прескриптивне вриједности одређују шта је друштвено прихватљиво понашање према другима. Тако значајан дио прескриптивних моралних вриједности јесу

по својој природи позитивне и представљају основу за подстицање и развој интеркултуралних вриједности међу ученицима.

Током вршњачке интеракције није упитно да ли ученици утичу једни на друге, већ је потребно објаснити који процеси и механизми посредују у учењу међу вршњацима, а могу бити погодни за формирање интеркултуралних компетенција. У настојању да се одговори на овај изазов представљен је модификован и прилагођен двослојни модел вршњачког утицаја на учење аутора Џуди Пар и Мајкла Товнсенда (Parr & Townsend, 2002). Аутори полазе од тога да свако вршњачко учење произилази из интеракција у одређеном друштвеном окружењу. Карактеристике тог окружења су доступне ученику да посматра и преузима имплицитне поруке у којима он не мора бити директно учесник, нити постоји формални покушај поучавања (Parr & Townsend, 2002). Окружење у коме се налази ученик природно утиче на креирање амбијента за учење. У школском окружењу се ученици окупљају у одабране или природно настале групе вршњака које пружају контекст за учење. Ове вршњачке групе кроз низ интеракција дјелују на понашање, вриједности, ставове и увјерења ученика.

У школском окружењу вршњаци помажу једни другима у стварању асоцијативних веза са постојећим знањем, у процјени истинитости њихових нових схватања и у објашњавању нових наставних садржаја (Baltzersen, 2024). Некада неформални разговор између ученика игра велику улогу у подстицању учења и помаже им у разумијевању одређених идеја и сложених наставних садржаја, без обзира да ли се одвија током наставе коју изводи наставник или у вријеме слободних активности ученика. Димензије вршњачких односа као што су пријатељства и групе вршњака могу бити повезана са различитим утицајима на учење (Bukowski et al., 2009; Rubin et al., 2008). Тако у неким моделима учења статус међу вршњацима се може посматрати као приступ одређеним ресурсима као што су доступност корисних информација или могућност за тражење помоћи од међустатусно једнаких ученика (Parr & Townsend, 2002).

Поред спонтаних интеракција међу ученицима у пролазним групама које настају током наставе, постоје пријатељства која су истакнута и релативно трајна карактеристика друштвеног окружења. Пријатељства су заснована на сличностима међу вршњацима, како у личним карактеристикама, као што су ставови и вриједности, тако и на факторима који се односе на пол, године, културну или етничку припадност и социо-економски статус (Bukowski et al., 2009; Rubin et al., 2008). Успостављена пријатељства међу ученицима утичу на мотивацију за учење и успјех у школи (Krnjajić, 2002;

Спасеновић, 2004), утичу на ставове према школи, као и ангажовање ученика у школским активностима. Пријатељства пружају нове перспективе из којих ученици „откривају сопствену моћ да заједнички конструишу идеје“ (Parr & Townsend, 2002, стр. 408), те на тај начин пружају ефикасније учење кроз побољшану сарадњу и боље разумијевање потреба и способности других ученика.

Сви облици учења у школи се одвијају у позадини окружења повезаног са чланством у групи вршњака. Тако су ставови, увјерења, вриједности и понашања ученика под утицајем природног окружења и контекста на који дјелују вршњаци. У зависности од карактеристика окружења дјелују разни процеси и механизми који доприносе учењу (Knoppen et al., 2011; Reinhold et al., 2024; Sharma, 2017; Souza & Carvalho, 2021) са вршњацима, али и учењу од вршњака.

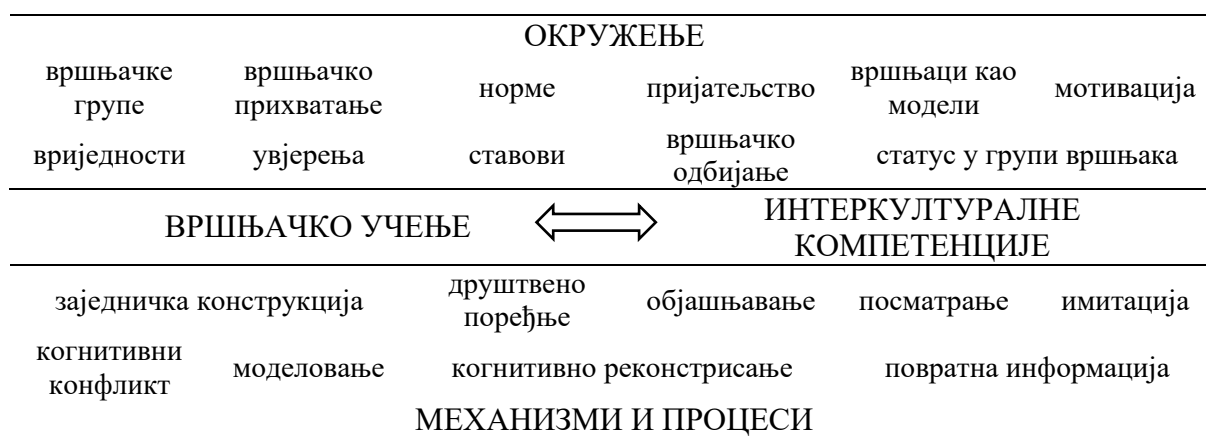


Схема 4. *Окружење, процеси и механизми вршњачког учења заступљени у формирању интеркултуралних компетенција*

Извор: прилагођено према Parr & Townsend, 2002, стр. 405.

Вршњачко учење које се одвија у било којем окружењу под утицајем је процеса и механизма који су сложени и често се преклапају. Они ријетко дјелују појединачно, најчешће се прожимају и допуњавају. Због тога је тешко разликовати процес од механизма, јер оба постоје паралелно и уско су повезани (Sharma, 2017). Није ријетка ситуација да се ови термини у широј литератури користе и као синоними. Иако процеси и механизми нису ограничени на одређено окружење они свакако могу бити повезани са контекстом за учење које зависи од карактеристика окружења у коме се оно дешава. Тако се когнитивно реконструирање може сматрати механизмом којим се покреће процес

когнитивног сукоба или процес давања објашњења (Parr & Townsend, 2002; Sharma, 2017). Према томе, моделовање се овдје посматра као процес (иако се често назива механизмом) помоћу кога ученици уче путем посматрања и имитације (Souza & Carvalho, 2021), а вјероватније да ће се ефекти моделовања појавити уколико је вршњачки модел компетентан и вјеродостојан.

У школском окружењу функционишу различити процеси социјализације, укључујући прихватање вршњака, друштвено одобравање, припадност групи и слично. Међу главним механизмима који подстичу ове процесе јесу социјално поређење, повратне информације од вршњака и учење на основу моделовања (Knorpen et al., 2011; Reinhold et al., 2024; Parr & Townsend, 2002). Ови процеси су активно укључени док ученици у школи, али и ван школе уче о понашању према културно другачијима. Велики дио оваквог учења се одвија у групама вршњака које испољавају сличности према одређеним карактеристикама и обиљежјима (Baltzersen, 2024). Унутар група вршњака, односи засновани на уважавању, толеранцији, сарадњи и једнакости пружају велики потенцијал за учење интеркултуралних вриједности. Процеси који се успостављају међу вршњацима директно или индиректно утичу на механизме који подстичу формирање интеркултуралних компетенција ученика.

Осврт на тангентна истраживања

Проучавањем доступне литературе на нашем говорном простору не проналазе се релевантна теоријска нити емпиријска истраживања која у фокусу имају вршњачко учење или формирање интеркултуралних компетенција ученика путем вршњачког учења. У свјетској литератури постоје многобројни радови о вршњачком учењу (вршњачко поучавање, вршњачка помоћ у учењу, вршњачко менторство, вршњачка медијација и други појмови), међутим литература о васпитним импликацијама оваквог учења је ријетко заступљена. Постојећа литература је углавном ограничена студијама које се ослањају на мјерење исхода, које се у већој мјери баве академским постигнућем, развојем социјалних вјештина и самопоуздања ученика и студената. Постојеће студије вршњачког учења разликују се у смислу проучаваног контекста, ситуације на коју се усмјерава и на узраст учесника. У наставку ће бити приказани резултати неколико релевантних тангентних истраживања значајних за конципирање овог емпиријског истраживања вршњачког учења и формирања интеркултуралних компетенција. Резултати тангентних истраживања су хронолошки приказана према двије сродне цјелине. Полази се од истраживања која у фокусу имају развој интеркултуралних компетенција путем вршњачког дјеловања или посредовања, потом слиједе истраживања која примарно указују на значајну улогу вршњачког учења у подстицању академских постигнућа и одређених вјештина.

Студија ауторки Јанике Хиле, Гундуле Хилер и Стефани Фоглер-Лип (Hille et al., 2016) у оквиру интернационализације високог образовања настала је на Европском универзитету Виардина (European University Viadrina). Ова студија случаја открива иновативни концепт интеркултуралне обуке вршњачких ментора и њихове импликације. У оквиру програма обуке *Viadrina Peer Tutoring*, интеркултурални вршњачки ментори се према посебно креираном плану обучавају за подстицање интеркултуралне свијести, односно освјешћивања међународних студената у циљу развоја њихових интеркултуралних компетенција, како би се припремили за студирање у њемачком академском систему. Најважнији алат програма обуке јесте рефлексија заснована на е-портофолију (Hille et al., 2016). Аутори квалитативном анализом садржаја испитују самоевалуацију студената који су као учесници програма обуке водили е-портофолије, па се тако покушава на рефлексиван начин сагледати развој интеркултуралних компетенција вршњака. Налази студије указују на издвајање двије групе компетенција.

С једне стране, компетенције које су дефинисане самим програмом обуке (откривање знања, флексибилност понашања, комуникативна свијест и емпатија) и, с друге стране, интеркултуралне компетенције засноване на циљевима вршњачког учења (методолошко стручно знање, сарадња, подршка вршњачком учењу, интеркултурална вршњачка свијест) (Hille et al., 2016). Још један важан резултат студије јесте да су емпатија и самопоштовање према другима често спомињане особине у е-портофолијима учесника и да имају видљиву корелацију. Ова студија је идентификовала које се интеркултуралне компетенције вршњачког менторства могу развити у оквиру примијењеног програма, уз емпатију и поштовање према другима које истичу само вршњачки ментори (Hille et al., 2016). Ауторке су свјесне да ови резултати одражавају самоевалуацију студената, која је субјективна, али ипак се може закључити о предностима и потенцијалима анализираних програма обуке. Примјетно је да су интеркултуралне компетенције важан аспект вршњачког учења у међународном контексту, док специфичне особине подршке вршњачком учењу имају изузетну улогу у оквиру развоја оваквог облика учења.

Сходно подстицању и промовисању интеркултуралних вриједности многих западноевропских земаља корисно је приказати резултате студије спроведене у Шпанији. Аутори Хозе Хернандез-Браво, Кристина Кардона-Молтоб и Хуан Хернандез-Браво (2017) објављују резултате њиховог истраживања у коме су се бавили развојем интеркултуралне компетенције ученика основних школа кроз акционе програме о интеркултуралном образовању вођених од стране наставника. У њиховој студији, почетна процјена интеркултуралне компетенције ученика открила је постојање посебне потребе за дјеловањем на пољу интеркултуралног васпитања, јер су ученици показали недостатак интеркултуралног знања и вјештина за интеракцију са другима, као и за разумијевање других погледа, обичаја и вриједности. Аутори овај недостатак интеркултуралних компетенција приписују чињеници да школе не нуде интеркултуралне наставне планове и програме (Hernandez-Bravo et al., 2017). Тако се ова студија бавила испитивањем ефеката интеркултуралног акционог програма на развој интеркултуралних компетенција ученика основне школе, узраста од трећег до шестог разреда у осам одјељења. Водитељи реализованих активности су били наставници који су пролазили осмочасовну обуку за имплементацију програма. Акциони програм је укључивао специфичне активности (циљеве, садржаје, процесе учења, методе и материјале) којим се дјелује на знања, вјештине и ставове ученика, а све с циљем развоја интеркултуралних компетенција (Hernandez-Bravo et al., 2017). Истраживање је имало претежно квантитативни

методолошки приступ, комбинован са употребом квалитативних техника (полуструктурисани интервју). У експерименталној групи реализован је акциони интеркултурални програм у трајању од пет мјесеци, један час седмично. Фокус овог акционог програма био је на развоју интеркултуралних компетенција, разумијевању, уважавању и поштовању културних различитости (Hernandez-Bravo et al., 2017). Након реализације акционог програма, ученици који су похађали интеркултурални програм (експериментална група), показали су статистички значајна побољшања у интеркултуралном знању, вјештинама и ставовима, у односу на своје вршњаке који нису били дио акционог програма (контролна група) за подстицање интеркултуралних компетенција. Ученици експерименталне групе показали су значајан напредак у погледу интеркултуралних знања ($\eta = 0,269$, $F(1,182)=65,21$, $p=0,028$), које је значајно боље развијено код ученика петог и шестог разреда, док су резултати ученика трећег и четвртог разреда били приближно једнаки у односу на контролну групу. Напредак је запажен у интеркултуралним вјештинама у свим разредима са експерименталним фактором ($\eta=0,099$, $F(3,182)=39,14$, $p=0,025$), као и помак у интеркултуралним ставовима ($\eta=0,283$, $F(1,182)=59,30$, $p=0,009$). Ови резултати су показали да је програм интеркултуралног образовања био ефикасан алат за побољшање интеркултуралног знања, вјештина и ставова према различитим културама са различитим ефектима по разредима. Док су ученици петог и шестог разреда имали значајну корист у интеркултуралном знању, ефекти програма међу ученицима трећег и четвртог разреда били су већи у смислу њихових вјештина и ставова него у њиховом интеркултуралном знању (Hernandez-Bravo et al., 2017).

Још једна студија која се бави развојем интеркултуралних компетенција путем колаборативног, односно заједничког учења или активности групног учења реализована је на холандском Универзитету за примијењене науке. Учествовали су студенти студија за Међународни пословни менаџмент. Аутори студије (De Hei et al., 2019) указују на културну различитост унутар међународног окружења и његов велики потенцијал за образовање интеркултурално компетентних стручњака. Истраживање има фокус на процесу и квалитету сарадње, као и развоју интеркултуралних компетенција, који су провјеравани примјеном мјешовитог приступа, односно квантитативним и квалитативним приступом. На узорку од 252 студента који сачињавају домаћи (N=147) и студенти различите националности (N=74), старости између 16 и 27 година (M=19,1; SD=2,5), првобитно је примијењен анкетни упитник о развоју интеркултуралних

компетенција (IRC), затим анкетни упитник о квалитету рада у групама (QWIGI). Током једног семестра студенти су били обавезни да учествују у заједничком учењу, односно да похађају седмичне сесије заједничког рада по тимовима (под вођством наставника), радећи на конкретним задацима у оквиру наставног предмета (De Hei et al., 2019). Свака група од око 25 студената подијељени су у тимове по пет студената. По завршетку пројектних активности поново су примијењени претходни инструменти, али су спроведене три фокус групе (четири до шест учесника) ради прикупљања детаљних информација о процесу сарадње, чиниоцима који су утицали на квалитет сарадње међу студентима и развоју интеркултуралних компетенција. Резултати истраживања показују да је пораст интереса за заједничко учење и раст осјећаја повезаности између чланова тима дијелом допринио уоченом квалитету сарадње у погледу интеракције ($b=0,07$, $t(148)=2,49$, $p<0,05$), као и да повећање блискости допринио већем процијењеном квалитету сарадње у погледу једнаког доприноса раду ($b=0,233$, $t(148)=3,39$, $p<0,05$). У складу са анализама квантитативних података, резултати фокус група представљени су у димензијама: интерес, повезаност, компетенција и аутономија. Чиниоци које студенти препознају да доприносе повећању интересовања јесу осјећај да се напредује и стиче знање, ограничени временски рокови, фокус на вођење групног процеса и садржај наставног предмета. Већина студената конфликте или збуњујуће понашање приписује карактеру или личности, а не разликама у културном поријеклу (De Hei et al., 2019). Многи студенти су признали да су проводили сесије дијељећи задатке које треба обавити код куће, а затим се дружили, помагали једни другима и дискутовали. Када је квантитативно анализиран квалитет сарадње са процјеном развоја интеркултуралних компетенција аутори истичу да је утврђен њихов једнак међусобни допринос ($b=0,09$, $t(148)=329$, $p < 0,01$), као и да процијењени квалитет интеракције доприноси повећању посвећености у раду ($b=0,01$, $t(148)=3,00$, $p<0,01$), а исто тако да процијењени квалитет интеракције доприноси повећању ентузијазма за различитост ($b=0,28$, $t(148) = 2,36$, $p < 0,05$). Анализом података добијених фокус групама у контексту квалитета сарадње и развоја интеркултуралних компетенција, указано је да највећи дио дискусије о интеркултуралним компетенцијама био фокусиран на интеркултуралну комуникацију (De Hei et al., 2019). Ово је заправо резултат различитих нивоа познавања енглеског језика у свом тиму, с обзиром на разноврсну културну припадност студената. Утврђено је да се пораст интересовања за групни рад са припадницима чланова различитих култура односи на виши процијењени квалитет сарадње приликом међусобне интеракције чланова групе. Што се тиче развоја интеркултуралних компетенција, ова студија показује

да што се у групи процјењује равноправнији допринос у раду, то је и стицање интеркултуралних компетенција веће (De Hei et al., 2019). Поред свега наведеног, студија има одређена ограничења. На примјер, њени резултати се односе на специфично академско окружење, учесници су били добровољно пријављени да учествују у фокус групама, па је могуће да су гајили одређену пристрасност. Ни интерес за групни рад се не може раздвојити од интереса за рад са културно другачијима. Генерално, студија показује да је могуће путем заједничког учења допринијети развоју интеркултуралне комуникације, изградњи посвећености и ентузијазма за културну различитост.

Значајно је споменути резултате истраживања спроведеног на регионалном аустралском универзитету (University of the Sunshine Coast; School of Education and Tertiary Access). Џоана Еинфалт у свом раду прати развој интеркултуралних компетенција унутар групе културолошки различитих студената, односно она истражује како је учешће студената у низу вођених форума (од стране њихових вршњака) потенцијално напредовало у интеркултуралном разумијевању унутар културно разнолике студентске групе (Einfalt, 2020). Студија је заснована на намјенски креираном интеркултуралном програму према коме полазници учествују у низу форума који су вођени иновативним дијалошким приступом и признатим интеркултуралним моделом компетенција ауторке Дарле Дирдорф (Deardorff, 2006), а све како би се олакшала дискусија о интеркултуралним темама. Један дио програма подразумијевао је самопроцјену нивоа интеркултуралних компетенција студената на основу попуњавања упитника чији су резултати касније кориштени као алат за подстицање дискусије на форуму. Кроз квалитативну анализу интервјуа, размишљања и видео снимања, запажено је да студенти прелазе у нови академски контекст кроз процес осјећања, повезивања и пријатне атмосфере у интеракцији са другима (Einfalt, 2020). Истражујући како група студената комуницира током дијалошких форума, ауторка је резултатима допринијела прецизнијем разумијевању интеракције на дијалошком нивоу, те указала како интеракција може допринијети интеркултуралном развоју и искуству студената. Пажљивији поглед на природу интеракције између вршњака открио је да студенти користе различите вербалне и невербалне алате и сигнале како би олакшали интеркултурално разумијевање, односно разговор је дјеловао као ресурс за учеснике да се укључе у дијалошко размишљање (Einfalt, 2020). Студија је показала да су студенти постајали све пријатнији једни с другима, из седмице у седмицу, они су се дубље укључивали у теме дискусије, наизглед постајући активно укључени током дијалошке

интеракције са културно другачијим вршњацима. Заправо, ова студија наглашава вриједност намјерног промовисања интеркултуралне интеракције као дијела процеса учења међу вршњацима и представља дијалогски приступ као продуктиван начин за побољшање искустава међу студентима који доприносе развоју интеркултуралних компетенција.

Симона Хакет са сарадницима (Hackett et al., 2023) универзитета у Холандији (Utrecht University; The Hague University of Applied Sciences) и универзитета у Сједињеним Америчким Државама (State University of New York) спроводи студију којом настоји емпиријски испитати дјелотворност колаборативног онлајн учења на развој интеркултуралних компетенција у високом образовању. Већина високошколских установа подржава развој интеркултуралних компетенција кроз мобилност студената, односно нудећи студентима прилику да студирају у иностранству на међународном партнерском универзитету, али током пандемије Ковид-19 прелазак на онлајн наставу и учење указује на потенцијал онлајн образовне праксе (Hackett et al., 2023). Тако Хакетова са сарадницима примјењује квази-контролисани дизајн експеримента који се састојао од четири групе: по једна експериментална и контролна група студената у Сједињеним Америчким Државама и Холандији. Студија обухвата 108 студената додипломског студија на оба универзитета. Учесници су насумично додијељени експерименталним и контролним групама. За мјерење примјењује се мјешовити приступ, односно квантитативна и квалитативна обрада података. Експериментални програм је трајао десет седмица, а сви часови су реализовани онлајн. Циљеви програма су постављени путем колаборативног онлајн учења и поучавања нових вјештина. Сви студенти су добили исти задатак и сарађивали су у групама да га ураде током десет седмица. Групе су формиране насумично од стране наставника, а студенти нису знали која ће група бити укључена у колаборативно учење. Свака група се састојала од два партнерска тима која су била састављена од три до шест студената (Hackett et al., 2023). Задатке је било неопходно рјешавати тимски како би партнерски тимови могли даље наставити са задатком, потом су организовани онлајн сусрети у којима би тимови међусобно представљали своје задатке. Инструменти за мјерење су попуњавани онлајн, а то су Скала културне интелигенције (CQS) и Упитник мултикултуралне личности (MPQ), који су примјењивани на почетку и по завршетку пројекта. Онлајн фокус групе одржане су на крају пројекта како би се стекао увид у то како студенти доживљавају овакав облик учења и да ли постоје докази о развоју интеркултуралних компетенција код студената (Hackett

et al., 2023). Одржано је осам фокус група, односно по двије за сваку експерименталну и контролну групу. На крају курса, сви студенти су замољени да напишу индивидуални извјештај, који је био дио њиховог задатка а служио је истраживачима за прикупљање података о саморефлексији студената. Након статистичке обраде добијених података утврђено је да су резултати експерименталне групе из Сједињених Америчких Држава виши од контролне групе студената ($t(56)=2,20$, $p=0,016$, $d=0,58$), док су резултати за холандску експерименталну групу били виши од контролне групе, али код њих није постојала статистичка значајност ($t(46)=-0,47$, $p=0,641$, $d=0,14$). Квалитативна обрада података (фокус групе, извјештаји о рефлексији) додатно су подржали овај резултат, јер су аутори пронашли више доказа о развоју интеркултуралне компетенције који су студенти сами препознали у америчкој експерименталној групи за коју је претпоставка у потпуности потврђена. Иако холандска експериментална група није показала значајно већи развој интеркултуралних компетенција у односу на контролну групу, квалитативни подаци су показали више кодираних случајева развоја интеркултуралних компетенција у експерименталној групи (Hackett et al., 2023). Могуће објашњење оваквих резултата може бити то што су холандски студенти пратили међународног водитеља програма, па су учествовали студенти који су већ бити интеркултурално компетентни и заинтересовани за учење о другим и са другим културама. У холандским групама био је знатно већи број припадника различитих култура који су потенцијално већ сарађивали са студентима других култура, док то није био случај са америчким групама студената. Налази ове студије допуњују резултате ранијих истраживања која се баве односом између сарадничког учења и развоја интеркултуралних компетенција (De Hei et al., 2019; Einfalt, 2020; Hille et al., 2016; Hernandez-Bravo et al., 2017).

Наредна цјелина тангентиних истраживања о вршњачком учењу која су овдје анализирана, примијењена су у различитим контекстима и указују да учење кроз процес поучавања других од стране вршњака доводи до већег ангажмана и постигућа ученика у односу на традиционалне приступе усмјерене на наставниково предавање. Слиједи неколико таквих истраживања.

Корисно је приказати резултате истраживања међу ученицима средње школе. Тако Јилдирим и Канполат спровode студију која има за циљ да испита ефекте вршњачког учења на концептуално разумијевање одређених рјешења на нивоу ученика средње школе, те да упореде примјену вршњачке инструкције са постојећим начином рада (Yildirim & Canpolat, 2019). Студија је спроведена експериментално у настави

хемије током пет седмица у трајању по четири часа седмично, а групе су биране методом случајног узорка. У експерименталној групи (N=31) је примијењена вршњачка инструкција као експериментални фактор, док је контролна група (N=28) радила устаљеним начином рада. Подаци за студију прикупљани су кориштењем Теста концепта рјешења (SCT), Скале ставова према настави хемије (ASTCC), концептуалних питања, полуструктурираних интервјуа и запажања (Yildirim & Canpolat, 2019). И у овој студији спроводен је мјешовити приступ, односно комбинација квантитативног и квалитативног приступа. За анализу података добијених из SCT и ASTCC кориштени су независни групни t-тестови. Подаци добијени полуструктурираним интервјуима и запажањима анализирани су дескриптивно. Просјечан резултат SCT након теста код ученика експерименталне групе био је већи него код ученика контролне групе ($E_r=16,90$, а $K_r=12,82$). Резултати независне анализе t-теста показали су да је ова разлика статистички значајна ($t(57)=5,748$, $p<0,05$). Према овим резултатима, аутори истичу да је примјена вршњачке инструкције ефикаснија од постојећег начина рада у подстицању разумијевања концепата хемијских садржаја, а квалитативни подаци добијени у интервјуима су поткријепили ове налазе (Yildirim & Canpolat, 2019). Није било статистички значајних разлика између експерименталне и контролне групе у погледу ставова ученика ($t(54) = -0,73$, $p>0,47$). Упркос томе, аутори констатују да су се ученици експерименталне групе прилагођавали вршњачком учењу током цијелог експерименталног периода и да су уживали радећи у настави на овај начин (Yildirim & Canpolat, 2019). На основу запажања на часу, аутори тврде да су се побољшале вјештине дискусије ученика у разреду. Може се закључити да ова студија сугерише да је вршњачко учење прикладно за промовисање концептуалног учења у средњошколској настави.

Барбара-Ен Хамилтон-Хинч са сарадницима (Hamilton-Hinch et al., 2021) на универзитету Атлантик Канада (Atlantic Canada) спроводи истраживање у коме настоји разумјети шта студенти вјерују да им је потребно да би искусили позитивно вршњачко учење у рекреативном образовању. Истраживање се одвија у оквиру додипломског програма рекреативног образовања. Свим студентима уписаним на ове студије, који су жељели факултативно учествовати, додијелене су посебне улоге у програму образовања за рекреацију. Учесници су студенти прве године студија који уједно имају и најмање знања о образовању у слободном времену, затим студенти треће године студија који су представљали вршњачке наставнике, односно они су реализовали активности за студенте прве године студија, док су студенти четврте године студија били евалуатори процеса

вршњачког учења, али су пружали менторство и повратне информације вршњачким наставницима (Hamilton-Hinch et al., 2021). Програм вршњачког образовања у слободно вријеме водили су тимови студената треће године студија у три сесије које су трајале око сат и по времена. Прикупљање података укључивало је фокус групе, задатке за размишљање и онлајн анкетне упитнике. Анализом добијених података идентификоване су предности вршњачког учења унутар блиских група вршњака као и фактори који утичу на укупну ефикасност иницијативе вршњачког учења. Аутори за предности истичу да је студентима атмосфера током вршњачког учења пријатнија и опуштенија, као и да су многи студенти препознали вриједности повезивања са вршњацима, али и вриједности учења са вршњацима и вриједности учења од својих вршњака (Hamilton-Hinch et al., 2021). Као недостатак студенти су наводили смањену корист од оваквог учења, јер се много времена проводи у неформалној дискусији која није у директној вези са програмом, али и недостатак који се тиче непозданих повратних информација, односно врло једностраних приступа од појединих студената. Свеукупна искуства студената открила су неколико важних аспеката који утичу на ефикасност процеса вршњачког учења, а то су: потребно је имати контролу и осјетити више улога, припремити студенте за њихову улогу, обезбиједити адекватне организацијске услове који утичу на вршњачко учење, те подстицати специфичне вјештине за олакшавање вршњачког учења (Hamilton-Hinch et al., 2021). Нека од ограничења овог истраживања могу бити учешће само оних студената који су били заинтересовани да дијеле своје знање са другима, краћи временски период трајања програма и крај семестра за прикупљање повратних информација. Упркос томе, и овдје се вршњачко учење показало као ефикасан начин за представљање различитих знања студената корисних за њихову међусобну подршку и лични развој.

Са аспекта вршњачког учења корисно је приказати истраживање које за циљ има да испита утицај вршњачког учења на академски успјех ученика четвртог разреда основне школе које је реализовано у Алањи у Турској. Аутори овог истраживања (Babayigit & Erkuş, 2022) експериментално провјеравају како процес вршњачког учења доприноси академском успјеху ученика. Тест академског постигнућа у четвртог разреда који су развили истраживачи кориштен је као алат за прикупљање података. У једном одјељењу четвртог разреда уводи се експериментални фактор, а то је примјена вршњачког учења у настави, док друго одјељење четвртог разреда служи као контролна група. Ученици нису претходно имали искуства са вршњачким учењем, те их је било

неопходно увести у овакав начин рада (Babayiğit & Erkuş, 2022). Током наставе у експерименталној групи на којој је реализовано вршњачко учење примјењивана је „кутија питања“ у коју су ученици постављали своја питања на која не знају дати одговор или им нису довољно јасна, питања могу бити из области језика, математике или друштвених наука. Ученици се потписују на картице са питањима да би касније други ученик који зна одговор на записнао питање помогао свом вршњаку, односно заједничким снагама би дошли до рјешења (Babayiğit & Erkuş, 2022). Прије примјене самог експеримента провјерена су академска постигнућа ученика експерименталне и контролне групе, те је утврђено да нема статистички значајних разлика ($t=-0,60$; $df=58$; $p=0,95$). По завршетку примјене вршњачког учења упоређивани су резултати академских постигнућа прије и после теста експерименталне групе, израчуната анализа је била t-тест. Просјечна оцјена прије тестирања експерименталне групе била је 47,18 на скали академских постигнућа, док је просјечни пост-тест резултат био 62,96 ($t=-8,45$; $df=31$; $p=0,01$). Према резултатима теста академских постигнућа прије и после дјеловања експерименталног фактора, може се видјети да је вршњачко учење значајно повећало постигнуће ученика (Babayiğit & Erkuş, 2022). Ово истраживање показује да ученици на овај начин активније учествују у свом процесу учења, да разговарају о теми и садржајима који се односе на наставу и да у својим дискусијама дају логична објашњења, а све заједно доприноси позитивнијим вршњачким односима.

Према претходно представљеним истраживањима у обје цјелине, запажа се да је подстицање интеркултуралних компетенција и провјеравање доприноса вршњачког учења доминатно провјеравано на популацији студената, а знатно рјеђе ученика. Због тога се у овој дисертацији настоје емпиријски провјерити потенцијалне могућности формирања интеркултуралних компетенција примјеном вршњачког учења и то на узрасту виших разреда основне школе и ученика средње школе. Управо уважавајући резултате тангентних истраживања сматра се да би примјена вршњачког учења у контексту формирања интеркултуралних компетенција ученика могла допринијети унапређивању интеркултуралних знања, ставова и вјештина у савременом школском окружењу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Осим теоријског проучавања вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, емпиријско истраживање захтијева структурисање и постављање методолошких основа. Осмишљавање и конципирање релевантног методолошког оквира истраживања за анализирање одабраног истраживачког проблема, услиједило је након темељног проучавања богате литературе у уској вези са вршњачким учењем и интеркултуралним компетенцијама. У раду се теоријском проучавању теме прилази са најопштијег аспекта, а потом се ограничава подручје интересовања, те се фокус поставља на проблем и предмет истраживања. Методолошки оквир овог истраживања сачињавају сљедећи елементи: дефинисан проблем и предмет истраживања, значај истраживања, постављени циљ и задаци истраживања, формулисана истраживачке хипотезе, прецизиране истраживачке методе, технике и описани инструменти кориштени у истраживању, издвојену популацију и узорак истраживања, као и представљену организацију и ток истраживања, али наведена и одређена етичка начела којих се истраживач придржавао током сакупљања података. Претходно конципирани методолошки елементи су неопходни за адекватно и научно засновано спровођење истраживања, интерпретирање добијених резултата, те извођење закључних схватања.

Проблем и предмет истраживања

Глобализацијски процеси и савремени друштвени токови доприносе убрзаним културним промјенама, тако култура постаје све више мултинационална, па многе културне вриједности постепено прелазе националне, државне, вјерске и све друге друштвене границе (Вашић, 2018; Perotti, 1995; Semprini, 2004). Управо такве промјене иницирају потребу школе да развија интеркултурална знања, ставове и вјештине, односно да развија нове компетенције. Тако промјене у култури условљавају тенденцију за систематичним приступом у развоју интеркултуралних вриједности и формирању интеркултуралних компетенција. Вршњачко учење се јавља као један од погоднијих ресурса којим се могу унаприједити и развијати интеркултуралне компетенције.

Проучавањем релевантне литературе утврђено је да на нашем говорном подручју скоро да нема научних радова о вршњачком учењу у школи, те мањи број теоријских и емпиријских радова о интеркултуралним компетенцијама ученика. У домаћој педагошкој литератури елементи вршњачког учења препознају се најчешће у дидактичким основама социјалних облика у наставном процесу, односно у инструктивном раду и сарадничком учењу ученика у паровима. Ипак, оно се може и треба сагледати са знатно ширег педагошког аспекта и знатно већих васпитно-образовних потенцијала у школским условима учења и поучавања. Док у свијету, поготово развијеним земљама, постоји широка научна литература о вршњачком учењу и поучавању (Boud, 2001; Gamal, 2017; Karaca et al., 2017; O'Donnell, 2006; Topping, 2005, 2018; 2023), као и многобројни научни радови о развоју интеркултуралних компетенција (Banks, 2010; Bennett, 2004, 2009; Byram, 2013, 2021; Deardorf, 2006; Deardorf & Jones, 2012; Gundara & Sharma, 2013; Rapanta & Travao, 2021). Међутим, радовима о васпитним импликацијама вршњачког учења посвећује се релативно мало пажње. Постојећа литература је углавном ограничена студијама које се ослањају на мјерење исхода које се у већој мјери баве стицањем чињеничног знања, развојем социјалних вјештина и самопоуздања. Постојеће студије вршњачког учења и поучавања разликују се у смислу проучаваног контекста, ситуације на коју се усмјерава и старости учесника. Због тога дисертација има актуелан и неистражен проблем за развој сваког друштва, посебно мултикултуралне средине у Босни и Херцеговини.

Тако се за *проблем* истраживања узима вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција. Полазећи од ученог друштвено-педагошког проблема могуће је установити већи број релевантних теоријско-методолошких питања. У конципирању дисертације, *предмет* истраживања представља теоријско-критичко утемељење концепата вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, те подстицање интеркултуралних компетенција примјеном вршњачког учења. На основу овако постављеног проблема и предмета истраживања покушава се сагледати вриједност вршњачког учења у контексту формирања интеркултуралних компетенција међу ученицима вишег основношколског и средњошколског узраста.

Значај истраживања

Теоријско проучавање и емпиријско истраживање вршњачког учења и интеркултуралних компетенција у школским условима педагошког рада са ученицима несумњиво указује на вриједност оваквог истраживања чији резултати могу допринијети побољшању првенствено васпитне димензије у раду са ученицима, а такође може допринијети и развијању културне свијести ученика, наставника и осталог стручног особља у школи. Због тога је потребно појаснити његов вишеструки значај, првенствено теоријски, практични и друштвени значај.

Теоријски значај овог истраживања препознаје се у систематичном проучавању и сагледавању теоријских утемељења и потенцијала вршњачког учења као прикладног модела за формирање интеркултуралних компетенција ученика основне и средње школе, којим се долази до нових научних чињеница и педагошких сазнања релевантних за расвјетљивање и унапређивање теоријског приступа недовољно истражене васпитне појаве у педагогији. Осим тога резултати истраживања са једне стране, доприносе обогаћивању и развоју педагошке научне теорије на подручју вршњачког учења и поучавања, а са друге стране, доприносе развоју и унапређивању нових вриједности интеркултуралног васпитања. Утврђени резултати још отварају нова питања и указују на потребу за даљим истраживањима ове или сличне проблематике на свим нивоима образовања.

Практични значај истраживања поред искорака у препознавању и укључивању вршањака као вриједносног ресурса у учењу, испољава се у томе што утврђени резултати могу пробудити и освијестити просвјетну и академску заједницу да се систематичније, одговорније и конкретније посвети унапређивању одређених подручја васпитно-образовне праксе. Тако препознавањем и примјеном потенцијала вршњачког учења у наставном процесу, као и промовисањем принципа интеркултуралног васпитања, поред образовног сегмента, доприноси се обогаћивању могућности у васпитном раду са ученицима. Добијени резултати могу представљати педагошки примјер и почетни модел за унапређивање интеркултуралних компетенција ученика не само у школама које се налазе у искључиво мултикултуралним окружењима, већ и за све оне школе које настоје да васпитавају, образују и оспособљавају своје ученике за живот у савременом демократском друштву.

Уважавајући специфичности и културне разлике у вишенационалим заједницама, ово истраживање има и *друштвени значај*. Он се манифестује у томе да добијени резултати могу стимулативно дјеловати на ширу просвјетну, академску и друштвену заједницу с циљем препознавања педагошких вриједности и потенцијала вршњачког учења и поучавања, али и препознавању друштвеног значаја васпитања у духу интеркултуралности које доприноси формирању интеркултуралних компетенција свих чланова друштва. Савремени трендови у развоју друштва и свих његових сфера, намећу потребу да ученици данас уче много више и брже од претходних генерација, да усвајају знања и стичу вјештине које могу одговорити потребама глобализацијских токова, односно савремено друштво и савремена школа теже знањима и способностима неопходним за живот, рад и учење у све израженијем мултикултуралном окружењу.

Циљ, задаци и истраживачка питања

Према дефинисаном предмету истраживања, одређен је *циљ истраживања* који гласи: критички анализирати теоријско утемељење вршњачког учења, идентификовати постојећу заступљеност структуралних компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, те утврдити допринос програма подстицања интеркултуралних компетенција примјеном вршњачког учења.

Због специфичности самог проблема који се истражује, али и квантитативно-квалитативног приступа у истраживању, претходно формулисани циљ истраживања је потребно конкретизовати кроз истраживачке задатке и истраживачка питања.

Задаци истраживања:

1. Анализирати теоријске основе вршњачког учења, дефинисати вршњачко учење и идентификовати облике вршњачког учења прикладне за формирање интеркултуралних компетенција ученика;
2. Идентификовати латентну структуру примијењених истраживачких инструмената;

3. Утврдити и интерпретирати ниво заступљености појединих компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција;
4. Испитати разлике у процјенама ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама с обзиром на њихова социо-педагошка обиљежја;

Истраживачка питања:

1. На који начин акциони програм вршњачког учења доприноси нивоу знања о другим културама?
2. На који начин акциони програм вршњачког учења доприноси формирању интеркултуралних вјештина?
3. На који начин акциони програм вршњачког учења доприноси формирању интеркултуралних ставова о другим културама?
4. Која обиљежја издвајају ученици и одјелењске старјешине у примјени вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција?

Овако операционализовани истраживачки задаци и постављена истраживачка питања служе за утврђивање прецизних података, интерпретацију добијених резултата као и извођење битних закључака.

Истраживачке хипотезе

С обзиром на претходно дефинисан циљ и конкретизоване задатке истраживања и истраживачка питања, постављена је главна хипотеза, двије посебне и седам појединачних хипотеза.

Главна хипотеза:

Вршњачко учење доприноси формирању интеркултуралних компетенција ученика.

Посебне хипотезе:

1. Код ученика основне и средње школе заступљене су структуралне компоненте вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.

2. Акциони програм подстицања интеркултуралних компетенција доприноси формирању знања о другим културама, те интеркултуралним вјештинама и ставовима ученика основне и средње школе.

Појединачне или помоћне хипотезе:

1. Примijeњени истраживачки инструменти садрже прихватљиву структуру компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.
2. Идентификоване компоненте вршњачког учења и интеркултуралних компетенција заступљене су код ученика основне и средње школе.
3. Између процјена ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама постоје разлике с обзиром на њихова социо-педагошка обиљежја.
4. Програм акционог истраживања доприноси формирању интеркултуралних знања ученика о другим културама.
5. Програм акционог истраживања доприноси формирању интеркултуралних вјештина ученика.
6. Програм акционог истраживања доприноси формирању позитивних ставова ученика о другим културама.
7. Ученици и одјељењске старјешине идентификују и издвајају предности и недостатке примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција.

Научно-истраживачке методе и технике

Емпиријско истраживање подразумијева примјену различитих научно-истраживачких метода, припадајућих техника и прикладних истраживачких инструмената. За потребе овог емпиријског истраживања кориштене су сљедеће научно-истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе, дескриптивна (сервеј) метода и акциона метода. Од истраживачких техника кориштене су: скалирање, фокус групе, дубински интервју и квалитативна анализа садржаја.

Метода теоријске анализе и синтезе је најчешће заступљена у оквиру фундаменталних или теоријских педагошких истраживања, али она има вишеструк значај и у другим истраживањима. Сва појединачна сазнања до којих се долази проучавањем васпитних појава и феномена је потребно повезивати и уопштавати према важећим теоријским ставовима (Кнежевић Florić i Ninković, 2012). Тако се метода теоријске анализе и синтезе у овом истраживању користи за потребе проучавања теоријских основа вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, дефинисања основних појмова, постављања методолошког оквира у истраживању, затим се користи током интерпретације добијених резултата, као и приликом извођења закључака. Пошто се овом методом истражују већ доказана научна сазнања у општој педагошкој теорији као што су педагошке чињенице, педагошки закони и посебне и појединачне педагошке теорије, примијењени су и сљедећи повезани мисаоно-логички поступци: анализа, синтеза, индукција, дедукција, идентификовање, доказивање, конкретизација, генерализација сазнања о битним обиљежјима и законитостима проучаваног проблема (Банђур и Поткоњак, 1999). Свако емпиријско истраживање посматра се као извориште нових научних хипотеза које могу постати основа за осмишљавање и конципирање нових педагошких сазнања и теорија.

За потребе „снимања постојећег стања“ у педагошкој пракси користи се *дескриптивна метода*. Ова метода у педагошкој литератури је позната и као *сервеј истраживачки метод* (енг. survey – преглед) или *емпиријско-неекспериментална метода*. Без обзира на назив, она се користи за дубинско „снимање“ одређених варијабли, према којима се утврђују међусобни односи (Банђур и Поткоњак, 1999; Ristić, 2016). Основни извор података за ову методу јесу лични искази испитаника о мишљењима, увјерењима, ставовима или понашању (Кнежевић Florić i Ninković, 2012). У првој фази овог емпиријског истраживања, дескриптивну методу пратила је примјена технике *скалирање*. Кориштена су два самостално креирана инструмента помоћу којих су сакупљани релевантни подаци. Првим инструментом (*Скала за самопроцјену вршњачког учења – ССВУ*) су утврђиване структуралне компоненте вршњачког учења и његова заступљеност међу ученицима, а другим инструментом (*Скала за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика – знања, ставови и вјештине – ССИК–ЗВС*) подаци о развијености интеркултуралних компетенција ученика. Због тога у овој фази истраживање има својства структуралног истраживања, јер се настоји открити и утврдити латентна структура проучаваних варијабли (Fajgelj, 2020). Због настојања и

потребе да се добију што објективнији одговори на основу којих се могу анализирати процјене ученика и синтетизовати закључци са апликативном вриједношћу, оба инструмента су анонимно примијењена.

Акциона (дјелатна) метода или *метода акционог истраживања* примијењена је током друге фазе истраживања. Битна карактеристика ове методе јесте да су њени учесници активно укључени у свим фазама истраживања, односно учесници постају саистраживачи. Ова метода омогућава флексибилан приступ програмирању и мијењању тока истраживања (Банђур и Поткоњак, 1999). Учесници и истраживачи у свакој истраживачкој етапи анализирају њене исходе, те могу вршити корекције и промјене у наредним етапама истраживања (Kundačina i Vanđur, 2004). Примјена акционе методе у овом истраживању огледа се у реализацији програма акционог дјеловања, којим су уношене одређене промјене у васпитном раду ученика, односно примјеном вршњачког учења и поучавања дјеловало се на формирање интеркултуралних компетенција ученика. Улога и значај ове методе манифестује се унапређивањем васпитно-образовне праксе. Пошто се акционим истраживањима инсистира већим дијелом на разумијевању, него на тумачењу васпитних појава, тако је наглашен њихов квалитативни приступ. Акциону методу у овом истраживању пратила је примјена сљедећих техника: *фокус групе*, *дубински интервју*, *анализа садржаја* и примјена *евалуацијских листића*. По завршетку примјене акционог програма вршњачког учења са циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика кориштен је низ *фокус група* или, како се у литератури још назива ова техника, *фокусгрупних интервјуа*. На овај начин се успоставља групна дискусија и интеракција међу члановима групе како би се дошло до корисних истраживачких података (Cohen et al., 2007; Halmi, 2005; Merriam & Tisdell, 2016; Ristić, 2016). Реализовано је осам фокус група са ученицима, по четири фокус групе са ученицима који су водили радионице у одјељењу и четири фокус групе са осталим ученицима. Обављена су и четири *дубинска интервјуа* са одјељењским старјешинама, како би се утврдила њихова искуства и ставови о реализованом акционом програму. Креиран је и примијењен полуструктурисани *Протокол питања* за групну дискусију са ученицима и дубински интервју са одјељењским старјешинама, а примијењивани су и различити *евалуацијски листићи*. Једна верзија евалуацијских листића за ученике у улози водитеља радионица, друга варијанта за све остале ученике, а креирани су и евалуацијски листићи које су попуњавали одјељењске старјешине. На овај начин су прикупљане повратне информације о успјешности реализованих активности у оквиру акционог програма.

Квалитативна анализа садржаја је кориштена приликом проучавања теоријских основа проблема и предмета истраживања, али и током анализе сакупљених података путем фокус група и интервјуа. Овом техником су анализирани прикупљени подаци, као што су: садржај аудио снимака, евалуацијски листићи, те истраживачеве забиљешке током цијелог истраживачког процеса. Квалитативном анализом вршено је и селективно кодирање садржаја транскрибованих материјала с циљем свеобухватнијег разумијевања истраживане појаве и пратећих истраживачких варијабли.

Инструменти истраживања

Поред претходно наведених и образложених научно-истраживачких метода и техника, за потребе цјелокупног истраживања самостално су осмишљени, креирани и примјењени сљедећи инструменти:

- Скала за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ);
- Скала за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика – знања, ставови и вјештине (ССИК–ЗВС);
- Протокол питања за групни интервју са ученицима;
- Протокол питања за интервју са одјељењским старјешинама;
- Евалуацијски листићи за ученике;
- Евалуацијски листићи за одјељењске старјешине.

Послије израде одговарајућег инструментарија за сагледавање стања у педагошкој пракси, конструисане скале су дистрибуиране у шест основних и шест средњих школа. *Скала за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ)* има циљ да сакупи податке о ставовима и мишљењима ученика о заступљености и њиховом односу према вршњачком учењу, на основу којих су утврђиване структуралне компоненте вршњачког учења. Првобитно примјењени инструмент, односно петостепена скала Ликертовог типа са степенима слагања 1=уопште се не слажем, 2=углавном се не слажем, 3=неодлучан/а сам, 4=углавном се слажем и 5=у потпуности се слажем, састојала се од 46 тврдњи са утврђеним коефицијентом поузданости $\alpha=0,89$ (Cronbach's Alpha). Статистичким поступком факторске анализе одабран је модел са четири фактора који задовољава

51,30% објашњене варијансе, а садржи 23 тврдње са коефицијентом поузданости $\alpha=0,84$ (Cronbach's Alpha).

Други инструмент, односно *Скала за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика – знања, ставови и вјештине (ССИК–ЗВС)*, има задатак да на основу ставова и мишљења ученика сакупи податке о развијености интеркултуралних компетенција ученика. Такође се ради о петостепеној скали Ликертовог типа са нивоима слагања 1=уопште се не слажем, 2=углавном се не слажем, 3=неодлучан/а сам, 4=углавном се слажем и 5=у потпуности се слажем. Ова скала се састоји од 46 тврдњи, распоређених у три субскеале: интеркултурална знања (12 тврдњи), интеркултурални ставови (16 тврдњи) и интеркултуралне вјештине (18 тврдњи). Примењена верзија скале има утврђен коефицијент релијабилности $\alpha=0,90$ (Cronbach's Alpha). Поступком факторске анализе потврђена је трофакторска структура инструмента са степеном поузданости $\alpha=0,89$ и задржаних 27 тврдњи. Овај модел задовољава 51,10% објашњене варијансе.

Потребно је нагласити да су скале анонимно примјењиване, како би се дошло до објективнијих податка, јер је познато да супротно томе, ученици могу бити склони приклањању одговорима који су друштвено пожељни или прихватљиви (Кнежевић Florić i Ninković, 2012), поготово када се испитују лични ставови или увјерења младих.

За потребе друге фазе истраживања креирани су *Протоколи питања* за интервјуе са ученицима и одјељењским старјешинама. Протоколи питања имају карактеристике полуструктурисаног интервјуа и примјењивани су током фокус група и дубинских интервјуа. Примењене су три варијанте ових протокола питања, једна варијанта са ученицима који су водили радионице у својим одјељењима, друга варијанта протокола за ученике који су учествовали у активностима које воде њихови вршњаци, те трећа варијанта протокола намијењена одјељењским старјешинама у чијим одјељењима је реализован акциони програм. Све варијанте протокала структурисане су према пет цјелина или група питања за усмјеравање разговора током групних и индивидуалних интервјуа. Питања у протоколима груписана су у сљедеће цјелине: а) култура вршњачког учења, б) предности вршњачког учења, в) недостаци вршњачког учења, г) интеркултуралне компетенције и д) вршњачко учење у функцији формирања интеркултуралних компетенција. Придржавајући се структуре креираних протокола, подстицана је дискусија о реализованим активностима у оквиру акционог програма, те фокус на стечена знања, ставове и вјештине усвајане путем вршњачког учења.

Евалуацијски листићи су креирани за потребе прикупљања повратних информација од стране ученика који су водили радионице и од осталих ученика о ефектима реализованих активности на атмосферу у току наставе, као и стечена знања и вјештине учећи једни о других. Примјењиване су три варијанте евалуацијских листића, једна за водитеље радионица, друга за остале ученике и трећа за одјељењске старјешине. За разлику од ученика, одјељењске старјешине су на основу петостепене скале имали могућност да процјењују степен мотивисаности ученика у радионицима, активног учешћа у заједничким активностима ученика, дискусијама и аргументима ученика, разумијевању наставног садржаја, те уважавању и прихватању међу вршњацима. Свака од варијанти евалуацијских листића пружала је могућност за писање коментара или утисака о реализованим активностима, начину рада, оствареној клими за рад у учионици, а њихова анализа допринијела је бољем разумијевању испитиване васпитне појаве.

Популација и узорак истраживања

Истраживањем се обухвата популација ученика виших разреда бањалучких основних и средњих школа. У квантитативном дијелу истраживања школске 2022/2023. године учествују ученици седмог и осмог разреда основне школе и ученици другог и трећег разреда средње школе. Док у квалитативном дијелу истраживања школске 2023/2024. године учествују ученици осмог и деветог разреда основне школе, као и ученици трећег и четвртог разреда средње школе.

Одабрани узорак истраживања има карактеристике пригодног узорка, јер је избор школа био прилагођен могућностима истраживача, те су на тај начин одабране школе и одговарајућа одјељења ученика. У избору средњих школа се тежило да буду заступљена различита усмјерења ученика, ради објективнијег сакупљања података у овим школама. Један од разлога за избор ученика седмог и осмог разреда основне и другог и трећег разреда средње школе јесте очекивање да ће ученици старијих узраста давати релевантније одговоре и како би се утврдио реалан преглед стања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама ученика. Пошто је квантитативни дио истраживања реализован у другом полугодишту школске 2022/2023. године са ученицима седмог и осмог разреда у основним школама, те другом и трећем разреду у средњим школама, да

би се задржао исти узорак ученика за потребе другог квалитативног дијела истраживања, били су искључени ученици завршних разреда. Тако се наредне школске 2023/2024. у првом полугодишту реализује други дио (примјена акционионог програма) истраживања на узорку истих ученика, који су ове школске године ученици осмог и деветог разреда основне школе и трећег и четвртог разреда средње школе. У *Табели 1.* даје се приказ структуре узорка према броју школа и ученика, који су учествовали у квантитативном дијелу истраживања.

Табела 1.

Структура узорка према броју школа и ученика

Основна школа	Број ученика	Средња школа	Број ученика
ЈУ ОШ „Иво Андрић“	47	ЈУ Гимназија	46
ЈУ ОШ „Борисав Станковић“	37	ЈУ Медицинска школа	61
ЈУ ОШ „Свети Сава“	38	ЈУ Економска школа	61
ЈУ ОШ „Јован Цвијић“	41	ЈУ Грађевинска школа	43
ЈУ ОШ „Станко Ракита“	43	ЈУ Техничка школа	42
ЈУ ОШ „Змај Јова Јовановић“	35	Католички школски центар	40
Укупно	241		293

Преглед структуре узорка према броју школа и ученика, показује да је истраживање реализовано на укупном узорку од 534 ученика, који сачињава 241 ученик основне школе и 293 ученика средње школе. Истраживањем је обухваћено укупно дванаест школа и то шест основних и шест средњих школа. Основне школе укључене у истраживање су: ЈУ ОШ „Иво Андрић“, ЈУ ОШ „Борисав Станковић“, ЈУ ОШ „Свети Сава“, ЈУ ОШ „Јован Цвијић“, ЈУ ОШ „Станко Ракита“ и ЈУ ОШ „Змај Јова Јовановић“. Од средњих школа у истраживању учествовали су ученици сљедећих школа: ЈУ Гимназија, ЈУ Медицинска школа, ЈУ Економска школа, ЈУ Грађевинска школа, ЈУ Техничка школа и Католички школски центар „Блажени Иван Мерз“. Све наведене основне и средње школе су са подручја града Бањалуке. У *Табели 2.* приказана је структура узорка према нивоу школе и разреду ученика.

Табела 2.*Структура узорка према нивоу школе и разреду ученика*

Основна школа (разред)	Број ученика	Средња школа (разред)	Број ученика
Седми	120	Други	142
Осми	121	Трећи	151
Укупно	241	Укупно	293

Тако ученици основне школе чине 45,14% узорка, а ученици средње школе 54,86% узорка. Од тога је 22,47% ученика седмих разреда, 22,65% ученика осмих разреда у основној школи, док ученика другог разреда средње школе има 26,60%, а ученика трећег разреда 28,27% од укупног узорка (N=534). Учешће ученика по разредима је приближно једнако заступљено, уз нешто већу заступљеност ученика средње школе. Разлог томе јесте што су одјељења ученика у средњим школама знатно бројнија у односу на основне школе. Табелом 3. се даје преглед структуре узорка према полу ученика.

Табела 3.*Структура узорка према полу ученика*

Пол	Ученици
Мушки	213
Женски	321
Укупно	534

Структура узорка према полу ученика показује да је истраживањем обухваћено 39,90% мушких и 60,10% ученика женског пола. Од тога броја ученица у основној школи је 48,10% (N=116), а ученика 51,90% (N=125), док ученица у средњој школи је 70% (N=205), а ученика 30% (N=88). Евидентно већи број ученица у средњим школама вјероватно произилази из избора самих средњих школа које су учествовале у истраживању, те не одсликава стварно стање и у школама које нису обухваћене истраживањем. У Табели 4. наводи се структура узорка према школском успјеху ученика.

Табела 4.

Структура узорка према успјеху ученика

Успјех ученика	Број ученика
добар	95
врло добар	240
одличан	199
Укупно	534

На основу претходно приказане *Табеле 4.* видљиво је да узорак чини 37,20% одличних, 45% врло добрих и 17,80% добрих ученика. Потребно је нагласити да је у узорку било 8 ученика са довољним школским успјехом и 3 ученика са недовољним школским успјехом, те да су сви придружени ученицима са добрим успјехом како би статистички показатељи били вјеродостојније обрађени.

Организација и ток истраживања

Прије емпиријског истраживања спроведено је проучавање релевантне литературе ради утврђивања теоријских основа дефинисаног проблема, као и креирање инструментарија који је примијењен за сакупљање истраживачких података. Прије почетка истраживања претходило је прикупљање документације за добијање сагласности *Министарства просвјете и културе Републике Српске* за реализацију истраживања у основним и средњим школама, те по њиховом одобрењу услиједило је тражење сагласности директора, стручног особља и одјељењских старјешина у основним и средњим школама у којима је реализовано и квантитативно и акционо истраживање.

Поред теоријског проучавања, емпиријско истраживање је било подијељено у двије основне фазе, а свака фаза имала своју јединствену организацију и захтијевала је одређену временску динамику за адекватну реализацију. Ради прегледности, у *Табели 5.* приказана је спроведена организација и ток истраживања према кључним фазама.

Табела 5.

Преглед истраживања према фазама

Нулта фаза истраживања	Прва фаза – квантитативно истраживање	Друга фаза – квалитативно истраживање
<ul style="list-style-type: none"> – Теоријско проучавање истраживачког проблема – Израда истраживачког инструментарија – Прикупљање потребне документације за добијање сагласности Министарства просвјете и културе Републике Српске за реализацију истраживања – Избор основних и средњих школа, те добијање сагласности директора и стручне службе школа за примјену истраживачког инструментарија 	<ul style="list-style-type: none"> – Сагледавање стања у пракси основних и средњих школа – Примјена инструментарија о процјенама ученика основне и средње школе о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама (скала <i>ССВУ</i> и скала <i>ССИК-ЗВС</i>) – Унос и статистичка обрада добијених података – Припрема акционог програма – Избор основне и средње школе за примјену истог 	<ul style="list-style-type: none"> – Примјена акционог програма – Индивидуалне и групне обуке ученика за вођење радионица – Праћење реализације акционог програма – Повремено испитивање стечених знања и провјера усвојених вјештина и ставова, те примјена евалуацијских листића – Консултовање и савјетовање са педагозима и одјељењским старјешинама у вези са реализованим и будућим радионицама – Примјена фокус група са ученицима (у улози водитеља радионица и осталих ученика) – Дубински интервју са одјељењским старјешинама – Квалитативна и квантитативна обрада добијених података – Интерпретација утврђених резултата

Истраживање је реализовано у периоду од скоро годину дана, почевши од фебруара школске 2022/2023. (друго полугодиште) до краја децембра школске 2023/2024. године (прво полугодиште). Тако су у првој фази истраживања сакупљени подаци о процјенама ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у шест основних и шест средњих школа. Током прве фазе истраживања, односно у другом полугодишту школске 2022/2023. учествовали су ученици седмог и осмог разреда основних школа, те

ученици другог и трећег разреда средњих школа. У овој фази истраживања примијењена су два самостално креирана инструмента: *Скала за самопроцјену вршњачког учења* (ССМУ) и *Скала за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика – знања, ставови и вјештине* (ССИК–ЗВС). Узорак испитаника у овој фази истраживања био је 534 ученика, односно 241 ученик седмог и осмог разреда основних школа и 293 ученика другог и трећег разреда средњих школа.

Послије прикупљања података услиједила је њихова статистичка обрада, те извођење одређених резултата неопходних за осмишљавање и припрему акционог плана и програма који је примијењен у другој фази истраживања. Тако је у другој фази истраживања реализовано акционо истраживање, које подразумијева примјену акционог програма вршњачког учења са циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика. Акционо истраживање је спроведено у првом полугодишту школске 2023/2024., тако да би се задржали исти ученици из претходног узорка било је потребно укључити ученике осмог и деветог разреда основне школе, те трећег и четвртог разреда средњих школа. На тај начин су задржани исти ученици, јер су и ученици са новом школском годином прешли у виши разред.

У другој фази истраживања одабрана су по два одјелења ученика из основне школе (једно одјелење осмог и једно одјелење деветог разреда), као и два одјелења из средње школе (једно одјелење трећег и једно одјелење четвртог разреда). Акционо истраживање је реализовано у ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ и ЈУ Економска школа, обје школе су у Бањалуци. Тако да су узорак ученика у другој фази истраживања чинила два одјелења ученика основне школе (укупно 37 ученика) и два одјелења ученика средње школе (55 ученика).

Акциони програм, односно програм вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција, реализован је током једног полугодишта на часовима Васпитног рада у одјелењској заједници. Примијењени акциони програм подразумијевао је наизмјеничну припрему и обуку ученика за извођење укупно дванаест радионица. У договору са одјелењским старјешинама за сваку радионицу вршен је избор ученика који су у паровима водили радионице у свом одјелењу, односно међу вршњацима. Садржаји и исходи радионица (акција) су, колико је могуће, с једну страну били прилагођавани садржајима прописаним актуелним *Наставним планом и програмом* за наставни предмет *Васпитни рад у одјелењској заједници*, те с другу страну прилагођавани садржајима са интеркултуралном тематиком која је реализована

примјеном вршњачког учења. Радионице су креиране сходно резултатима прве фазе истраживања, односно њихов садржај имао је за циљ унапређивање утврђених недостатака примјеном скала у претходној истраживачкој фази (интеркултуралних знања, ставова и вјештина).

По завршетку примјене акционог програма вршњачког учења, поново су примијењене скале за самопроцјену вршњачког учења (*ССМУ*) и самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика – знања, ставови и вјештине (*ССИК–ЗВС*). Потом је реализовано укупно осам *фокус група* са ученицима и четири *дубинска интервјуа* са одјељењским старјешинама. Тако су у сваком разреду (осмом и деветом основне школе и трећем и четвртном средње школе) реализоване су двије фокус групе, и то једна фокус група са ученицима који су били у улози водитеља радионица и друга фокус група са ученицима који нису водили радионице, односно били су само учесници активности у радионицима које су водили њихови вршњаци. За потребе фокус група креиран је *протокол питања* који је структурисан према пет основних цјелина за разговор са ученицима. У свакој фокус групи је учествовало од четири до шест ученика, разговори су снимани (аудио снимак), те касније транскрибовани. Поред фокус група реализована су и четири *дубинска интервјуа* са одјељењским старјешинама, два интервјуа у основној и два интервјуа у средњој школи. И за интервјуе је припремљен протокол питања полуструктурисаног типа, такође су разговори снимани аудио путем и касније прављени транскрипти разговара.

Квантитативна и квалитативна обрада података

За потребе анализирања истраживачких података примјењен је мјештовити приступ, односно кориштена је комбинована квантитативна (статистичка) и квалитативна обрада података. Статистичким показатељима утврђивани су резултати прве фазе истраживања, односно квантитативна анализа процјена ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама. Цјелокупна статистичка обрада података била је извршена примјеном софтверског пакета *SPSS 26.0 for Windows*, при чему су примјењиване следеће статистичке технике и поступци:

- анализа дескриптивних статистичких показатеља: фреквенције (f), проценти (%), аритметичке средине (M), стандардна девијација (SD), мјере облика дистрибуција (Sk, Ku),
- корелациона анализа,
- факторска анализа,
- једнофакторијална ANOVA са поновљеним мјерењима.

Ови поступци су кориштени ради одређивања метријских карактеристика инструмената који су примијењени у овом истраживању, али и у обради прикупљених података насталих провјеравањем дефинисаних хипотеза.

Резултати друге фазе истраживања сакупљени су путем фокус група и дубинским интервјуима, затим је услједила квалитативна обрада (без примјене одређеног софтвера) сакупљене истраживачке грађе, односно прецизна анализа аудио снимака и њихових траскрипата, према којима је вршено кодирање, а потом су интерпретирани утврђени резултати и изведени одређени закључци.

Етичка начела у истраживању

Због специфичног педагошког контекста истраживања, односно због сложености истраживаних варијабли (вршњачког учења и интеркултуралних компетенција) и узраста ученика који су били учесници у истраживању, неопходно је указати на неке етичке дилеме које су се могле појавити приликом истраживања. С обзиром на то да узорак чине дјеца и млади школског узраста, прије почетка самог истраживања било је потребно обезбиједити сагласност *Министарства просвјете и културе Републике Српске* за реализацију истраживања у основним и средњим школама, како би се потврдила испуњеност етичких начела у планираном истраживању на овом узрасту ученика.

Пошло се од основних етичких начела која је потребно испоштовати, као што су: добровољност учествовања у истраживању, транспарентност у истраживању, анонимност и заштита учесника, повјерљивост података и одговорност у обради и

интерпретацији добијених резултата (Cohen et al., 2007; Israel & Hay, 2006; Fajgelj, 2020; Шевкушић, 2011).

Морало се водити рачуна о томе да нико од учесника у процесу истраживања не би осјећао притисак да се мора учествовати у овом истраживању, те да ће у супротном бити на одређени начин санкционисани. Било је потребно осигурати *добровољност*, односно пристанак учесника у истраживању на основу информисања о сврси истраживања и његовим циљевима, те указати шта се од учесника очекује, а то се постизало отвореним и искреним разговором са учесницима.

Истраживање је морало бити *транспарентно*. Учесницима је јасно представљено шта се истражује, због чега се истражује, као и на који начин ће се користити сакупљени подаци. Овдје се тежило осигурати обострану искреност истраживача и учесника, како би се дошло до објективних и релевантних података од стране учесника у истраживању.

Битно је било обезбиједити и *анонимност* свих учесника. Тако је учесницима за вријеме истраживања гарантована анонимност. Прва фаза истраживања укључивала је анонимност у попуњавању истраживачког инструментарија, а касније у другој фази акционог истраживања учесници су учествовали именима и презименима у фокус групама и интервјуима, али у транскриптима и приликом интерпретирања резултата њихова имена су шифрована, односно остала су у тајности. Током писања дисертације навођени су типични одговори, коментари или ставови појединих учесника, што је уобичајено за ову врсту истраживања, али је њихов прави идентитет остао прикривен.

Важно је нагласити да је приступ истраживача приликом анализирања и интерпретирања података из транскрипта морао бити *повјерљив* и *одговоран*. Тако истраживач утврђене резултате није прилагођавао претходно постављеним хипотезама, као ни исказе учесника тумачио ван контекста нити их прилагођавао личном мишљењу и ставовима.

Наведена етичка начела у истраживачком процесу су комплементарна и није их могуће примјењивати независно једно од других. Иако доминира мишљење да се у квалитативним истраживањима изражава велики степен субјективности, тежило се извођењу што објективнијих закључака.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Вршњачко учење је свакодневно присутно у „популарној култури“, примјетно је да многи медијски садржаји илуструју његов утицај. Примјери се често проналазе у играним филмовима, серијама или још чешће у разним садржајима на друштвеним мрежама. Док потенцијал вршњачког учења у школама није довољно искориштен.

Битна предност вршњачког учења у мултикултуралним школама јесте то што се показало ефикасним у омогућавању боље интеграције мањинских група, а заједничко искуство повећава вјероватноћу наставка позитивне вршњачке интеракције (Rohrbeck et al., 2003). Ово имплицира да је осјећај укључености који обезбјеђује вршњачко учење користан не само за образовни контекст, већ доприноси развоју и унапређивању друштвеног контекста међу ученицима у мултикултуралном окружењу.

Ученици треба да учествују у разним наставним и ваннаставним активностима и да међусобно сарађују са вршњацима. Позитивни вршњачки односи подстичу развој осјећаја једнакости, интерперсоналне сензитивности, преузимања перспективе другог, узајамног поштовања, уважавања и разумијевања (Крнјажич, 2002). Наставници могу помоћи ученицима тако да их подрже и усмјере како би се осигурало да су њихова искуства позитивна и успјешна. Како би се остварио потенцијал из позитивног вршњачког односа и како би се покренуло вршњачко учење, важно је да ученици сарађују са различитим вршњацима, укључујући оне који су слични у одређеним карактеристикама, али и оне који се разликују од њих. Вршњаци са којима уче и од којих уче мијењају се током школовања, па ученици имају могућност да буду у интеракцији са више вршњака. Наставници могу да интегришу ове могућности за изградњу позитивних вршњачких односа у своје свакодневне школске активности, те на тај начин обезбјеђују погодне услове за спровођење вршњачког учења у школи.

Резултати теоријског проучавања вршњачког учења

Вршњачко учење има дугу историју, вјероватно је старо колико и спонтани облик васпитања у људској заједници. Данас је заступљено у свакодневним интеракцијама, али није само карактеристика неформалног учења, овакво учење се јавља на свим нивоима образовања (Topping, 2005). Ученици у учионицама, ван учионица, током одмора и у слободном времену разговарају и дијеле искуства о томе шта и како уче. Они посједују одређена сазнања која могу подијелити са својим вршњацима. Када ученик има потешкоће у савладавању одређеног садржаја, обично прије помоћ тражи од вршњака него од наставника. На овај начин ученик заобилази страх од ауторитета, па му учење постаје пријатније у вршњачком окружењу.

Већ је наглашено да у педагошкој литератури не постоји једно општеприхваћено појмовно одређење вршњачког учења. Заступљена су његова различита схватања и тумачења, па га неки аутори дефинишу као педагошки приступ (Ahmmad, 2023), облик учења (Keerthirathne, 2020), стратегију учења (McMaster et al., 2006), стратегију и метод учења и поучавања (Boud, 2001; Topping, 2005) или модел учења (Gal & Fallik, 2021). Дакле, наилази се на значајну термилошку неусклађеност. Проучавањем домаће педагошке литературе не проналазе се извори који се озбиљније баве одређењем вршњачког учења, па је могуће његове елементе препознати у дидактичким основама социјалних облика у наставном процесу, односно у наставним облицима рада, и то у виду инструктивног рада ученика и сарадничком учењу ученика у паровима. Расвјетљавању појмовног одређења вршњачког учења је приступљено са ширег и обухватнијег педагошког аспекта у оквиру наслова *Дефинисање основних и термилошка разграничења сродних појмова*. Овдје се разматра схватање вршњачког учења на релацији између стратегије, метода и поступка учења и поучавања.

Свођење вршњачког учења на педагошки приступ или облик и модел учења је превише уопштено и непрецизно, па се томе и не придаје већи значај. Схватање којим се термин вршњачко учење односи на стратегију и/или метод учења и поучавања (Boud, 2001; McMaster et al., 2006; Topping, 2005) је најзаступљеније у литератури, па се такво одређење и анализира. Стратегија се у педагошкој литератури дефинише као „скуп поступака којима се може постићи неко ново стање, односно који доводе до остваривања неких циљева“ (Matijević i Radovanović, 2011, стр. 416). Методом се означавају „научно и практично провјерени начини рада ученика и наставника у наставном процесу“ (Plić,

2020, стр. 205). Поступак се одређује као прецизно утврђени начин којим се активирају субјекти у васпитно-образовном процесу (Matijević i Radovanović, 2011). Због тога стратегије, методе и поступке не треба поистовијетити. Педагошка стратегија се посматра као знатно шири појам, док је метода ужи појам од ње, а поступак је ужи појам од методе. Тако се прихвата и овдје. Могуће је разликовати васпитне стратегије и образовне стратегије (Mikanović i Jevtić, 2015), а пошто се уз појам вршњачко учење често везује и вршњачко поучавање, то указује да је овај појам ближи стратегијама учења и поучавања којима се испољава образовни аспект.

Прихватљиво је схватање према коме вршњачко учење представља процес путем кога ученици стичу знања и вјештине кроз активну сарадњу и подршку својих вршњака. Ученици на овај начин уче једни од других и једни са другима, те остварују постављене циљеве, задатке и планиране исходе у наставном процесу. Према томе, вршњачко учење испољава обилежја претходно дефинисане и стратегије и методе и поступка. Али се не може прихватити тумачење да је вршњачко учење искључиво стратегија нити искључиво метода нити поступак у процесу учења.

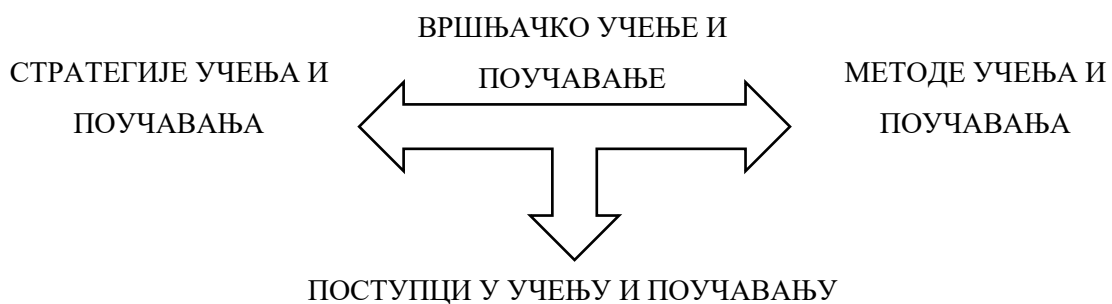


Схема 5. Мјесто вршњачког учења у односу на стратегије, методе и поступке

Пошто се вршњачко учење користи као допуна традиционалним начинима рада у настави, његова позиција се може посматрати између стратегије, методе и поступка, а никако само једно од тога. Оно служи да унапређује процес учења ученика и да доприноси квалитетнијем наставном процесу који није заснован на ауторитарном приступу, односно почива на еманципаторској и хуманистичкој концепцији васпитања.

Важно је да се не поистовјећује вршњачко учење са кооперативним, колаборативним или интерактивним учењем. Вршњачко учење се у својој теоријској основи налази између педагошке стратегије, методе и поступка, те због тога обухвата сваки од поменутих облика учења.

В Р Ш Њ А Ч К О У Ч Е Њ Е		
КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ	КОЛАБОРАТИВНО УЧЕЊЕ	ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ

Схема 6. Вршњачко учење у односу на друге облике учења

Извор: прилагођено према Parr & Townsend, 2002, стр. 405.

„Кооперативно учење има нагласак на развоју когнитивних и социјалних компетенција ученика, колаборативно на акртикулацији ученика, а интерактивно има примарну функцију да омогући ученицима да комуницирају кроз различите медије“ (Скопљак, 2022, стр. 26). Док се вршњачко учење одређује много шире, па садржи карактеристике и кооперативног и колаборативног и интерактивног учења. У одређеним наставним ситуацијама ови облици међусобно коегзистирају и надопуњавају се, па је у таквим ситуацијама отежано њихово прецизно разграничење. Пошто се различити облици учења могу препознати у вршњачким интеракцијама и односима, они доприносе свеобухватном процесу вршњачког учења.

Примјеном различитих облика у вршњачком учењу, утврђено је да су поједини облици ефикасни у многим околностима, али исто тако не морају бити подједнако успјешни у свим наставним садржајима (McMaster et al., 2006). Претходно поменути облици учења су прикладни за формирање интеркултуралних компетенција ученика. Потребно је указати на то да наставници немају довољно могућности за обуку и усавршавање у школама како би постали вјешти у примјени вршњачког учења. Једна од студија утврдила је да су у већини случајева, с недостатком било каквих посебних захтјева за учењем, ученици и наставници радије преферирали традиционалне наставне начине рада него другачије могућности у наставном процесу (Sevenhuysen et al., 2014). Како би ученици постали мотивисани и имали користи од вршњачког учења у школи, неопходно је радити на мотивисању и оспособљавању наставника за његову примјену у различитим наставним предметима и на различитим наставним садржајима.

Педагошко-психолошке основе вршњачког учења

Прије интерпретације емпиријски сакупљених и статистички обрађених података потребно је указати на одређена теоријска утемељења вршњачког учења. У даљем тексту ће бити приказане значајне педагошко-психолошке теорије на којима се заснива вршњачко учење, као и одређена педагошка схватања која указују на вриједност примјењивања оваквог начина учења у васпитно-образовном раду са ученицима. Тако за утемељење у педагошким основама вршњачког учења узимају се схватања критичке (Žiru, 2013; Freire, 2018) и конструктивистичке педагогије (Babić, 2007; Milutinović, 2016), као и гледишта педагогије односа (Bingham & Sidorkin, 2004; Varga, 2015), позитивне педагогије (Seligman, 2004) и савремене теорије конективизма (Siemens, 2005). Као утемељење у психолошким основама вршњачког учења издвајају се когнитивне теорије Жана Пијажеа и Лава Виготског, затим социјална теорија учења Алберта Бандуре и схватања учења Церома Брунера.

Критичка педагогија и вршњачко учење

Савремена педагошка схватања усмјерена на критику традиционалне педагогије у литератури се препознају као критичка педагогија, која се заснива на демократском и еманципаторском приступу наставном процесу и процесу учења у школском окружењу. Критичким односом према вриједностима, улози и односима који се успостављају у васпитно-образовном процесу тежи се јачању равноправности и хуманизацији односа (Jevtić, 2013) између свих учесника у том процесу. Заговорници критичке педагогије настоје да еманципација постане један од битних педагошких појмова (Tadić i Nikolić, 2020). Еманципаторска концепција васпитања Паула Фреиреа (Paulo Freire) полази од потребе да се однос између наставника и ученика заснива на равноправним позицијама. Са аспекта традиционалне педагогије, наставник представља субјект наставног процеса који посједује знање и ауторитет, док се ученик посматра као субјект који нема знања, већ треба да их стиче у наставном процесу (Freire, 2018). Тако Пауло Фреире суочава ове двије концепције у васпитању и образовању, па традиционалну пореди са „банкарским

концептом“ који се заснива на подређености и ауторитету (Freire, 2018), док је друга концепција еманципаторски оријентисана, односно заснована на међусобном уважавању и равноправности. Уважавајући концепцију равноправности у процесу учења треба успостављати интеракцију и дискусију међу вршњацима како би се осигурала различита критичка промишљања и подстицала се интелектуална активност свих ученика. Сличног схватања је и Анри Жиру (Henry Giroux) на кога је Пауло Фреире оставио много педагошког утицаја, па је и сам заговарао ослобађање ученика од апсолутног ауторитета наставника путем учења које „мора да садржи педагошке принципе које карактерише склоност ка дијалогу, преиспитивању и комуникацији“ (Žigu, 2013, стр. 59-60). Према томе, одјељење треба посматрати као вршњачку заједницу коју сачињавају ученици сличних интересовања и сличних потреба, а различитих искустава у процесу учења. На основу схватања критичких педагога, вршњачко учење се намеће као погодно за развој осјећаја равноправности и његовања духа заједништва, чиме се доприноси стварању позитивне педагошке климе у којој се путем учења дијели одговорност међу вршњацима.

Са педагошког аспекта еманципација се одређује као ослобађање од подређености и потчињености ауторитету наставника, те оснаживање равноправности међу учесницима наставног процеса, али и подстицање аутономије ученика. Примјена вршњачког учења се може посматрати као добар примјер којим се у пракси ученици ослобађају подређености ауторитету наставника, а истовремено се подстиче изграђивање позитивних односа међу вршњацима. Васпитно-образовни процес заснован на еманципаторском и хуманистичком васпитању, као продуктима критичке педагогије (Tadić i Nikolić, 2020), треба да обезбиједи оптималан однос између аутономије ученика и контроле наставника. Тако већи степен аутономије ученика, доприноси мањем степену контроле наставника и обрнуто. Нема сумње да вршњачко учење може бити у функцији подстицања аутономије ученика у наставном процесу. Ово не значи да је контрола искључиво негативна, она је и прихватљива и потребна у зависности од начина на који је наставник примјењује. Већом посвећеношћу вршњачком учењу оставрује се усмјереност према интерактивним односима међу ученицима, без директног посредовања од стране наставника или других ауторитета. Овдје се еманципаторска улога ученика препознаје у сарадњи са вршњацима као равноправним субјектима наставног процеса у свим његовим етапама. Улога наставника се огледа у томе да подржава и подстиче еманципацију ученика, те да креира адекватне наставне ситуације у учионици и примјењује вршњачко учење како би се обезбиједило активно учешће свих

ученика. Тако еманципација и хуманизација односа која се вршњачким учењем развија у школи представља обликовање слободних ученика који својим дјеловањем могу да остварују потребе и показују лична искуства без угрожавања других (Бранковић и Микановић, 2017). Због тога вршњачко учење, на темељима критичке педагогије, представља значајан ресурс за еманципаторско и хуманистичко васпитање у мултикултуралној заједници.

Конструктивистичка педагогија и вршњачко учење

Као алтернатива бихејвиористичком приступу учењу који се заснива на преношењу унапријед одређених знања и њиховом репродуковању, јавља се конструктивистички приступ учењу. На схватању конструктивиста гради се савремена педагошка теорија која почива на идеји да ученици активно конструишу или стварају своје знање, односно у процесу учења приоритет се препушта личном искуству ученика (Milutinović, 2016; Mirkov, 2013). Тако се конструктивистичким приступом полази од ученика који користе своја претходна знања као основу и надопуњавају га новим сазнањима која уче. Манифестација конструктивистичких схватања у педагогији се најчешће групише према два облика, а то су индивидуални или когнитивни конструктивизам и социјални или друштвени конструктивизам (Matthews, 2002; Milutinović, 2016; Richardson, 2003). Са аспекта индивидуалног конструктивизма учење се посматра као процес у коме ученик активно и самостално конструише знања у складу са стеченим искуствима. Учење треба да буде повезано са адекватним фазама когнитивног развоја ученика (Olusegun, 2015). Основе оваквог конструктивистичког концепта могуће је пронаћи код Жана Пијажеа (Jean Piaget), односно у његовој у теорији когнитивног развоја. Поменута теорија оставила је значајан траг на когнитивно тумачење процеса учења, па се према овој теорији на ученика гледа као активног субјекта који се служи процесима асимилације и акомодације како би стицао одређења сазнања. У социјалном конструктивизму знање се посматра као друштвени конструкт, а процес учења се одвија кроз интеракцију међу ученицима у одређеном друштвеном и културном окружењу (Babić, 2007). Због тога се коријени оваквог схватања проналазе у социокултурној теорији Лава Виготског. Према социјалном конструктивизму, васпитно-

образовни процес треба бити заснован на природно успостављеној сарадњи ученика, њиховој солидарности и пружању помоћи у учењу, без притиска од стране одређеног ауторитета.

На критикама индивидуалног и социјалног конструктивизма јавља се и концепт критичког конструктивизма (Bentley et al., 2007; Milutinović, 2016). Овај концепт превазилази претходна схватања и усмјерава се на критичку димензију односа према знању које се посматра у складу са структуром моћи у окружењу (Olusegun, 2015; Milutinović, 2016). Ово подразумијева да ученици имају могућност да покажу критички однос према наставном процесу и активностима учења, односно изражена је спремност ученика и наставника да се испољи критичко мишљење и ставови. Заједничко свим формама конструктивизма у педагогији јесте да се знање не може усвајати пасивно, већ је неопходно да процес учења буде заснован на активирању свих субјеката у том процесу који знање могу усвајати појединачно или у заједници. Важно је успоставити позитивно педагошко окружење за учење које је усмјерено на ученике, како би се подстицало њихово самопоуздање и критичко промишљање.

Утемељење вршњачког учења као и његове когнитивне перспективе се управо проналазе у конструктивизму. Вршњачко учење произилази из увјерења да ученици могу помоћи једни другима да изграде властито разумијевање и стекну потребна знања, затим да интегришу нова сазнања у постојеће когнитивне структуре или их прилагођавају према потреби (Cooper, 1999). Суштина конструктивизма има импликације на вршњачко учење, према којима сваки ученик има прилику да конструише знања кроз вршњачку интеракцију, коју карактерише размјена мисли, искустава и информација (King, 2002). Наставник има улогу савјетника или фацитатора, односно треба да помаже ученицима у вршњачком учењу, откривајући и уважавајући њихове потребе. Са аспекта конструктивизма, вршњачко учење омогућава ученицима да дијеле различита искуства и перспективе, да међусобно сарађају и долазе до разумијевања одређеног наставног садржаја (Matthews, 2002), те на тај начин се остварује конструисање знања као крајњи резултат процеса учења.

Неке од критика које се упућују конструктивистима јесу недостатак структуре и потешкоће у оцјењивању. С обзиром на то да је неким ученицима потребно више структурисано и организовано окружење за учење да би остварили значајне резултате, то уједно отежава само вредновање стечених сазнања. И вршњачко учење се фокусира на природнији и опуштенији начин учења, а приликом оцјењивања могуће је

примијенити вршњачко вредновање, како би ученици имали одређену повратну информацију о стеченим сазнањима или вјештинама.

Остала педагошка схватања у основи вршњачког учења

На основу многих неуспјелих реформских покушаја у образовању, јавља се нови приступ његовом унапређивању, односно у успону је *педагогија односа* (енг. *pedagogy of relation*). Оваквим педагошким приступом се указује на значај изграђивања позитивних и смислених односа између свих учесника у васпитно-образовном процесу (Bingham & Sidorkin, 2004; Varga, 2015). Заправо, педагогија односа представља свеобухватан појам за разноврсне теоријске оријентације усмјерене на односе који се успостављају међу ученицима и наставницима у школском окружењу (Varga, 2015). Њеном настанку доприносе и многа схватања критичких педагога. У процесу васпитања и образовања је неопходно развијати и одржавати позитивне односе са ученицима како би се стимулативно дјеловало на њихов социјални и когнитивни развој. Тако педагогија односа превазилази традиционални однос између ученика и наставника, усмјеравајући се на међусобно повјерење, емпатију, алтруизам и уважавање као погодно окружење за учење (Bovill, 2020). Овакво схватање препознаје кључну улогу односа у подстицању позитивних искустава у процесима учења и поучавања. Могуће је посматрати три правца педагошких односа и то: односе између самих ученика, односе између наставника и ученика и односе између ученика, наставника и окружења за учење (Hickey & Riddle, 2023). Стварањем атмосфере за заједничко учење између ученика, отвара се могућност за примјену вршњачког учења помоћу кога се обезбјеђује његовање позитивних и смислених вршњачких односа. Тако се вршњачким интеракцијама размјењују многа корисна искуства и сазнања која резултирају стварању позитивних односа међу вршњацима.

Важно је указати и на концепт *позитивне педагогије* (енг. *positive pedagogy*), такође један од новијих приступа образовању. Концепт позитивне педагогије повезан је са концептом позитивне психологије (Seligman, 2004), за чије настајање је заслужан Мартин Селигман (Martin Seligman). Тако позитивна педагогија настаје као одговор на традиционалне приступе у образовању, односно противи се репродуктивном учењу и

строгој дисциплини у наставном процесу (Bognar i Simel, 2013). Док традиционална педагогија у већој мјери занемарује емоционалне и друштвене потребе ученика, позитивном педагогијом се настоји постићи уравнотежено образовно искуство засновано на развоју свих аспеката ученикове личности (O'Brien & Blue, 2018). Тако се овим педагошким приступом покушава његовати карактер ученика, његове емоционалне потребе и друштвене вјештине. Према позитивистичком схватању образовање треба да пружи безбиједно и охрабрујуће окружење у коме ученик истражује своје потенцијале и учи у складу са потребама. У процесу учења и поучавања потребно је усмјеравање на ученикове способности и таленте, као и ученикову мотивацију за учењем у пријатном окружењу (Bognar i Simel, 2013; O'Brien & Blue, 2018). Због тога се позитивна педагогија заснива на идеји позитивних искустава којима се подстиче процес учења и повећава се мотивација за учење међу ученицима. На темељима оваквих схватања проналазе се и теоријске основе вршњачког учења. Успостављање вршњачких односа је засновано на позитивним искуствима ученика која настају у угодном расположењу, а учењем од других и са другима обезбјеђује се природно и пријатно окружење у коме се дешава процес учења. Такво инспиративно окружење креирано међу вршњацима, пружа могућност да сваки ученик може да представи и понуди другима своје способности и таленте у којим се истиче у односу на друге. На овај начин ученици могу напредовати и остварити своје максималне потенцијале. Улога наставника се огледа у препознавању ученикових способности и талената, те подстицању ученика да подијеле своја стечена искуства, знања и вјештине са вршњачком групом.

Потребно је споменути и још једно схватање које се јавља као посљедица развоја и употребе технологије у образовне сврхе. Тако се идеје бихејвиориста, когнитивиста и конструктивиста данас посматрају као теорије учења за доба прије дигитализације (Barnett et al., 2013; Bosanac i Milutinović, 2021). А живот у дигиталном добу, односно данашње друштвене и друге мреже омогућавају брз проток информација, али је важно имати на уму да нису све добијене информације једнако важне нити корисне. Према томе, традиционални приступи учењу често су у сукобу са информационим технологијама, па се истиче релативно новија *теорија конективизма* којом се сугерише да данашњи ученици треба да комбинују теоријска сазнања и опште информације на корисне начине. Теорија конективизма се везује за име Џорџа Сименса (George Siemens), који настоји да објасни како ученици усвајају знања путем дигиталних технологија. Полази се од тога да су савремене технологије битан дио процеса учења и да стална

„повезаност“ ученика (путем дигиталних мрежа) омогућава нове и другачије начине у учењу (Kor & Hill, 2008). Конективизам промовише учење које се одвија путем разних интернетских мрежа у сарадњи са вршњацима. Према конективизму, организација школског учења се мијења, односно знања која је наставник некада „преносио“ на ученике, као и пратећи процеси учења се не одвијају само на једном мјесту (Bosanac i Milutinović, 2021), односно искључиво у школи. Данас се знање дијели међу вршњацима путем друштвених мрежа и интернета. И у оваквим теоријским схватањима уочавају се педагошке основе вршњачког учења, јер окружење у коме се одвија „дигитално учење“ захтијева размјену искустава и сазнања међу вршњацима. У оквиру конективизма, вршњачко учење се одвија када су ученици „умрежени“ (Siemens, 2005), односно повезани и дијеле мишљења и ставове путем вршњачке интеракције. Тако ученици остварују властита искуства која дијеле са другима, дијеле вриједна знања и корисне вјештине, те преузимају одговорност у процесу учења са и од својих вршњака.

Импликације Пијажеове теорије когнитивног развоја на вршњачко учење

Вршњачко учење које се одвија између старијег ученика или способнијег ученика који поучава млађег или било да се ради о учењу ученика релативно истих способности, обично у њиховој међусобној сарадњи и помоћи долази до „когнитивних конфликта“ (Thurston et al., 2007), односно долази до мијењања њихових когнитивних схема и мисаоних процеса. Ово схватање је представљено у Пијажеовој теорији когнитивног развоја, које одговара и схватањима когнитивног конструктивизма. Пијаже је заговарао да се разумијевање развија код дјецe и ученика кроз процесе асимилације и акомодације који су повезани са изграђивањем унутрашњих когнитивних схема за разумијевање различитих сазнања. Поред тога, успостављене интеракције и односи са вршњацима могу мотивационо дјеловати на ученике (Driscoll, 2014; Пић, 2013; Stepanović, 2010). Карактеристично је да сама „природа односа између дјетета и одрасле особе, раздваја дијете, тако да је његова мисао изолована“ (Thurston et al., 2007, стр. 480). Због тога, за разлику од односа између наставника и ученика, у вршњачком односу нема страха од ауторитета, па се успоставља природно и опуштено окружење за процес учења (De Lisi, 2002).

Са аспекта Пијажеове теорије, путем вршњачког учења се долази до прилагођавања когнитивних структура и схема које настају када су асимилација и акомодација у равнотежи. Тако би се равнотежа лакше могла успоставити у односима између вршњака, него у односу са наставницима, што пружа могућност за настајање когнитивних структура које су отвореније за прилагођавање (De Lisi & Golbeck, 1999). У оваквом начину учења треба постојати повезаност претходних и нових сазнања која ученик учи. Тако нова сазнања морају бити блиска постојећем знању како би их ученик лакше повезао са претходним сазнањима која је научио. Вршњачко учење може бити продуктивно све док постојећа разлика у сазнањима која се уче могу да изазову „когнитивне конфликте“, односно док могу да се мијењају мисаоне структуре и схеме током процеса учења (Thurston et al., 2007; Tudge & Winterhoff, 1993). Под когнитивним конфликтима се овдје подразумева „перцептивно стање у којем се уочава несклад између нечије когнитивне структуре и окружења или између одређених компоненти нечије когнитивне структуре“ (Qi, 2023, стр. 245). Овим се обезбјеђује да постојеће когнитивне структуре и схеме које ученик посједује могу бити замијењене новим структурама и схемама у складу са стеченим сазнањима. Тако би когнитивни развој био олакшан у оквиру оперативног когнитивног система, односно оног дијела који контролише мисаоне процесе (Thurston et al., 2007). Учењем од вршњака се може остварити процес асимилације када ученик настоји да схвати значења нових сазнања која укључује у постојеће мисаоне схеме. Током њиховог међусобног учења може доћи и до процеса акомодације којим се постојеће когнитивне структуре могу мијењати у складу са учениковим новим искуствима. Задржавање нове когнитивне структуре током времена постаје сложенији процес и ослања се на то да ученик треба да стекне дубље разумијевање нових сазнања која доводе до равнотеже између мисаоних схема, когнитивних структура и процеса (Thurston et al., 2007; Tudge & Winterhoff, 1993).

Пијажеова теорија когнитивног развоја имплицира да би улога вршњачког учења била да води ученике ка унутрашњем когнитивном развоју. Вршњаци у улози наставника нуде више могућности за усаглашавање између когнитивних структура и схема, па је већа вјероватноћа разумијевања и потешкоћа са којима се ученици сусрећу, а које вршњаци ефикасно рјешавају међусобним дијалогом, сарадњом, подршком и помоћи.

Импликације теорије когнитивног развоја Лава Виготског на вршњачко учење

Вршњачко учење се може одвијати са нагласком на заједничком изграђивању. У овом контексту вршњаци су у различитим фазама развоја, али су њихови релативни новои ближи, па им омогућава да заједнички конструишу нове когнитивне структуре из искуства међусобног учења. Управо та њихова међусобна сарадња за Лава Виготског (Lev Vygotsky) је кључна у развоју вишег степена когнитивног функционисања (Thurston et al., 2007). Тако се његовом теоријом когнитивног развоја наглашава улога друштвене (вршњачке) интеракције, језика и контекста, заправо наглашава се суштинска природа друштвених димензија учења. Према схватању Виготског свака функција у учениковом развоју појављује се два пута, и то прво на друштвеном, а касније на индивидуалном нивоу (Vygotsky, 1978), односно прво настаје између вршњака, што се назива интерпсихички, а затим унутар ученика или интрапсихички (Tudge & Winterhoff, 1993). Посебна важност вршњачког учења се огледа у појму *зона наредног развоја*. Овај појам се дефинише као „раздаљина између стварног нивоа развоја утврђеног самосталним рјешавањем проблема и нивоа потенцијалног развоја који се одређује кроз рјешавање проблема под вођством одраслих или у сарадњи са способнијим вршњацима“ (Thurston et al., 2007, стр. 483). Пошто је наставницима теже да се поставе у позицију ученика и да размишљају као ученици, због тога сами вршњаци могу формирати бољи контекст и окружење за олакшавање процеса учења.

Виготски је наглашавао улогу дијалога и сарадње у посредованом когнитивном развоју, а сугерисао је да ученици могу бити у стању да у сарадњи са вршњацима изведу оно чиме нису самостално овладали (Gredler, 2012; Tudge & Winterhoff, 1993). Закључује се да је вршњачка интеракција у процесу учења кључна да би се омогућио успјешан когнитивни развој ученика, јер вршњаци међусобно расправљају, дебатују, запитују, те на тај начин проширују своја размишљања и сазнања (Medar, 2021). Током вршњачког учења, ученик који је у улози наставника пружа подршку и помоћ другом ученику или групи ученика, што резултира заједничком изградњом когнитивних структура и мисаоних схема (Hogan & Tudge, 1999). Предност вршњачког учења у овом процесу је у томе што се вршњак понаша као и ученик, па је потенцијални негативан притисак сведен на минимум. Успоставља се однос повјерења са вршњаком који нема већу моћ или ауторитет од других ученика, те је олакшано самооткривање незнања или потенцијалних

заблуда. Када у интеракцији преовладава осјећај блискости и одговорности међу вршњацима, он може допринијети томе да ученици остану дуже мотивисани за учење.

Вршњачко учење може омогућити више ангажованости и успјешности у практичном раду ученика. Много тога се у вршњачком учењу дешава спонтано, односно ни ученици ни наставници не буду свјесни одређених процеса који се дешавају (Topping & Ehly, 2001). Вршњаци дају повратне инфомације једни другима и имплицитно и експлицитно. Тако ће се имплицитне повратне информације вјероватно појављивати спонтано у свим фазама вршњачке интеракције и сарадње, а количина и непосредност тих повратних информација ће се временом повећавати (Hogan & Tudge, 1999). Како се њихов однос развија експлицитне повратне информације међу вршњацима се остварују вербалном и невербалном комуникацијом. Ученици на овај начин постају способнији да прате и регулишу ефикасност властитог процеса учења. Током поучавања својих вршњака, ученику у улози наставника овај процес учења помаже да размјењује сазнања која је претходно усвојио и на тај начин доприноси његовом дугорочном запамћивању (Driscoll, 2014; Thurston et al., 2007). На овај начин ученици постају сигурнији у своје знање и остварују бољи академски успјех. Тако вршњачко учење омогућава ученицима да разумију и схватају одређена знања појединачно или групно као активни учесници, а такво учење омогућава и више и мање искусним ученицима да подржавају једни друге без срама или страха од ауторитета.

Остала психолошка схватања у основи вршњачког учења

Социјална теорија учења коју је поставио Алберт Бандура (Albert Bandura) је значајна за теоријско утемељење вршњачког учења. Настала је проучавањем процеса учења које се одвија у друштвеној средини. Тако Бандура прихвата већину поставки бихејвиористичких теорија учења, али уноси и одређене елементе когнитивних теорија (Tudge & Winterhoff, 1993). Његова теорија социјалног учења заснива се на премиси да ученици уче не само кроз директно искуство, већ уче и посматрајући друге. Према његовом схватању, понашање, унутрашње когнитивне структуре и друштвена средина су у таквом међусобном односу да сваки дио утиче на остале (Bandura, 1976). Тако су ученици у одређеној мјери „производ“ свог социјалног окружења, али и они утичу на

креирање тог окружења, дакле њихов однос није једносмјеран, већ обостран (Визек Видовић и сар. 2014). У социјалном окружењу ученици уче путем посматрања и имитацијом, што је карактеристично за спонтано вршњачко учење. Током вршњачких интеракција и односа, под утицајем ставова и понашања других вршњака, ученици могу научити да модификују и своје понашање. Овакво учење се назива опсервацијско учење које се одвија кроз процес моделовања. „Моделовање се односи на промјене у понашању појединца, које су резултат посматрања других“ (Визек Видовић и сар. 2014, стр. 195). Оно има велику важност као механизам учења у социјалној средини. Могуће је разликовати четири врсте моделовања која се препознају у основи вршњачког учења: *директно моделовање* (ученици опонашају понашање својих вршњака), *симболичко моделовање* (опонашање својих вршњака које је приказано на друштвеним мрежама, у књигама, телевизији или филмовима), *синтетизовано моделовање* (понашање се развија комбинацијом уочених одређених активности вршњака) и *апстрактно моделовање* (стварање система правила насталих посматрањем понашања својих вршњака) (Allen & March, 2012). Вршњаци на ове начине могу учити једни од других, али и једни са другима кроз остваривање вршњачке интеракције и успостављање позитивних односа, који резултирају друштвено прихватљивим понашањем.

Вршњачким учењем се задовољавају и основни принципи теорије социјалног учења, као што су: *пажња* (обраћање пажње на детаље специфичног понашања својих вршњака), *задржавање или ретенција* (способност памћења онога што је учено путем посматрања), *репродукција* (послије усвајања и задржавања одређених информација слиједи репродуковање понашања, знања и вјештина научених и том процесу) и *мотивација* (мотивацијски елемент подстиче ученике на будуће учење када се препозна његова корист). Наведени принципи се могу примјењивати и у школском контексту (Tudge & Winterhoff, 1993), приликом рада вршњака на одређеним задацима или задужењима, када они међусобно сарађују, посматрају и уче из личног искуства и перспективе других ученика.

Важно је споменути и *когнитивну теорију Церома Брунера* (Jerome Bruner), односно *учење путем откривања и схватање инструкције*. Тако Брунер истиче важност учења откривањем, индуктивним резонувањем (закључивање од појединачног ка општем) и разговором (Olson, 2007). Основни циљ учења откривањем огледа се у томе да помогне ученику да поставља питања, тражи одговоре и рјешења која ће задовољити његову радозналост (Визек Видовић и сар. 2014; Stojaković, 2011). Са аспекта вршњачког

учења, ученици су слободнији да постављају питања вршњацима и на тај начин трагају за одговорима који су им потребни, без страха од ауторитета. Тако ученици добијају потребне повратне информације од својих вршњака о одређеним сазнањима, искуствима, ставовима и вјештинама. Учење откривањем привлачи пажњу ученика, подстиче критичко размишљање и подстиче дубље разумијевање одређених садржаја (Stojaković, 2011). Да би се успјешно имплементирала Брунерова теорија откривања, наставници треба да у учионици подстичу вршњачко учење засновано на вршњачком дијалогу, како би се његовала радозналост, креативност и вјештине рјешавања одређених проблемских задатака, а све у функцији бољег разумијевања и развијања когнитивних способности ученика. Брунер уводи и три концепта представљања знања, односно оквир према коме ученици конструишу и организују своје знање (Olson, 2007). Према њему, начини представљања знања су *активно* (односи се на знање стечено директном интеракцијом са друштвеном средином), *иконичко* (односи се на успостављање менталних слика за организовање и разумијевање информација) и *симболичко* (укључује употребу апстрактних симбола који служе за разумијевање сложених садржаја). Ови начини представљања знања имају импликације на наставу у учионици, јер пружају могућност за креирање динамичног и интерактивног окружења за учење ученика (Olson, 2007). Процесом вршњачког учења, ученици имају могућност да се баве одређеним наставним садржајем на више начина представљања знања, и то путем расправа, питања и размјене искустава са вршњацима.

У Брунеровој теорији, за утемељење вршњачког учења, важан је концепт учења помоћу „скела“ (енг. scaffolding). Скелом у учењу се описује „одређена врста помоћи наставника или способнијег вршњака која се одликује заједничким учешћем, преговарањем и ангажовањем и максималним учешћем ученика у активностима“ (Vulajić, 2017, стр. 34). Ове скеле играју кључну улогу у вршњачком учењу, јер се препознаје интеракција (вођење) и подршка у процесу учења од стране способнијег вршњака. Занимљиво је то што је концепт скела по својим карактеристима сличан концепту зоне наредног развоја код Лава Виготског.

Теорија инструкције коју заговара Брунер, такође је корисна за вршњачко учење. Инструкција наставника или способнијег вршњака представља одређено упутство или смјернице које ученику помажу да рјешава одређене проблеме и задатке (Stojaković, 2011). Вршњачка инструкција се састоји од вођења ученика од стране вршњака кроз низ понављања и подршке приликом стицања сазнања који повећавају способност ученика

да разумије и трансформише когнитивне структуре како би успјешно учио, односно стицао сазнања и развијао вјештине. Тако сврха вршњачког учења није да се пренесе знање од једног на другог ученика, већ да се ученицима олакша размишљање и да формирају вјештине рјешавања одређених проблема које се касније могу примјењивати и на другим садржајима и у другим ситуацијама.

Резултати и интерпретација квантитативног емпиријског истраживања

Послије интерпретације теоријског дијела проучавања и приказивања релевантних педагошко-психолошких утемељења вршњачког учења, слиједи представљање и интерпретација емпиријског дијела истраживања. У наставку рада ће бити приказани резултати статистичке обраде сакупљених података у квантитативном дијелу истраживања, а касније и резултати анализе квалитативног дијела истраживања. Резултати прате редосљед дефинисаних истраживачких задатака и питања, те постаљених хипотеза.

Представљена је идентификована факторска структура примијењених истраживачких инструмената, нивои заступљености појединих компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, као и утврђене разлике у процјенама ученика с обзиром на њихова социо-педагошка обиљежја. На крају ће бити представљени резултати примјене акционог програма вршњачког учења према одређеним компонентама формираних интеркултуралних компетенција.

Индентификација фактора који детерминишу вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика

Вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика представљају сложене истраживачке варијабле, сачињене од ужих компоненти које се могу посматрати као специфични индикатори. Према томе, приступљено је факторској анализи као скупу статистичких података који пружа могућност за утврђивање одређених компоненти или фактора између варијабли заступљених у инструментима.

Прије поступка факторизације, свака корелациона матрица је провјерена статистичким тестовима значајности. Приликом провјере примијењени су следећи тестови: Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ адекватности узорка (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy, KMO*) и Бартлетов тест сферичности (*Bartlett's Test of Sphericity*). За први инструмент којим су сакупљане процјене ученика о вршњачком учењу КМО тестом је утврђена вриједност индекса $K=0,88$, за инструмент којим су прикупљане процјене о интеркултуралним компетенцијама ученика КМО тестом је утврђена вриједност индекса $K=0,94$. Бартлетовим тестом сферичности за инструмент процјене вршњачког учења утврђене су следеће вриједности $\chi^2=3845,212$, $df=253$, $p<0,01$, те за инструмент процјене интеркултуралних компетенција ученика оне износе $\chi^2=6330,024$, $df=351$, $p<0,01$. С обзиром на то да је за подобност корелационе матрице потребно утврдити Кајзер-Мајер-Олкинов показатељ адекватности узорка који је једнак или већи од 0,60 и да Бартлетов тест сферичности треба да буде значајан бар на нивоу 0,05 (Pallant, 2009), тако да претходно приказане вриједности ових тестова показују значајну оправданост и погодност за примјену факторске анализе на примијењеним инструментима. Вриједности ових статистичких тестова указују да је значајан дио варијансе испитиваних варијабли условљен заједничким компонентама.

Факторска анализа је спроведена примјеном методе главних компоненти (енг. *principal component analysis, PCA*), пошто се таква анализа сматра најчешћом и примјеренијом опцијом приликом уобичајених ишчитавања скупова података (Pallant, 2009). Након овог корака услиједило је утврђивање броја компоненти или фактора. Критеријуми за екстракцију броја компоненти кориштени су Кајзер-Гутманов критеријум (*Kaiser-Guttman*) за вриједност карактеристичног коријена (вриједност најмање 1) и Кателов тест одрона (*Cattell scree plot*), прихватајући најмање 50% објашњене варијансе и мали број утврђених компоненти. Комбиновањем поменутих

критеријума, утврђено је више различитих модела који задовољавају основне статистичке услове за прихватање. Кориштена је и могућност у статистичком програму *SPSS* за самостално одређивање броја компоненти. На основу резултата примијењених критеријума, као и претходних ротација којима је добијено више сличних модела. Одабран је четворофакторски модел који задовољава елементарне статистичке параметре.

Одабраним емпијским моделом покушава се утврдити латентна структура вршњачког учења ученика. У *Табели 6.* приказан је одабрани модел са четири компоненте које објашњавају 51,29% вршњачког учења, а овај број фактора потврђен је и Хорновом паралелном анализом (*Parallel Analysis*). Креирана скала за процјену ставова о вршњачком учењу ученика има добре метријске карактеристике што се препознаје и на основу кумулативног процента објашњене варијансе, односно учешћа у испитиваној васпитној појави. Проенти сваке појединачно екстраховане компоненте задовољавају статистичке услове. Прве двије компоненте заједно објашњавају и највећи постотак објашњене варијансе, док друге двије компоненте доприносе свеубухватнијем сагледавању структуре вршњачког учења.

Табела 6.

Факторски модел вршњачког учења ученика

Компоненте или фактори	Својствена вриједност	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак варијансе
Позитиван однос према вршњачком учењу	6,01	26,09	26,09
Перцепција ученика о функцији наставника	2,61	11,36	37,46
Развој квалитетне наставе	1,68	7,29	44,75
Неприхваћеност вршњачког учења	1,50	6,53	51,29

Приказани резултати показују да је вршњачко учење одређено сљедећим компонентама: *позитивним односом према вршњачком учењу, перцепцијом ученика о функцији наставника, развојем квалитетније наставе, те неприхватањем вршњачког учења.*

У наредном статистичком кораку анализирани су главне компоненте, односно засићења појединачних тврдњи у ротираној матрици факторске структуре (табела је приказана у прилозима). Приликом добијања одабраног ротираног модела кориштена је

облимин ротација (енг. *oblimin rotation method*). Задржана су факторска засићења у интервалу од 0,33 до 0,70, а сва мања засићења од тога су одбачена и обрисана ради прегледности ротиране матрице. Према ротираној матрици факторске структуре вршњачког учења ученика идентификоване су поменуте компоненте, односно фактори. Утврђене статистичке вриједности указују да су инструменти методолошки адекватно конструисани. За идентификоване четири компоненте су дати одговарајући називи према садржинским критеријумима груписаних тврдњи. Садржај и суштина утврђених компоненти вршњачког учења су представљени у наредном дијелу текста.

Прва компонента која објашњава 26,09% укупне варијансе, названа је *позитиван однос према вршњачком учењу*, пошто су груписани садржаји тврдњи примијењене скале којима се вршњачко учење позитивно вреднује. Ова компонента исказује разне користи које појединац може препознати од употребе вршњачког учења у свакодневним школским и животним ситуацијама. Исказује се задовољство у учењу са другима и од других, као и склоност ка дијелењу стеченог знања, вјештина и искустава са вршњацима. Карактеристично је да позитивно оријентисани појединци на примјену вршњачког учења високо вреднују међусобну помоћ и сарадњу која је заступљена у процесу оваквог учења. Поред забавнијег и опуштенијег приступа учењу, дискусија са вршњацима доприноси пружању међусобне подршке, као и усвајању нових сазнања или другачијих погледа на одређене наставне садржаје, али и развијању разних друштвених и других вјештина. Ова компонента обухвата многе бенефите које пружа вршњачко учење, а ученик може да их свјесно препознаје и цијени.

Друга компонента названа је *перцепција ученика о функцији наставника у процесу учења*, а она објашњава 11,36% укупно испитиване појаве. Овом компонентом ученици и даље препознају вриједности учења од вршњака, исказују допадање према таквом начину учења, али су више оријентисани на функцију наставника, којом он има кључну улогу у наставном процесу. Иако се много тога може научити од својих вршњака који омогућују једноставнији и упрошћен приступ сложеном наставном садржају, у школи се очекује да је наставник главни субјект задужен за предавање и „преношење“ одређених сазнања ученицима. Ова компонента представља учачавање потенцијалних могућности у вршњачком учењу, али заступљеност традиционалних начина рада са ученицима и поштовање ауторитета у школи, свакако одређују да се наставници сматрају поузданим и једино релевантним пружаоцима знања.

Наредном компонентом се указује на *развој квалитетније наставе*, а она задовољава 7,29% укупне варијансе. Овдје се посматра ток наставног процеса у коме су заступљени облици вршњачког учења. Искузује се значајан допринос квалитету наставе када се вршњаци укључују у реализацију одређених наставних садржаја. Тако се вршњачка интеракција заснована на сарадњи током наставе, односно на рјешавању наставних проблема препознаје као квалитетнији начин рада који доприноси бољем разумијевању и схватању одређених садржаја. Када вршњаци који раде било у паровима или групама међусобно дијеле савјете и објашњења за сложене наставне садржаје, погодује се квалитетнијем раду и учењу, односно погодује се бржем памћењу и бољем разумијевању тих садржаја, чиме се обезбјеђује квалитетнија настава. Ученици препознају квалитетнију наставу уколико имају могућност за вршњачком сарадњом у учењу и критичким преиспитивањем комплексних и апстрактних наставних садржаја.

Посљедња идентификована компонента односи се на *неприхваћеност вршњачког учења*, а њоме се објашњава свега 6,53% укупне варијансе испитиване појаве. Иако се овом компонентном објашњава мањи дио варијансе, она свакако учествује у свеобухватнијем објашњавању вршњачког учења. Овдје се испољава одређени отпор према примјени вршњачког учења у школском окружењу. Вриједности његове примјене у наставном процесу нису препознате, те појединац не прихвата такав начин учења и остаје досљедан конвенционалном начину рада и учења. Пошто ова компонента учествује са најмањим процентом објашњење варијансе, не треба се занемарити, она ипак показује да се вриједности вршњачког учења не могу генерализовати на све ученике, а ни на све наставне садржаје. Поједини ученици више преферирају индивидуални начин рада и да самостално усмјеравају своје учење, те на тај начин остварују висок академски успјех, па вршњачку интеракцију и сарадњу не прихватају као потенцијални ресурс за учење. Одређени степен неприхваћености или отпора према вршњачком учењу може настати усљед негативних искустава са вршњацима или испољавањем вршњачке неприхваћености према неком од ученика, као и потенцијалних недостатака које овакав начин учења може да има у одређеним наставним предметима или садржајима.

Сљедећи емпиријски модел се односи на идентификовану факторску структуру интеркултуралних компетенција ученика. У *Табели 7.* приказан је одабрани модел са три компоненте којима се објашњава 51,07% интеркултуралних компетенција ученика, и овај број фактора је потврђен Хорновом паралелном анализом (*Parallel Analysis*). Овдје је

важно нагласити да је примијењени инструмент унапријед био структурисан у три субскеале, које су потврђене поступком факторске анализе. Тако примијењена скала за процјену ставова о интеркултуралним компетенцијама ученика показује поуздане метријске карактеристике, као и задовољавајући проценат кумулативно објашњене варијансе. Проенти појединачно екстрахованих компоненти задовољавају основне статистичке критеријуме.

Табела 7.

Факторски модел интеркултуралних компетенција ученика

Компоненте или фактори	Својствена вриједност	Постотак објашњене варијансе	Кумулативни постотак варијансе
Интеркултурална осјетљивост	9,11	33,75	33,75
Интеркултурална свјесност	2,77	10,27	44,03
Интеркултурална затвореност	1,90	7,04	51,07

Прва компонента самостално објашњава више од трећине испитиване појаве, односно 33,75% објашњене варијансе, док преостале двије компоненте заједно учествују са 17,31% у објашњавању интеркултуралне компетенности ученика. Статистичка засићења појединачних тврдњи са утврђеним компонентама у ротираној матрици факторске структуре интеркултуралних компетенција ученика се креће у распону од 0,35 до 0,83, а због опширности табеле приказана је у прилозима.

Резултати унутар ове табеле показују да су интеркултуралне компетенције ученика одређене са три компоненте, а то су: *интеркултурална осјетљивост*, *интеркултурална свјесност* и *интеркултурална затвореност*. Називи идентификованих компоненти су именовани према садржинским критеријумима груписаних тврдњи. Свака од наведених компоненти укратко ће бити интерпретирана у наставку текста.

Прва компонента названа је *интеркултурална осјетљивост* и објашњава 33,75% укупне варијансе. Интеркултурална осјетљивост као идентификована компонента представља афективни аспект интеркултуралних компетенција ученика, па се њоме испољава спремност ученика да препознаје, уважава и прихвата културне различитости у свом окружењу (Chen & Starosta, 2000). Ово указује на посједовање одређених вјештина које су ефикасне у интеракцији са припадницима других култура. Такве вјештине омогућавају ученику да у интеракцији са културно другачијима испољава сензитивност

према перципирању културних разлика, односно ученик настоји да разумије и поштује другог (Porović i Mikanović, 2019). Овом компонентом се подстиче прикладно и ефикасно понашање у комуникацији са припадником друге културе. На овај начин ученик доприноси унапређивању сарадње и међусобног уважавања, као и развоју толеранције за друге културе, вјере или нације. Ученик са израженом интеркултуралном осјетљивошћу не толерише негативна понашања према културно другачијима, односно настоји да спријечи дискриминацију или омаловажавање припадника друге културе. За продубљивање позитивног односа према другима, односно за унапређивање интеркултуралне осјетљивости важно је посједовати сљедећих пет карактерних особина: *самопоштовање* (способност испољавања повјерења и оптимизма у интеркултуралној интеракцији), *самопосматрање* (способност регулисања и преиспитивања личног понашања приликом препрека у одређеној интеркултуралној интеракцији), *отвореност ума* (способност за примјерено изражавање себе и прихватање саговорникових увјерења у интеркултуралној интеракцији), *емпатија* (способност разумијевања ситуације и положаја саговорника у интеркултуралној интеракцији) и *одложено просуђивање* (способност избјегавања непромишљених изјава у интеркултуралној комуникацији) (Petrović, 2014). Испољавањем наведених особина доприноси се креирању угодне атмосфере за интеракцију у којој преовладава прихватање, толеранција и уважавање културних различитости, те се подстиче међусобна равноправност саговорника и његује се нетрпељивост према дискриминацији.

Друга компонента названа је *интеркултурална свјесност* која објашњава 10,27% интеркултуралних компетенција ученика. Она подразумева когнитивни аспект интеркултуралне компетенције, па указује на посједовање одређених сазнања ученика о одређеним обичајима, празницима, језику или неким другим карактеристикама различитих култура. Интеркултуралном свјесношћу се истиче разумијевање одређених културних разлика и сличности у свом окружењу (Chen & Starosta, 2000). Свјесно се уочавају постојеће предрасуде и стереотипи у сопственој култури који могу утицати на интеркултуралну комуникацију. Интеркултурална свјесност представља минимални степен и императив да би се неко третирао интеркултурално компетентним. Према схватању Данијеле Петровић (2014) могуће је разликовати три нивоа интеркултуралне свјесности. Први степен чини свјесност о површинским карактеристикама одређене културе, други ниво обухвата развијену свијест о прикривеним, односно суптилним карактеристикама културе, те трећи ниво интеркултуралне свјесности представља

посједовање културне емпатије, која пружа могућност разумијевања друге културе из саме перспективе припадника који припада датој култури (Petrović, 2014). Први степен свјесности има одлике пристрасности, јер се основне информације сакупљају путем медија, уџбеника или од туриста, па се таква свјесност формира на основу одређене импресије о некој култури. Иако медији, уџбеници и туристи могу пружити неке релевантне информације о различитостима међу културама, ипак путем личног искуства и доживљаја у конкретним интеркултуралним интеракцијама остварује се други ниво интеркултуралне свјесности. На трећем нивоу свјесности долази се до усвајања увјерења, прихватања вјеровања и осјећања која су својствена припадницима друге културе. Таквим изграђивањем позитивног односа према другим културама на основу провјерених информација и сазнања обезбјеђује се додатна мотивација за учешће у интеркултуралним интеракцијама.

Трећа компонента именована је *интеркултурална затвореност* и објашњава 7,04% укупне варијансе. Иако учествује са најмањим процентом у објашњењу интеркултуралних компетенција ученика ова компонента пружа увид у затвореност за интеракцију са различитим културама. Испољава се негативним ставовима и увјерењима према другим културама. Изражена интеркултурална затвореност настаје изоловањем од других култура и увјерењем у супериорност своје културе у односу на друге, односно инфериорно се посматрају све културне различитости. Избјегавају се контакти ван своје друштвене заједнице, јер се често јавља осјећај угрожености од стране припадника других култура (Banks, 2006). Ово изазива негативна осјећања и одбацивање других културних група, те прелази у посвећеност према одбрани од потенцијалних утицаја других култура на сопствене културне вриједности. Оваква интеркултурална затвореност „може да настане под утицајем предрасуда и стереотипа који неријетко стварају препреке у комуникацији са културно другачијима“ (Поповић и Микановић, 2016, стр. 29), али и супериорног перципирања и глорификовања своје културе. Са аспекта интеркултуралних компетенција, евентуална затвореност ученика се може посматрати као испољавање одређење количине опрезности или несигурности у интеркултуралним ситуацијама. Са интеркултурално затвореним ученицима треба радити на преиспитивању основних вриједности њихове културе или њиховог културног идентитета како би се покушало провести их кроз одређене етапе у интеркултуралном развоју, те на тај начин формирати интеркултуралне компетенције.

На основу претходно идентификованих и интерпретираних факторских модела, утврђена је латентна структура вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика, те према анализираним метријским карактеристикама одабраних модела, констатује се да је *прва помоћна хипотеза потврђена*.

Интерпретација заступљености вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика

У овом поглављу емпиријског истраживања анализираће се заступљеност вршњачког учења међу ученицима основних и средњих школа. Настоји се утврдити заступљеност појединих нивоа претходно идентификованих компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика. Наведен је преглед заступљености вршњачког учења према групама наставних предмета. Од ученика је тражено да наведу одређене групе предмета у оквиру којих препознају примјену вршњачког учења. У Табели 8. је приказана заступљеност вршњачког учења у основним и средњим школама.

Табела 8.

Заступљеност вршњачког учења у групама наставних предмета у односу на школу

Група предмета	Основна школа f %	Средња школа f %	df	χ^2	Sig.
Природна група предмета	77 31,95%	86 29,35%			
Друштвена група предмета	23 9,54%	63 21,50%			
Матерњи и страни језик	36 14,93%	63 21,50%			
Умјетничка група предмета и физичко васпитање	29 12,03%	31 10,58%			
Васпитни рад у одјелењској заједници	34 14,10%	24 8,20%			
Остало**	5 2,07%	9 3,07%			
Није одабрано	37 15,35%	17 5,80%			
Укупно	241	293	10	48,036	0,000*

*ниво значајности $p < 0,01$

**за ученике основних школа: Техничко образовање и Информатика, а за ученике средњих школа: стручни предмети и практична настава

Анализа заступљености према групама наставних предмета тестирана је према полу ученика, њиховом школском успјеху и степену образовања родитеља. Ради лакше анализе, наставни предмети су груписани према сродним садржајима, па су издвојене сљедеће групе предмета: природна група предмета, друштвена група предмета, матерњи и страни језик, умјетничка група предмета и физичко васпитање, посебно је издвојен васпитни рад у одјељењској заједници (као наставни предмет). Поред ових група издвојена је група *остало* унутар које су обухваћени садржаји наставних предмета који не одговарају претходним групама.

Из преходне табеле је евидентно да ученици и основних и средњих школа препознају вршњачко учење као најзаступљеније унутар *природне групе предмета*, односно око трећине испитаника је сличног мишљења (31,95% ученика основних школа и 29,05% ученика средњих школа). С обзиром на сложеност појединих садржаја наставних предмета који припадају овој групи, разумљиво је да се јавља потреба за вршњачком помоћи приликом учења одређених садржаја. Претходно је указано на схватања да се сложени наставни садржаји могу лакше учити путем вршњачког учења, као што је доказивао Кејт Топинг са сарадницима истражујући вршњачко учење у природним наукама (Topping et al., 2004), а сличног су схватања и аутори Бабајигит и Еркуш проучавајући вршњачко учење у основној школи (Babayigit & Erkuş, 2022). Позитивно је што се ученицима пружа могућност вршњачког учења на овим предметима у основним и средњим школама. Послије природне групе предмета ученици основних школа бирају групу *матерњи и страни језик* у коме препознају могућност за учење од вршњака (14,93%), док ученици средњих школа *друштвену групу предмета* и групу *матерњи и страни језик* подједнако бирају за сљедећу повољну могућност за вршњачко учење (обје групе по 21,50%). На овим садржајима се обезбјеђује већа могућност интерактивног развијања комуникативних вјештина на матерњем и страном језику, често у сарадњи са вршњацима, што ученици препознају и позитивно вреднују у наставном процесу. Занимљиво је да ученици основних школа вршњачко учење препознају као солидно заступљено и у предмету *Васпитни рад у одјељењској заједници* (14,10%), док је овај предмет нешто мање препознат код ученика средњих школа (8,20%). Свакако је позитивно да се ови часови реализују на такав начин да ученици имају могућност да уче једни од других и на садржјима васпитног карактера. *Умјетничка група предмета и физичко васпитање* је умјерено препозната као погодна за вршњачко учење (ученици основних школа 12,03%, а ученици средњих школа 10,58%). Група предмета која је

најмање заступљена је сврстана под *остало* (ученици основне школе 2,07%, а ученици средње школе 3,07%), односно ученици основних школа су овдје у неколико наврата наводили предмете *Техничко образовање* и *Информатика*, док ученици средњих школа под овом групом наводе стручне предмете и праксу (практичну наставу). Одређен број ученика се није изјаснио о заступљености вршњачког учења у одређеним предметима, односно 15,35% ученика у основној школи и 5,80% ученика у средњој школи. Овдје није утврђено да ли ови ученици нису препознали вршњачко учење у настави или су други разлози њиховог неизјашњавања.

Примијењени хи-квадрат показао се значајним код тестирања заступљености вршњачког учења према нивоу школе, односно посматрајући основну и средњу школу ($\chi^2=48,036$, $df=10$, $Sig. 0,000$). Значајност хи-квадрата је потврђена и према полу ученика ($\chi^2=24,931$, $df=10$, $Sig. 0,005$), затим је потврђена према степену образовања оца ($\chi^2=62,737$, $df=40$, $Sig. 0,012$), као и степену образовања мајке ($\chi^2=62,169$, $df=40$, $Sig. 0,014$), али тестирање хи-квадрата према успјеху ученика нема статистичке значајности ($\chi^2=29,022$, $df=20$, $Sig. 0,087$). Тако се хи-квадрат показао значајним на нивоу 0,01 статистичке значајности у односу на основну и средњу школу, те према полу ученика, а нивоу 0,05 статистичке значајности према степену образовању родитеља. За разлику од нивоа похађања школе, пола ученика и образовања родитеља који учествују у формирању ставова ученика о заступљености вршњачког учења, успјех који остварују ученици током школовања не доприноси препознавању вршњачког учења у наставним садржајима одређених предмета.

У *Табели 9*. приказана је заступљеност појединих нивоа компоненти вршњачког учења идентификованих факторском анализом. Вршена је анализа на укупном узорку ученика ($N=534$) основних и средњих школа, како би се утврдила њихова заступљеност или развијеност сваке појединачне компоненте вршњачког учења. Поред свих наведених статистичких показатеља, издвојена је и посебно наглашена просјечна аритметичка средина за сваку од компоненти вршњачког учења, како би се лакше сагледала и тумачила заступљеност одређене компоненте. С обзиром на то да је примјењена петостепена скала Ликертовог типа, тако је максимална вриједност просјечне аритметичке средине једнака броју 5, па ће се према томе и посматрати ниво заступљености компоненти вршњачког учења ученика.

Табела 9.

Заступљеност компоненти вршњачког учења међу ученицима

Компоненте или фактори	N	M	SD	Min	Max	Sk	Ku
Позитиван однос према вршњачком учењу	534	32,83 3,64	6,30	9	45	-0,80	1,09
Перцепција ученика о функцији наставника	534	15,33 3,07	3,39	5	24	-0,28	-0,06
Развој квалитетне наставе	534	23,42 3,90	4,68	6	30	-0,76	0,64
Неприхваћеност вршњачког учења	534	8,67 2,89	2,77	3	15	0,08	-0,47
Укупно	534	80,25 3,49	12,35	34	112	-0,72	0,91

Посматрајући сумативну вриједност аритметичке средине ($M=3,49$) примјетни су умјерено позитивни ставови ученика према вршњачком учењу у школи, али је уочљиво одступање од нормалне дистрибуције ученичких ставова о вршњачком учењу ($Sk=-0,72$ и $Sk=0,91$) уз стандардно одступање њихових ставова од 12,35 (SD) у распону од 34 (min) до 112 (max) скорова. Ово свакако показује да ученици препознају вршњачко учење као потенцијалну вриједност у процесу учења и да уче у одређеној мјери једни од других. *Позитиван однос ученика према вршњачком учењу* је такође умјерено позитивно изражен ($M=3,64$) са стандардним одступањем од 6,30 у распону од 9 (min) до 45 (max) скорова, што показује на релативну сагласност у ставовима ученика. Када се посматра *перцепција ученика о функцији наставника* запажају се неутралнији ставови ученика ($M=3,07$) и прилично су уједначени ($SD=3,39$; min=5, max=24). Неријетко ученици позитивно вреднују вршњачко учење, али се функција и улога наставника у школи посматра основном у реализацији наставних садржаја, па се предност даје субјекту који посједује више ауторитета у наставном процесу. Занимљиво је то што компонента *развој квалитетне наставе* има највише позитивне ставове у вршњачком учењу према ставовима ученика ($M=3,90$; $SD=4,68$; min=6, max=30). Тако према њиховим ставовима примјена вршњачког учења у школи доприноси развоју квалитетне наставе, што показује да ученици цијене и позитивно вреднују облике, методе и поступке у раду са својим вршњацима. Компонента *неприхваћеност вршњачког учења* је најмање изражена код ученика ($M=2,89$; $SD=2,77$; min=3, max=15). Пошто се ради о отпору који пружају ученици према вршњачком учењу у школи, добро је што је изражена нижа вриједност ових ставова. Неприхваћеност вршњачког учења је примјетна међу ученицима, али је

мало заступљена, што показује да позитивни ставови о вршњачком учењу преовладавају код ученика основних и средњих школа.

У Табели 10. даје се преглед заступљености или развијености интеркултуралних компетенција ученика. Анализирају се ставови ученика према појединачним компонентама интеркултуралних компетенција које су утврђене факторском анализом.

Табела 10.

Заступљеност интеркултуралних компетенција ученика

Компоненте или фактори	N	M	SD	Min	Max	Sk	Ku
Интеркултурална осјетљивост	534	46,47 4,22	8,24	12	55	-1,04	0,52
Интеркултурална свјесност	534	31,44 3,49	7,50	9	45	-0,41	-0,23
Интеркултурална затвореност	534	22,89 3,27	4,58	9	32	-0,28	-0,39
Укупно	534	100,80 3,73	16,07	32	132	-0,48	-0,12

Анализирајући вриједност укупне аритметичке средине ($M=3,73$) уочава се да су и ставови ученика о интеркултуралним компетенцијама умјерено позитивни, односно интеркултуралне компетенције су благо позитивније изражене у односу на ставове ученика о вршњачком учењу. Запажа се и одступање од нормалне дистрибуције њихових ставова о интеркултуралним компетенцијама ($Sk=-0,48$ и $Sk=-0,12$) уз стандардно одступање ставова од 16,07 (SD) у распону од 32 (min) до 132 (max) скорова. Интеркултуралне компетенције ученика у основним и средњим школама су умјерено развијене, што указује да ученици испољавају солидну основу за даље надограђивање и развијање одређених аспеката интеркултуралности, односно формираних компоненти интеркултуралних компетенција. Њихово изграђивање се може остваривати путем различитих метода и поступака интеркултуралног васпитања и образовања, као и примјеном вршњачког учења у циљу подстицања интеркултуралног понашања и дјеловања међу ученицима.

Појединачним компонентама интеркултуралних компетенција ученика изражавају се позитивни ставови. Према подацима, у највећој мјери заступљена *интеркултурална осјетљивост* ученика ($M=4,22$; $SD=8,24$; $min=12$, $max=55$). Ученици показују изражен степен осјетљивости за припаднике других култура, у смислу њиховог

прихватања, поштовања, уважавања и толеранције према културно различитим. Степен развијености интеркултуралне осјетљивости ученика указује на посједовање одређених вјештина које могу допринијети позитивним искуствима у интеркултуралним интеракцијама. Важност испољавања осјетљивости за друге културе је неопходна не само у школском окружењу, већ у свим интелектуалним ситуацијама које се могу појавити било гдје у друштвеној средини. Друга компонента интеркултуралних компетенција, која се назива *интеркултурална свјесност* умјерено је заступљена, односно исказани су умјерено позитивни ставови ученика ($M=3,49$; $SD=7,50$; $min=9$, $max=45$). С обзиром на то да се интеркултурална свјесност односи на когнитивни аспект интеркултуралних компетенција, она указује да ученици посједују одређена сазнања о другим културама, те да су у одређеној мјери свјесни постојања других култура у својој средини, али то не указује на испољавање њиховог односа према припадницима других култура, вјера или народа. Да би се ученик сматрао интеркултурално компетентним он треба да посједује и одређена сазнања о културним различитостима у свом окружењу. Посљедња идентификована компонента интеркултуралних компетенција ученика јесте *интеркултурална затвореност*, а њоме ученици испољавају затвореност за друге културе. Ово подразумијева дистанцирање од припадника других култура, а неријетко и одбијање постојања културне различитости у свом окружењу. Затвореност за друге културе од стране ученика је благо изражена ($M=3,27$; $SD=4,58$; $min=9$, $max=32$), а стандардно одступање не показује велику уједначеност ставова ученика. Иако је ова компонента знатно ниже изражена од осталих, ипак је пристуна међу ученицима. Она указује на потребу оспособљавања ученика за интеркултуралне ситуације у њиховом окружењу, као и развоју њихове осјетљивости за интеракцију са културално другачијима. Фокусом на интеркултурално васпитање и образовање ученика може се дјеловати у циљу формирања интеркултуралне компетенности ученика.

У наставку се анализира заступљеност вршњачког учења према нивоу школе, односно пореде се ставови ученика основних и средњих школа како би се између њих утврдио степен развијености појединих компоненти. У *Табели 11.* је дата компарација ставова о вршњачком учењу ученика према похађању основне и средње школе.

Табела 11.

Заступљеност вршњачког учења ученика према нивоу школе

Компоненте или фактори	Основна школа			Средња школа		
	N	M	SD	N	M	SD
Позитиван однос према вршњачком учењу	241	32,78 3,64	6,47	293	32,87 3,65	6,17
Перцепција ученика о функцији наставника	241	15,23 3,05	3,16	293	15,41 3,08	3,57
Развој квалитетне наставе	241	23,25 3,87	5,03	293	23,56 3,93	4,38
Неприхваћеност вршњачког учења	241	8,91 2,97	2,73	293	8,47 2,82	2,79
Укупно	241	80,17 3,48	12,91	293	80,31 3,50	11,89

Поредећи ставове ученика о вршњачком учењу у основној и средњој школи, примјећује се приближно једнако испољавање ставова (основна школа $M=3,48$; средња школа $M=3,50$). Ученици средњих школа заступају благо уједначеније ставове ($SD=11,89$) у односу на ученике основне школе ($SD=12,91$). Ученици средњих школа према компонентама *позитиван однос према вршњачком учењу* (средња школа $M=3,65$; основна школа $M=3,64$), *перцепција ученика о функцији наставника* (средња школа $M=3,08$; основна школа $M=3,05$) и *развој квалитетне наставе* (средња школа $M=3,93$; основна школа $M=3,87$) показују благо позитивније ставове у односу на ученике основне школе. Ово доказује и компонента *неприхваћеност вршњачког учења* (средња школа $M=2,82$; основна школа $M=2,97$) према којој ученици основне школе испољавају благо негативније ставове у односу на ученике средњих школа. Ово се може приписати процесу сазријевања личности ученика. Ученици средњих школа су ипак старији и искуснији, те због тога заступају благо позитивније ставове када се посматра учење од других и са другима. Ученици средњих школа имају више могућности за стицањем практичних сазнања у оквиру појединих стручних предмета и практичне наставе, па се и вршњачко учење препознаје као ресурс којим се могу служити у учењу.

Када је у питању заступљеност интеркултуралних компетенција ученика према нивоу школе коју похађају, позитивнији ставови испољавају се у корист ученика средњих школа. Компаративни приказ интеркултуралних ставова ученика наведени су у *Табели 12*. Укратко ће бити представљени добијени статистички показатељи заступљености интеркултуралних компетенција ученика према нивоу школе.

Табела 12.

Заступљеност интеркултуралних компетенција ученика према нивоу школе

Компоненте или фактори	Основна школа			Средња школа		
	N	M	SD	N	M	SD
Интеркултурална осјетљивост	241	43,82 3,98	8,37	293	48,65 4,42	7,47
Интеркултурална свјесност	241	30,89 3,43	7,29	293	31,89 3,54	7,66
Интеркултурална затвореност	241	22,59 3,22	4,42	293	23,14 3,30	4,70
Укупно	241	97,30 3,60	16,19	293	103,67 3,83	15,14

Анализирајући сумативне ставове ученика о интеркултуралним компетенцијама у основној и средњој школи запажени су позитивнији ставови ученика средњих школа (средња школа $M=3,83$; основна школа $M=3,60$), као и њихови благо уједначенији ставови ($SD=15,14$) у односу на ученике основне школе ($SD=16,19$). Компонента *интеркултурална осјетљивост* (средња школа $M=4,42$; основна школа $M=3,98$) је израженија код ученика средњих школа, чиме се показује да ови ученици показују виши степен заступљености интеркултуралних вјештина неопходних у интеркултуралним интеракцијама, у односу на ученике основне школе. И за компоненту *интеркултурална свјесност* (средња школа $M=3,54$; основна школа $M=3,43$) ученици средњих школа исказују благо позитивније ставове, чиме се истиче посједовање више сазнања о културним разликама. Занимљиво је да и код компоненте *интеркултурална затвореност* (средња школа $M=3,30$; основна школа $M=3,22$), ученици средњих школа исказују виши степен заступљености у односу на ученике основне школе. Ово показује да су ученици средњих школа благо затворенији према другим културама у односу на ученике у основним школама, што је у супротности са претходно позитивнијим ставовима. Пошто се ученици средњих школа дужи временски период школују у односу на ученике у основној школи, треба имати у виду и то да су они имали више могућности да стекну позитивна, као и негативна интеркултурална искуства. Према томе, ученици средњих школа су могли остварити и доживјети потенцијално више интеркултуралних контаката на основу којих су процјењивали свој однос према припадницима других културних заједница.

Према претходно интерпретираном нивоу заступљености вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика основних и средњих школа, утврђена је и заступљеност појединачних компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика, те се на основу тога може констатовати да је и *друга помоћна хипотеза потврђена*.

Вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика с обзиром на социо-педагошка обиљежја

У емпиријским истраживањима се социо-педагошка обиљежја најчешће узимају за утврђивање одређених разлика међу испитаницима. Ради свеобухватнијег разумијевања истраживаних варијабли у овом поглављу настоје се анализирати потенцијалне разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама с обзиром на ниво школе и разред који похађају, према полу и успјеху ученика, као и степену образовања њихових родитеља. Полази се од утврђивања разлика према нивоу школе који ученици похађају, па се у *Табели 13*. на основу тога даје преглед статистичких показатеља њихових ставова према вршњачком учењу.

Табела 13.

Разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу према нивоу школе

Компонента	Ниво школе	N	M	SD	t	p
Позитиван однос према вршњачком учењу	основна	241	32,78	6,47	-1,17	0,86
	средња	293	32,87	6,17		
Перцепција ученика о функцији наставника	основна	241	15,23	3,16	-0,61	0,54
	средња	293	15,41	3,57		
Развој квалитетне наставе	основна	241	23,25	5,03	-0,75	0,45
	средња	293	23,56	4,38		
Неприхваћеност вршњачког учења	основна	241	8,91	2,73	1,82	0,07
	средња	293	8,47	2,79		
Укупно	основна	241	80,17	12,91	-0,13	0,89
	средња	293	80,31	11,89		

Посматрајући ниво школе коју ученици похађају, односно између ученика у основним и средњим школама, нису потврђене статистичке значајне разлике у њиховим ставовима према вршњачком учењу, ни генерално посматрајући испитивану васпитну појаву као ни њене појединачне компоненте. Као што је у претходном поглављу наглашено и овдје се додатно потврђује да и једни и други ученици приближно једнако перципирају вршњачко учење. Њихови благо позитивни ставови према учењу од својих вршњака су присутни међу ученицима основне као и ученицима средње школе. Потребно је нагласити исто да уколико се обрати пажња на t-омјер и утврђени степен статистичке значајности за компоненту *неприхваћеност вршњачког учења*, уочава се да је она најближа граници статистичког нивоа значајности 0,05 јер износи Sig. 0,069. Иако не постоји статистички значајна разлика ставова међу ученицима ни за ову компоненту, ипак се може рећи да ученици средњих школа пружају нижи степен отпора према учењу од својих вршњака. Упркос томе прихватају се утврђени статистички показатељи да разлике нису од значаја.

Када је у питању анализа разлика у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према новоу школе коју похађају, статистички параметри се разликују у односу на ставове о вршњачком учењу. Због тога се у *Табели 14.* приказују утврђени статистички показатељи о ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према новоу школе.

Табела 14.

Разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према нивоу школе

Компонента	Ниво школе	N	M	SD	t	p
Интеркултурална осјетљивост	основна	241	43,82	8,37	-7,03	0,00
	средња	293	48,65	7,47		
Интеркултурална свјесност	основна	241	30,89	7,29	-1,52	0,12
	средња	293	31,89	7,66		
Интеркултурална затвореност	основна	241	22,59	4,24	-1,37	0,17
	средња	293	23,14	4,70		
Укупно	основна	241	97,30	16,19	-4,64	0,00
	средња	293	103,67	15,41		

Анализом ставова између ученика основних и средњих школа потврђене су значајне разлике у њиховим ставовима. Посматрајући добијене сумативне вриједности $t=-4,64$ и Sig. 0,000, оне указују на висок степен статистичке значајности (0,01) у

разликама између ставова. Евидентно је да ученици средњих школа ($M=103,67$; $SD=15,41$) испољавају позитивније интеркултуралне ставове у односу на ученике основне школе ($M=97,30$; $SD=16,19$). Пошто је изражен степен статистичке значајности 0,01, ове разлике је потребно имати у виду приликом креирања активности којима би се унапређивале и развијале интеркултуралне компетенције ученика основне школе. Разлике у ставовима се посебно истичу код прве компоненте *интеркултурална осјетљивост* ученика ($t=-7,03$ и $Sig. 0,000$) и статистички је значајна на нивоу 0,01. Овим се потврђује да су ученици средњих школа ($M=48,65$; $SD=7,47$) значајно осјетљивији према припадницима других култура у односу на ученике основне школе ($M=43,82$; $SD=8,37$). Треба имати у виду и то да ученици основне школе не доживљавају своје друштвено и школско окружење као мултикултурално, иако у тим окружењима постоје припадници других култура, али их ученици нису свјесни, јер заступљене друге културе није лако визуелно препознати. Присутне културе су обично у физичком смислу исте, поред тога дијеле исти језик, па им ученици основне школе и не придају значај. Док су ученици средњих школа свјеснији постојања других културолошких обиљежја, те су у процесу дужег школовања имали прилику да их упознају. Важно је нагласити и то да у одређеним средњим школама постоји наставни предмет *Култура религија*, у којем ученици имају прилику да се упознају са одређеним културним и вјерским разликама.

Даље се приказују ставови ученика о вршњачком учењу, односно анализирају се потенцијалне разлике у односу на пол ученика. У *Табели 15.* приказани су утврђени статистички показатељи.

Табела 15.

Разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу према полу

Компонента	Испитаник	N	M	SD	t	p
Позитиван однос према вршњачком учењу	мушко	213	31,85	6,67	-2,96	0,00
	женско	321	33,49	5,97		
Перцепција ученика о функцији наставника	мушко	213	15,08	3,21	-1,40	0,16
	женско	321	15,50	3,49		
Развој квалитетне наставе	мушко	213	22,78	4,87	-2,57	0,01
	женско	321	23,84	4,55		
Неприхваћеност вршњачког учења	мушко	213	8,59	2,60	-0,58	0,56
	женско	321	8,73	2,87		
Укупно	мушко	213	78,29	12,69	-3,01	0,00
	женско	321	81,55	11,96		

Из претходне табеле је уочљиво да на основу сумативног посматрања ставова ученица и ученика су потврђене статистички значајне разлике ($t=-3,01$ и Sig. 0,003), на нивоу 0,05. Може се закључити да пол ученика у одређеној мјери доприноси посматрању и приступању вршњачком учењу у школи. Ставови ученица према вршњачком учењу су позитивнији ($M=81,55$; $SD=11,96$) у односу на ученике ($M=78,29$; $SD=12,69$). Могуће је да се овакав начин учења чешће препознаје код ученица, односно да оне у већој мјери дијеле сазнања са својим вршњакињама као и да чешће заједно уче и међусобно се помажу приликом учења одређених наставних садржаја. Према компоненти *позитиван однос према вршњачком учењу* се издваја статистички значајна разлика ($t=-2,96$ и Sig. 0,003) на нивоу 0,01. Овим се додатно потврђују позитивнији ставови ученица према вршњачком учењу ($M=33,49$; $SD=5,97$) у односу на ученике ($M=31,85$; $SD=6,67$). Посматрајући компоненту *развој квалитетне наставе* заступљена је статистички значајна разлика у ставовима ($t=-2,57$ и Sig. 0,010) на нивоу 0,01. Ученице у већој мјери заступају ставове ($M=23,84$; $SD=4,55$) да вршњачко учење може да допринесе подстицању квалитетније наставе у школи у односу на ученике ($M=22,78$; $SD=4,87$). Ставови ученица се заснивају на томе да се примјеном вршњачког учења долази до веће интеракције са вршњацима као и међусобном дијелењу сазнања, те пружању подршке и помоћи другим ученицима. Према осталим компонентама које се односе на перципирање улоге наставника и неприхватање вршњачког учења нису утврђене разлике у ставовима, па се може закључити да ученице и ученици приближно једнако вреднују улогу наставника у образовном процесу, те да пол није предиктор за пружање отпора или неприхватања учења уз помоћ вршњака.

Према полу ученика вршена је и анализа ставова о њиховим интеркултуралним компетенцијама. У Табели 16. приказани су статистички показатељи који указују на разлике у самопроцјенама ученица и ученика о интеркултуралним компетенцијама. Приказане нумеричке вриједности указују на постојање статистички значајне разлике ($t=-8,41$ и Sig. 0,000) у ставовима ученица и ученика о интеркултуралним компетенцијама, на нивоу 0,01. Ученице испољавају виши степен интеркултуралних компетенција ($M=105,28$; $SD=14,36$) у односу на вршњаке мушког пола ($M=94,04$; $SD=16,18$).

Табела 16.*Разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према полу*

Компонента	Испитаник	N	M	SD	t	p
Интеркултурална осјетљивост	мушко	213	42,62	8,94	-9,47	0,00
	женско	321	49,02	6,63		
Интеркултурална свјесност	мушко	213	29,88	7,20	-3,95	0,00
	женско	321	32,47	7,54		
Интеркултурална затвореност	мушко	213	21,53	4,59	-5,74	0,00
	женско	321	23,79	4,34		
Укупно	мушко	213	94,04	16,18	-8,41	0,00
	женско	321	105,28	14,36		

Значајне разлике су утврђене и према свим компонентама интеркултуралних компетенција на нивоу 0,01 статистичке значајности. То све имплицира да су ученице *интеркултурално осјетљивије* ($t=-9,47$ и Sig. 0,000), односно да испољавају позитивније ставове ($M=49,02$; $SD=6,63$) у интеракцијама са припадницима других култура у односу на ученике ($M=42,62$; $SD=8,94$). Припаднице женског пола у друштвеном и родном контексту уопштено се посматрају као сензитивније по својој биолошкој природи у односу на припаднике мушког пола, па се ово може приписати и ученицама у школи. Оне придају више пажње културолошким разликама и обично заступају осјетљивији приступ заснован на уважавању и прихватању културно другачијих. Потребно је указати и на то да ученици у овом емпиријском истраживању испољавају позитивне ставове према припадницима других култура, али су у степену изражености нешто више у предности ученице. Посматрајући уопштено интеркултуралну осјетљивост ученица и ученика, преовладавају њихови позитивни ставови. За другу компоненту, *интеркултуралну свјесност*, тако је утврђена значајна разлика ($t=-3,95$ и Sig. 0,000) у њиховим ставовима, на нивоу 0,01 статистичке значајности. Овдје ученици имају неутралније ставове ($M=29,88$; $SD=7,20$) у односу на ученице ($M=32,47$; $SD=7,54$). Ученице изражавају и виши степен интеркултуралне свјесности, па тако и посједују виши степен сазнања о другим културама и у већој мјери препознају културне разлике у свом окружењу. Претходно је указивано и на то да ова компонента заступа когнитивни аспект интеркултуралних компетенција, па се ова разлика у корист ученика може приписати разликама у одређеним сазнањима о другим културама. Са аспекта *интеркултуралне затворености*, ученици показују израженије дистанцирање од других

култура ($M=21,53$; $SD=4,59$) у односу на њихове вршњакиње ($M=23,79$; $SD=4,34$). Иако су ученице интеркултурално осјетљивије и свјесније, и код њих се испољава одређена затвореност према другим културама, али није заступљена у истој мјери као код ученика. Могуће је да овоме придонеси опрезније приступање у интеракцијама са културно различитим појединцима, док се не успостави позитиван однос са одређеним припадником друге културе. Ова компонента је саставни дио интеркултуралних компетенција, те јој не треба искључиво придавати негативан предзнак. Посматрајући уопште интеркултуралне компетенције код ученица, она је благо израженија него код ученика.

У наставку рада приказана је статистичка обрада ставова ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама с обзиром на разред који похађају. У Табели 17. приказани су подаци о ставовима исказаним према вршњачком учењу између ученика седмих и осмих разреда основе школе, као и ученика других и трећих разреда средњих школа.

Табела 17.

Разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу према разреду

Компонента	Разред	N	M	SD	F	p
Позитиван однос према вршњачком учењу	други	142	33,20	5,83	2,56	0,05
	трећи	151	32,57	6,49		
	седми	120	33,85	6,52		
	осми	121	31,72	6,27		
	Укупно	534	32,83	6,30		
Перцепција ученика о функцији наставника	други	142	15,55	3,66	1,77	0,15
	трећи	151	15,28	3,49		
	седми	120	15,69	3,26		
	осми	121	14,77	3,00		
	Укупно	534	15,33	3,93		
Развој квалитетне наставе	други	142	23,51	4,44	2,59	0,05
	трећи	151	23,60	4,34		
	седми	120	24,06	5,04		
	осми	121	22,45	4,90		
	Укупно	534	23,42	4,68		
Неприхваћеност вршњачког учења	други	142	8,44	2,79	1,98	0,11
	трећи	151	8,51	2,80		
	седми	120	9,20	2,61		
	осми	121	8,63	2,82		
	Укупно	534	8,67	2,77		
Укупно	други	142	80,70	11,42	3,76	0,01
	трећи	151	79,95	12,34		
	седми	120	82,80	13,04		
	осми	121	77,56	12,29		
	Укупно	534	80,25	12,35		

Према разреду који ученици похађају утврђене су статистички значајне разлике у ставовима ($F=3,76$ и $\text{Sig. } 0,010$) на нивоу значајности $0,01$. Ученици испољавају различите ставове у погледу вршњачког учења, различито га доживљавају и различито се односе према учењу од других и са другима. *Позитиван однос према вршњачком учењу* као посебна компонента показује значајне разлике у њиховим ставовима ($F=2,56$ и $\text{Sig. } 0,051$) на статистичком нивоу $0,05$. Занимљиво је да ученици седмих разреда основне школе у највећој мјери испољавају позитивне ставове ($M=33,85$; $SD=6,52$) у односу на остале разреде. У средњој школи ученици других разреда веома слично испољавају ставове ($M=33,20$; $SD=5,83$) као ученици седмих разреда, али у нешто блажој мјери. Овакви ставови према учењу од вршњака за ученике седмих разреда се могу приписати још увијек почетку треће тријаде у основној школи, гдје се ученици још увијек упознају са новим предметима и новим наставницима, али и различитим начинима рада у школи. Ово свакако захтијева одређену међусобну сарадњу и подршку ученика, што се често задовољава учењем са и од својих вршњака.

Када је у питању трећа компонента вршњачког учења, *развој квалитетне наставе*, ученици седмих разреда поново исказују позитивније ставове ($M=24,06$; $SD=5,04$) у односу на ученике осталих разреда, а ове разлике ($F=2,59$ и $\text{Sig. } 0,051$) су потврђене статистичком значајношћу на нивоу $0,05$. И овдје се може рећи да ученици седмих разреда, наставу на којој имају прилику да уче од вршњака, перципирају и вреднују позитивније него ученици осталих разреда који су испитивани. Разлике у ставовима нису потврђене у погледу доживљаја функције наставника у школи или неприхватања вршњачког учења, тако да ученици имају уједначене ставове према овим компонентама. Све претходно потврђене разлике у ставовима указују да ученици седмих разреда у највећој мјери прихватају и подржавају вршњачко учење, али да их у ставовима слиједе и ученици другог разреда средњих школа.

С обзиром на разред анализирани су и ставови ученика о интеркултуралним компетенцијама. Тако је у *Табели 18*. дат приказ статистичких индикатора који потврђују постојање одређених разлика у перцепцијама ученика о њиховим интеркултуралним компетенцијама. Према датом табеларном приказу утврђене су статистички значајне разлике ($F=9,01$ и $\text{Sig. } 0,000$) у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама у односу на разред који похађају.

Табела 18.

Разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према разреду

Компонента	Разред	N	M	SD	F	p
Интеркултурална осјетљивост	други	142	48,27	8,09	17,26	0,00
	трећи	151	49,00	6,85		
	седми	120	44,48	7,95		
	осми	121	43,17	8,76		
	Укупно	534	46,47	8,24		
Интеркултурална свјесност	други	142	31,51	7,78	2,85	0,04
	трећи	151	32,25	7,55		
	седми	120	32,03	7,86		
	осми	121	29,77	6,52		
	Укупно	534	31,44	7,50		
Интеркултурална затвореност	други	142	23,01	4,68	1,16	0,32
	трећи	151	23,25	4,72		
	седми	120	22,94	5,04		
	осми	121	22,24	3,70		
	Укупно	534	22,89	4,58		
Укупно	други	142	102,80	15,99	9,01	0,00
	трећи	151	104,50	14,86		
	седми	120	99,44	16,61		
	осми	121	95,17	15,54		
	Укупно	534	100,80	16,07		

Занимљиво да су ученици трећих разреда средњих школа исказали значајно различите ставове у односу на остале разреде, односно они су показали знатно позитивније ставове ($M=104,50$; $SD=14,86$) него остали ученици, па се могу сматрати интеркултурално компетентнијима од других ученика. С обзиром на то да ови ученици чине најстарији узраст обухваћен истраживањем, овакви резултати се могу приписати управо већој зрелости ових ученика, али и богатијим искуствима у интеркултуралним ситуацијама и интеракцијама него ученици млађих разреда. Посматрајући компоненту *интеркултурална осјетљивост*, потврђује се статистички значајна разлика у ставовима ($F=17,26$ и $Sig. 0,000$) ученика на нивоу 0,01. И овдје у позитивним ставовима предњаче ученици трећих разреда средњих школа, који показују значајно висок степен интеркултуралне осјетљивости ($M=49,00$; $SD=6,85$). Као старији, зрелији и искуснији ученици, за очекивати је да су имали више могућности током школовања или у другим друштвеним активностима сарађивати са припадницима других култура, те на тај начин развијати и унапређивати своју интеркултуралну осјетљивост, у односу на ученике нижих разреда.

Анализом ставова карактеристичних за компоненту *интеркултурална свјесност*, утврђене су разлике у ставовима ($F=2,85$ и $\text{Sig. } 0,037$), али на нешто нижем нивоу него интеркултурална осјетљивост, односно на нивоу 0,05 статистичке значајности. Ученици трећих разреда средњих школа исказују позитивније ставове ($M=32,03$; $SD=7,86$) према овој компоненти, него остали ученици. Ови ученици се могу посматрати и као интеркултурално свјеснији у односу на остале разреде, те се за њих може рећи да посједују одређена сазнања о другим културама која препознају у свом окружењу и настоје прихватати, уважавати, толерисати и ступати у интеракцију са припадницима других култура. Потребно је нагласити и то да за старији узраст ученика у средњим школама овакви резултати су педагошки прихватљиви, али то не значи да није потребно усавршавати и развијати интеркултуралне компетенције међу овим узрастом ученика, те свакако континуирано подстицати и унапређивати интеркултуралне вриједности међу свим ученицима у основној и средњим школама.

Табела 19.

Разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу према успјеху

Компонента	Успјех	N	M	SD	F	p
Позитиван однос према вршњачком учењу	добар	95	31,67	6,23	8,03	0,00
	врло добар	240	32,14	6,46		
	одличан	199	34,22	5,92		
	Укупно	534	32,83	6,30		
Перцепција ученика о функцији наставника	добар	95	14,92	3,40	1,01	0,36
	врло добар	240	15,50	3,60		
	одличан	199	15,32	3,11		
	Укупно	534	15,33	3,39		
Развој квалитетне наставе	добар	95	23,29	4,79	0,07	0,92
	врло добар	240	23,39	4,60		
	одличан	199	23,51	4,75		
	Укупно	534	23,42	4,68		
Неприхваћеност вршњачког учења	добар	95	8,96	2,55	0,63	0,53
	врло добар	240	8,59	2,87		
	одличан	199	8,64	2,74		
	Укупно	534	8,67	2,77		
Укупно	добар	95	78,84	12,36	2,28	0,10
	врло добар	240	79,62	12,79		
	одличан	199	81,68	11,70		
	Укупно	534	80,25	12,35		

Даље је интерпретирана анализа ставова ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у односу на успјех који су ученици остварили у претходном разреду. Формиране су три групе према успјеху и то: добри, врло добри и одлични. Међу ученицима је било и њих осморо који су остварили довољан успјех и троје са недовољним успјехом, али су сви они додати групи доброг успјеха, јер у односу на остали број ученика њихови статистички показатељи не би били релевантни. У Табели 19. приказан је преглед добијених статистичких података за ставове ученика о вршњачком учењу с обзиром на остварени школски успјех.

Према подацима приказаним у претходној табели уочава се да сумативно нису потврђене разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу према њиховом оствареном успјеху у школи ($F=2,28$ и $\text{Sig. } 0,103$). Може се закључити да однос ученика према вршњачком учењу није одређен успјехом који се оствари током школовања, односно да се ученици различитог успјеха односе слично према учењу. Међутим, ако се сагледају појединачне компоненте вршњачког учења, запажа се да прва компонента *позитиван однос према вршњачком учењу*, која у највећој мјери и објашњава варијаблу вршњачког учења, има утврђене разлике у ставовима ученика ($F=8,03$ и $\text{Sig. } 0,000$) са статистичком значајности на нивоу $0,01$. Унутар ове компоненте примјетно је да одлични ученици испољавају уједно и позитивније ставове према вршњачком учењу ($M=34,22$; $SD=5,92$) у односу на друге групе школског успјеха. Испољавање позитивног односа према вршњачком учењу од стране одличних ученика се може приписати томе да ови ученици с обзиром на остварени успјех могу чешће дијелити одређена сазнања другим ученицима, те на тај начин доприносити вршњачкој помоћи и подршци у учењу, што су значајане одлике вршњачког учења. Тако добри и врло добри ученици обично у одликашима препознају поуздане изворе сазнања и често се њима обраћају за помоћ када се сусретну са одређеним потешкоћама у учењу. Према осталим компонентама вршњачког учења нису утврђене значајне разлике у ставовима ученика. Иако нису потврђене статистички значајне разлике ни на укупном нивоу према успјеху ученика, треба имати у виду и то да су одлични ученици најчешће иницијатори вршњачког учења, те да високо вреднују могућност када са другима могу подијелити своја сазнања или када могу да науче друге ученике одређеним сазнањима или вјештинама којима су претходно овладали.

Табела 20.

Разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према успјеху

Компонента	Успјех	N	M	SD	F	p
Интеркултурална осјетљивост	добар	95	45,94	9,14	1,01	0,36
	врло добар	240	46,14	8,33		
	одличан	199	47,12	7,68		
	Укупно	534	46,47	8,24		
Интеркултурална свјесност	добар	95	30,96	7,57	0,40	0,66
	врло добар	240	31,37	7,81		
	одличан	199	31,76	7,11		
	Укупно	534	31,44	7,50		
Интеркултурална затвореност	добар	95	22,22	4,49	4,56	0,01
	врло добар	240	22,53	4,82		
	одличан	199	23,65	4,22		
	Укупно	534	22,89	4,58		
Укупно	добар	95	99,09	16,37	1,96	0,14
	врло добар	240	100,03	16,33		
	одличан	199	102,53	15,52		
	Укупно	534	100,80	10,07		

Анализирани су и ставови ученика о интеркултуралним компетенцијама с обзиром на школски успјех, па је сходно томе креирана *Табела 20.* у којој су приказани добијени статистички показатељи. Тумачењем ових података се може доћи до свеобухватнијег сагледавања интеркултуралних компетенција ученика према њиховом школском успјеху који су претходно остварили.

На основу приказаних података у претходној табели сумативно нису идентификоване разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама у односу на остварени школски успјех ($F=1,96$ и $\text{Sig. } 0,141$). Тако се може извести закључак да успјех ученика у процесу школовања не одређује интеркултуралне компетенције ученика, те да ученици свих просјечних оцјена слично или приближно једнако испољавају интеркултуралне компетенције. Детаљнијом анализом, када се посматрају појединачне компоненте интеркултуралних компетенција, ипак се уочавају разлике у ставовима ученика са аспекта *интеркултуралне затворености* ($F=4,56$ и $\text{Sig. } 0,010$), на нивоу 0,01 статистичке значајности. Нешто затвореније ставове према припадницима других култура заступају добри и врло добри ученици у односу на ученике са одличним успјехом ($M=23,65$; $SD=4,22$). Иако одлични ученици испољавају позитивније ставове у односу остале ученике, они испољавају и интеркултуралну затвореност. Већ је претходно указано да ово може да се односи на опрезније приступање интеракцијама са културно различитим појединцима, па се тежи успостављању позитивнијег односа са

припадницима друге културе како би се ученик са позиције затворености постепено усмјеравао ка отворености према културно другачијима. За интеркултуралну осјетљивост и свјесност, као преостале компоненте интеркултуралне компетенције нису потврђене статистички значајне разлике у ставовима према успјеху ученика. Поред тога, како интеркултуралне компетенције ученика нису одређене њиховим школским успјехом, ипак одлични ученици испољавају благо позитивније ставове у односу на ученике нижег успјеха. Овоме може допринијети примјерено владање ученика као и више стечених сазнања ученика која се могу директно или индиректно повезати са различитим културолошким особинама и вриједностима.

Табела 21.

Разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу у односу на степен образовања мајки

Компонента	Образовање мајки	N	M	SD	F	p
Позитиван однос према вршњачком учењу	1	228	32,61	5,93	1,05	0,38
	2	73	34,18	5,33		
	3	188	32,64	6,59		
	4	32	32,22	8,62		
	5	16	33,46	6,83		
	Укупно	534	32,83	6,30		
Перцепција ученика о функцији наставника	1	228	15,35	3,38	0,54	0,70
	2	73	15,77	3,68		
	3	188	15,24	3,31		
	4	32	14,91	3,32		
	5	16	14,77	3,41		
	Укупно	534	15,33	3,39		
Развој квалитетне наставе	1	228	23,70	4,52	2,28	0,06
	2	73	24,30	4,19		
	3	188	23,10	4,75		
	4	32	21,78	6,00		
	5	16	22,23	4,56		
	Укупно	534	23,42	4,68		
Неприхваћеност вршњачког учења	1	228	8,90	2,70	2,21	0,06
	2	73	9,11	2,94		
	3	188	8,40	2,71		
	4	32	7,78	3,08		
	5	16	8,31	2,32		
	Укупно	534	8,67	2,77		
Укупно	1	228	80,55	11,37	2,15	0,07
	2	73	83,36	11,29		
	3	188	79,38	13,08		
	4	32	76,69	15,53		
	5	16	78,77	12,77		
	Укупно	534	80,25	12,35		

1 - средња школа; 2 - виша школа; 3 - факултет; 4 - магистар или мастер; 5 - доктор наука

У оквиру овог емпиријског истраживања у контексту различитих социопедагошких обиљежја ученика која су већ представљена, анализираће се и ставови ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у односу на степен образовања родитеља. Анализа је вршена у односу на образовање мајки и очева ученика. За потребе статистичке обраде података формиран су сљедећи нивои образовања родитеља: средња школа, виша школа, факултет, магистар или мастер, те доктор наука. Потребно је нагласити да се у узорку свега два пута појавила основна школа једног од родитеља, који су груписани заједно са групом средњошколског образовања ради вјеродостојности статистичких података. У Табели 21. представљени су подаци утврђени статистичком обрадом за ставове о вршњачком учењу у односу на степен образовања мајки ученика.

Према статистичким подацима у претходној табели сумативно нису утврђене разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу у односу на степен образовања мајки ($F=2,15$ и $\text{Sig. } 0,071$). Детаљнијом статистичком анализом је вршено вишеструко поређење ових варијабли, те нису утврђене статистички значајне разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу нити овим приступом. Међутим, уколико се погледа добијена вриједност статистичке значајности на укупном нивоу анализе ($0,07$) уочава се да он није много удаљен од нивоа $0,05$, односно да му је близак, али ипак недовољан да би се прихватио утицај мајки на формирање става о вршњачком учењу. Посматрајући утврђене аритметичке средине на укупном нивоу запажа се да ученици чије мајке имају завршену вишу школу изражавају и најпозитивније ставове ($M=83,36$; $SD=11,29$) према вршњачком учењу у односу на остале ученике. Анализом појединачних компоненти вршњачког учења, за *развој квалитетне наставе* и *неприхваћеност вршњачког учења* примјетно је да су статистичке значајности поново близу нивоа $0,05$, односно за обје компоненте износи $0,06$. Тако унутар ове двије компоненте, ученици чије мајке имају виши степен стручне спреме, исказују позитивније ставове у односу на остале ученике (*развој квалитетне наставе* $M=24,30$; $SD=4,19$ и *неприхваћеност вршњачког учења* $M=9,11$; $SD=2,94$). Упркос томе, прихвата се да однос ученика према вршњачком учењу није заснован на мајчином степену образовања. Пошто се ради о учењу од својих вршњака ово се прилично односи на лично преферирање ученика у процесу учења. Мајке ученика нису упознате са вршњачким учењем па се и не може очекивати да утичу на формирање ставова њихове дјеце о оваквом учењу.

Статистички су обрађивани и анализирани ставови ученика о интеркултуралним компетенцијама према степену образовања њихових мајки. У Табели 22. приказани су добијени статистички подаци. Овом анализом се покушавају сагледати интеркултуралне компетенције ученика са истог аспекта као и вршњачко учење. И овдје су добијени слични статистички показатељи, односно нису потврђене значајне статистичке разлике у ставовима ученика ($F=0,40$ и $Sig. 0,080$) у односу на образовање њихових мајки. Нити појединачном анализом компоненти интеркултуралних компетенција ученика нису идентификоване разлике у њиховим ставовима, као ни статистичким поступком вишеструког поређења. На основу ових података може се сматрати да степен образовања мајки ученика не доприноси нити утиче на формирање ставова ученика о интеркултуралним компетенцијама.

Табела 22.

Разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према степену образовања мајки

Компонента	Образовање мајки	N	M	SD	F	p
Интеркултурална осјетљивост	1	228	47,39	7,92	1,60	0,17
	2	73	46,47	8,11		
	3	188	45,36	8,43		
	4	32	46,78	9,38		
	5	16	45,69	8,01		
	Укупно	534	46,47	8,24		
Интеркултурална свјесност	1	228	31,21	7,65	0,21	0,93
	2	73	32,14	7,33		
	3	188	31,42	7,35		
	4	32	31,44	8,78		
	5	16	31,77	5,08		
	Укупно	534	31,44	7,50		
Интеркултурална затвореност	1	228	22,71	4,62	0,36	0,83
	2	73	23,30	4,40		
	3	188	22,89	4,51		
	4	32	23,41	5,16		
	5	16	22,46	4,57		
	Укупно	534	22,89	4,58		
Укупно	1	228	101,30	15,65	0,40	0,80
	2	73	101,90	16,85		
	3	188	99,67	15,78		
	4	32	101,63	20,14		
	5	16	99,92	13,03		
	Укупно	534	100,80	16,07		

1 - средња школа; 2 - виша школа; 3 - факултет; 4 - магистар или мастер; 5 - доктор наука

Посматрајући степен испољавања одређених компоненти, уочава се да нешто позитивније ставове према интеркултуралној осјетљивости заступају ученици чије мајке имају средњу стручну спрему ($M=47,39$; $SD=7,92$), као и да ученици чије мајке имају виши степен стручне спреме показују благо позитивније ставове према интеркултуралној свјесности ($M=32,14$; $SD=7,33$), док са аспекта интеркултуралне затворености ученици заступају приближно једнаке ставове. Али ни овим разликама у ставовима не може се приписати улога образовања мајки. Због тога претходно приказани и протумачени подаци могу се сматрати неочекиваним, јер се очекује да мајке у одређеној мјери преносе своје ставове и убјеђења на дјecu када се у породичном окружењу спомињу други народи или друге културне заједнице. На овом примјеру се таква претпоставка није потврдила.

Табела 23.

Разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу према образовању очева

Компонента	Образовање очева	N	M	SD	F	p
Позитиван однос према вршњачком учењу	1	254	32,92	6,22	0,31	0,86
	2	72	33,38	5,60		
	3	157	32,63	6,24		
	4	40	32,13	7,85		
	5	11	32,64	7,96		
	Укупно	534	32,83	6,30		
Перцепција ученика о функцији наставника	1	254	15,37	3,48	0,61	0,65
	2	72	15,56	3,47		
	3	157	15,38	3,12		
	4	40	14,65	3,76		
	5	11	14,64	3,10		
	Укупно	534	15,33	3,39		
Развој квалитетне наставе	1	254	23,55	4,59	1,18	0,31
	2	72	23,38	4,90		
	3	157	23,62	4,61		
	4	40	22,50	4,99		
	5	11	21,09	5,16		
	Укупно	534	23,42	4,68		
Неприхваћеност вршњачког учења	1	254	8,99	2,69	2,48	0,04
	2	72	8,61	3,13		
	3	157	8,43	2,71		
	4	40	7,68	2,58		
	5	11	8,91	2,77		
	Укупно	534	8,67	2,77		
Укупно	1	254	80,83	12,22	1,07	0,36
	2	72	80,92	11,35		
	3	157	80,06	12,21		
	4	40	76,95	14,93		
	5	11	77,27	13,19		
	Укупно	534	80,25	12,35		

1 - средња школа; 2 - виша школа; 3 - факултет; 4 - магистар или мастер; 5 - доктор наука

У наставку рада су интерпретирани ставови ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у односу на степен образовања њихових очева. Примijeњен је исти приступ, као и претходно за мајке ученика, а Табелом 23. су представљени добијени статистички показатељи за ставове ученика о вршњачком учењу с обзиром на степен образовања њихових очева.

Према подацима из претходне табеле статистичка анализа није сумативно утврдила постојање значајних разлика у ставовима ученика о вршњачком учењу у односу на степен образовања очева ($F=1,07$ и $\text{Sig. } 0,368$). Као ни мајке ученика, тако ни њихови очеви не утичу на формирање ставова ученика о вршњачком учењу. Сам процес учења који се одвија било у школи или било у неком другом друштвеном окружењу посредством вршњака је сопствени израз ученика према таквом учењу који се формира сходно његовим преференцијама и потребама у учењу. Даљом анализом појединачних компоненти, ипак се издваја статистички значајна разлика у ставовима ученика ($F=2,48$ и $\text{Sig. } 0,043$) у контексту *неприхватања вршњачког учења*, на нивоу значајности 0,05. Ове разлике су потврђене статистичким поступком вишеструког поређења за исту компоненту између ставова ученика чији очеви имају средњу стручну спрему и ставова ученика чији очеви имају завршен магистериј или мастер (разлика аритметичких средина 1,31 и $\text{Sig. } 0,050$). Занимљиво је још указати да анализом аритметичких средина највише изражен позитиван однос према вршњачком учењу показују ученици чији очеви имају вишу стручну спрему ($M=33,38$; $SD=5,60$), слични су показатељи претходно представљени и у односу на стручну спрему мајки ученика.

Према осталим компонентама вршњачког учења, сви ученици приближно једнако испољавају ставове. Овакви показатељи се могу приписати патријархалним вриједностима које још увијек доминирају на овим просторима, па се према томе строжији приступ преко својих очева преноси и на ученике. Тако ученици у одређеној мјери испољавају неприхватање учења од својих вршњака, јер се патријархалним односом родитеља према дјечи захтијева изражена самосталност у различитим аспектима, што се индиректно може повезати са односом према учењу. Ауторитарне и индивидуалистичке ставове поједини ученици усвајају и примјењују приликом учења, односно у процесу учења ослањају се у највећој мјери на своје потенцијале. Како ни мајке, тако ни очеви немају довољно сазнања о вршњачком учењу које није препознато у породичном окружењу, па не могу ни значајно утицати на ставове ученика према таквом начину учења.

Иста анализа је спроведена и у контексту ставова ученика о интеркултуралним компетенцијама с обзиром на стручну спрему очева. У циљу комплетнијег сагледавања интеркултуралних компетенција ученика потребно је анализирати и улогу очева у потенцијалном формирању интеркултуралних ставова. Резултати обраде статистичких података су приказани су у сљедећој табели.

Табела 24.

Разлике у ставовима ученика о интеркултуралним компетенцијама према степену образовања очева

Компонента	Образовање очева	N	M	SD	F	p
Интеркултурална осјетљивост	1	254	47,70	7,85	3,30	0,01
	2	72	44,67	9,12		
	3	157	45,81	7,74		
	4	40	44,28	9,65		
	5	11	47,27	9,27		
	Укупно	534	46,47	8,24		
Интеркултурална свјесност	1	254	31,48	7,34	0,18	0,94
	2	72	31,72	7,62		
	3	157	31,50	7,40		
	4	40	30,63	8,51		
	5	11	30,55	9,21		
	Укупно	534	31,44	7,50		
Интеркултурална затвореност	1	254	23,17	4,25	0,70	0,59
	2	72	22,28	4,56		
	3	157	22,83	4,87		
	4	40	22,38	5,12		
	5	11	23,27	5,95		
	Укупно	534	22,89	4,58		
Укупно	1	254	102,35	15,03	1,45	0,21
	2	72	98,67	17,73		
	3	157	100,14	15,86		
	4	40	97,28	18,65		
	5	11	101,09	19,71		
	Укупно	534	100,80	16,07		

1 - средња школа; 2 - виша школа; 3 - факултет; 4 - магистар или мастер; 5 - доктор наука

Као и у претходним анализама улоге степена образовања родитеља према формирању ставова ученика, ни овдје није потврђена сумативно значајна статистичка разлика. Тако степен образовања очева не одражава се ни на испољавање ставова ученика у односу на интеркултуралне компетенције ($F=1,45$ и $\text{Sig. } 0,214$). Ученици показују прилично уједначено формиране ставове о њиховим интеркултуралним компетенцијама. Сагледавајући и анализирајући резултате за појединачне компоненте интеркултуралних компетенција утврђена је статистички значајна разлика ($F=3,30$ и $\text{Sig. } 0,010$) за

интеркултуралну осјетљивост. Примјеном статистичког поступка вишеструког поређења за исту компоненту добијена је значајна разлика између ставова ученика чији очеви имају средњу стручну спрему у односу на ставове ученика чији родитељи имају виши степен стручне спреме (разлика аритметичких средина 3,03 и Sig. 0,050).

Интересантан је податак да ученици чији родитељи имају средњу стручну спрему заступају и виши степен интеркултуралне осјетљивости ($M=47,77$; $SD=7,85$) у односу на остале ученике. Блиске ставове о интеркултуралној осјетљивости показују и ученици чији очеви имају звање доктора наука. Према компонентама интеркултурална свјесност и интеркултурална затвореност нису потврђене статистички значајне разлике, а ставови ученика су у великој мјери уједначени. Интеркултурална осјетљивост за коју су утврђене статистички значајне разлике у ставовима ученика у односу на степен образовања очева указује да ученици могу формирати осјетљивије ставове за припаднике других култура уколико се у кругу породице дискутује о другим културама. Само породично окружење представља прихватљив васпитни контекст у коме дјеца могу да уче, стичу и развијају осјећај према културним разликама. Интеркултурална осјетљивост може бити изражена у смислу препознавања средине у којој бораве различите културолошке заједнице или групе. Тако очеви који уживају ауторитет могу у одређеној мјери пренијети дјечи своја увјерења и ставове који се односе на припаднике других народа.

Родитељи могу и треба да представљају узор и модел понашања за своју дјецу. Како би се њихова дјеца развијала и постала друштвено прихватљиве особе у мултикултуралном окружењу, потребно је да бораве и одрастају у прикладним породичним условима у којим се развија и подстиче међусобно уважавање, поштовање и прихватање културних различитости. Својим педагошким ставовима према дјечи родитељи могу дјеловати да се развију многе позитивне, као и негативне карактеристике и особине код њихове дјеце. Заправо, родитељи личним примјерима и васпитним односом могу допринијети формирању одређених ставова њихове дјеце, као и усмјеравању њихових интеркултуралних погледа на мултикултурално окружење.

Према интерпретираним резултатима разлика у ставовима ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама ученика у односу на њихова социопедагошка обиљежја, утврђене су статистички значајне разлике у контексту интеркултуралних компетенција ученика према новоу школе и у односу на пол и разред, као и ставовима о вршњачком учењу с обзиром на пол и разред. На основу тога може се констатовати да је *трећа помоћна хипотеза дјелимично потврђена.*

Сличности и разлике са резултатима претходних истраживања

На основу добијених и интерпретираних резултата квантитативног дијела истраживања могуће је пронаћи одређене сличности и разлике са претходно приказаним тангентним истраживањима. Тако се за утврђени однос ученика према вршњачком учењу проналазе слични резултати у истраживању Миранде де Хеи и сарадника који потврђују испољавање позитивног односа ученика према вршњачком учењу, односно указују на интерес ученика за заједничко учење са вршњацима и од вршњака. На овај начин се доприноси повећању сарадње и блискости између ученика (De Hei et al., 2019). Џоана Еинфалт (2020) је указала да примјеном вршњачког учења испитаници (студенти у њеном случају) постепено постају све пријатнији једни са другима и активно учествују у настави, што указује на умјерено изражен позитиван однос ученика према вршњачком учењу и у овом истраживању. И друга истраживања показују да ученици уживају у настави учећи од својих вршњака (Yıldırım & Canpolat, 2019), те да препознају вриједности повезивања са својим вршњацима (Hamilton-Hinch et al., 2021). Овим истраживањем је утврђено да вршњачко учење доприноси и развоју квалитета наставе, што се проналази и код других истраживача који истичу да се примјеном учења од својих вршњака унапређује квалитет њихове сарадње и међусобне интеракције у наставном процесу (De Hei et al., 2019), да ученици испољавају квалитетније социјалне вјештине у настави (Yıldırım & Canpolat, 2019), да активније учествују у процесу учења (Babayigit & Erkuş, 2022) и да на тај начин могу повећати свој академски успјех (Rusli et al., 2021). Са аспекта неприхватања вршњачког учења које је идентификовано факторском анализом у овом истраживању, аутори холандске студије (De Hei et al., 2019) слично указују да се збуњујуће понашање или одређени отпор према учењу од вршњака може приписати карактеру одређених ученика које није изражено у великој мјери, као ни у овом истраживању. Разлика у односу на претходна истраживања огледа се у томе што у њима није заступљено перципирање функције наставника у наставном процесу од стране ученика, што се овим истраживањем показало значајном компонентом којом ученици испољавају свој однос и доживљај према учењу у школи.

Поредећи резултате о интеркултуралним компетенцијама ученика, сличности се проналазе у одређеним истраживањима. Тако Јанике Хиле са сарадницима идентификује компоненте интеркултуралних компетенција заснованих на знању, флексибилном понашању, интеркултуралној свијести и емпатији (Hille et al., 2016), а Хозе Хернандез-

Браво са сарадницима (2017) указује на постојање компоненти интеркултуралних знања, интеркултуралних вјештина и интеркултуралних ставова (Hernandez-Bravo et al., 2017). У претходним истраживањима није директно препозната компонента интеркултурална затвореност која је утврђена овим емпиријским истраживањем, али детаљнијом анализом тангентних истраживања је могуће пронаћи сличности и са овом компонентом. Преостале двије компоненте (интеркултурална осјетљивост и интеркултурална свјесност) прожимају се у компонентама претходних истраживања. Издвојене компоненте доприносе интеркултуралном разумијевању на које указује аустралска студија (Einfalt, 2020). Важно је указати да је истраживање у Шпанији показало да ученици виших разреда основних школа испољавају виши степен интеркултуралних компетенција у односу на ниже разреде (Hernandez-Bravo et al., 2017), што је потврђено и у овом емпиријском истраживању. Сличност је препозната са овим истраживањем, према коме ученици средњих школа испољавају позитивније ставове о интеркултуралним компетенцијама у односу на ученике основне школе, односно са узрастом развијају се и интеркултуралне компетенције ученика. На нашем говорном подручју постојећа истраживања о интеркултуралним компетенцијама су углавном усмјерена на учитеље и наставнике, а ријетко на ученике. Једно од таквих истраживања које у фокусу има ученике основних школа анализира ставове ученика у односу на њихова социо-педагошка обиљежја (Роровић и Микановић, 2019). Резултати показују сличности са овим емпиријским истраживањем у погледу пола ученика, односно да ученице изражавају виши степен интеркултуралне осјетљивости, да ученици одличног школског успјеха заступају позитивније ставове према другим културама, док налази према којима степен образовања родитеља доприноси формирању интеркултуралних компетенција ученика (Роровић и Микановић, 2019) нису потврђени овим емпиријским истраживањем.

Наведене сличности и разлике са претходним резултатима истраживања и студија указују на њихово међусобно прожимање и надопуњавање које доприноси проширивању педагошке теорије и сагледавању педагошке праксе у контексту вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика. Ови резултати могу бити полазна основа у осмишљавању будућих истраживања у школском окружењу.

Резултати и интерпретација акционог истраживања

У другом дијелу овог емпиријског истраживања, због свеобухватнијег и дубљег сагледавања и разумијевања вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика, примијењен је квалитативни истраживачки приступ. Тако да цјелокупно истраживање има обиљежја комбинованог или мјешовитог истраживања (енг. *mixed methods research*), односно засновано је на комбиновању квантитативног и квалитативног приступа (Creswell & Creswell, 2018; Матовић, 2015; Шевкушић, 2011). Тако је у другој фази истраживања примијењено акционо истраживање као облик групног само-рефлексивног истраживања (Petrović, 2008), којим се уносе одређене промјене (акције) у васпитно-образовну праксу. У богатој литератури о акционим истраживањима постоји мноштво класификација према различитим критеријумима. Уважавајући претходно дефинисани циљ и истраживачке задатке и питања овог емпиријског истраживања, оно испољава карактеристике ситуационог акционог истраживања које у основи служи за „побољшавање социјалних односа у одјељењу“ (Kundačina i Bandur, 2004, стр. 106). С обзиром на то да се социјалне компетенције ученика заснивају на њиховим вршњачким односима (Buljubašić-Kuzmanović, 2010), као и несумњива повезаност социјалних и интеркултуралних компетенција (Buljubašić-Kuzmanović i Livazović, 2010), евидентно је да се овим акционим истраживањем дјелује на вршњачке односе и оспособљавање за интеркултуралну интеракцију ученика у одјељењу. Поред тога, оно има обиљежја и партиципаторног акционог истраживања, јер је акциони истраживач у улози помагача и консултанта (Petrović, 2008; Шевкушић, 2011), односно истраживач је посредник у иницирању вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика. На темељу вриједности ових истраживања, приступљено је планирању и организовању акционог истраживања у основној и средњој школи.

У оквиру поглавља организација и ток истраживања дат је преглед структуре и начина реализације акционог истраживања. Како би се прецизније представили одређени кораци у реализацији акционог истраживања, овдје се приказују појединачне етапе према којима је приступано у акцијама, односно промјенама у изабраним одјељењима ученика.

Етапе акционог истраживања

У литератури постоје различите етапе или фазе које могу бити заступљене у реализовању акционог истраживања. За потребе овог истраживања примијењен је један од најпознатијих модела акционог истраживања. Тај модел обухвата неколико основних етапа као што су: креирање плана акционог истраживања, примјена одређених акција, праћење реализованих активности и извођење рефлексije (Kemmis et al., 2014).



Схема 7. *Спирални модел акционог истраживања*

Извор: прилагођено према Kemmis et al., 2014, стр. 19.

За овај модел је карактеристично да се све етапе циклично остварују, односно њихова примјена је заснована на спиралном приступу. Тако се после извршеног праћења уведених промјена (акција) и проведене (само)рефлексije, истраживач поново враћа од етапе планирања, како би унио одређене измјене које су произашле из евалуације претходног процеса, те отклонио евентуалне недостатке у будућим акцијама (Kemmis et al., 2014). Спирални модел изражава флексибилан приступ истраживању, којим се обезбјеђује дубље разумијевање истраживане појаве, као и континуирано сакупљање неопходних података за квалитативну и/или квантитативну анализу. У наредном тексту свака од наведених етапа је посебно представљена и образложена у контексту овог акционог неексперименталног истраживања.

Креирање плана акционог истраживања

Почетна етапа у акционом истраживању, односно планирање и припремање овог истраживања захтијевало је много времена и труда истраживача како би проучио контекст и специфичности истраживане појаве. У акционом истраживању пошло се од проучавања шире литературе о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама ученика, затим сагледавања стања постојеће праксе у школама, сакупљања неопходних података и информација с циљем креирања адекватног програма вршњачког учења и с циљем развоја интеркултуралних компетенција ученика. Тако креирано акционо истраживање представља наставак претходне квантитативне фазе истраживања.

На основу утврђених резултата у квантитативном дијелу истраживања, приступило се креирању *акционог програма* који је примијењен у једној основној и једној средњој школи. За акционо истраживање одабране су ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ и ЈУ Економска школа, обје школе су на подручју града Бања Лука. Избор школа је прилагођен могућностима истраживача. У свакој школи су одабрана по два одјељења ученика, у основној школи је одабрано једно одјељење осмог и једно одјељење деветог разреда, а у средњој школи одабрано је једно одјељење трећег и једно одјељење четвртог разреда. Поред одјељењских старјешина (њих четири) интензивна сарадња је вршена и са педагозима школа, тако да сви учесници у акционом процесу имају улогу саистраживача. Планирано је да се све „акције“ реализују у оквиру предмета *Васпитни рад у одјељењској заједници*.

Посебна пажња приликом планирања програма акционог истраживања је била на садржајима и исходима потенцијалних радионица (које представљају акције у истраживању). Због тога је вођено рачуна да активности буду у складу са прописаним актуелним *Наставним планом и програмом* за наставни предмет *Васпитни рад у одјељењској заједници*. Усклађивани су и прилагођавани садржаји са интеркултуралном тематиком која је реализована примјеном вршњачког учења на часовима *Васпитног рада у одјељењској заједници*. Креирани *Програм вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика* осмишљен је да буде прилично флексибилан и подложен промјенама, како би се активности кориговале и мијењале сходно евалуацији и рефлексiji истраживача и саистраживача. Предвиђена временска динамика за трајање акционог истраживања је једно полугодиште, односно прво полугодиште школске 2023/2024. године. Осмишљено је дванаест радионица са интеркултуралним садржајима

које реализују ученици у улози водитеља (наставника). Планирано је да се у току једног полугодишта унесе укупно четрдесет и осам „акција“ у Васпитни рад у одјељењској заједници. Приликом осмишљавања акционог програма модификоване су и прилагођаване радионице из неколико приручника и збирки радионица као што су: *Покрени промјену* (2017), *Побољшање интеркултуралне компетенције – дидактички подстицаји* (2019), *Јачање интеркултуралних и религијских компетенција* (2020), *За разлику богатије – приручник за интеркултурализам* (2006), *Festina Lente – збирка радионица за групни рад са дјецом и младима у васпитно-образовном систему* (2020), *Вршњачко образовање у инклузији – иницијални приручник за студенте и наставнике* (2021). Један дио радионица који је био заједнички ученицима у основној и средњој школи, прилагођен је узрасту ученика, док су исходи радионица били слични, а други дио радионица се знатно разликује по садржају у односу на потребе и узраст ученика. Због обимног посла који подразумева креирање програма, неке од радионица су осмишљаване у току трајања самог акционог истраживања. На овај начин су уважаване рефлексије саистраживача и приједлози одређених активности, како би се одржала и подстицала пријатна атмосфера за вршњачко учење ученика.

Етапа примјене акција у истраживању

Након планирања и припремања, приступљено је уношењу одређених акција у Васпитни рад у одјељењској заједници. Ово подразумева примјену *Програма вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика*, односно реализацију низа радионица вођених од стране вршњака. Као најприхватљивија варијанта вршњачког учења за потребе акционог програма је *учење вршњака у цијелом одјељењу* (сви ученици у учионици су активни учесници процеса вршњачког учења) у комбинацији са *структурисаним вршњачким учењем* (реализује се на специфичним садржајима изабраног наставног предмета) (Keerthirathne, 2020). За сваку од планираних радионица, по принципу добровољности бирана су по два ученика која су заједно била у улози водитеља радионица међу својим вршњацима, односно са ученицима у одјељењу. Парови су бирано због тога како би се ученици лакше сналазили у вођењу радионица, те пружали вршњачку помоћ и подршку у том процесу. Вршњачка помоћ на тај начин

доприноси повећању њиховог самопоуздања, смањењу осјећаја контроле од других и доживљавању осјећаја корисности (Arić i Laklija, 2015).

Сваки од парова вршњака, прије реализације радионица, пролазили су припрему и обуку за њено извођење. Обуке су одржаване на сваке двије седмице, како би ученицима садржаји били блиски и познати, те како би имали довољно времена за додатно увјежбавање. Истраживач је вршио припрему и обуку ученика за радионице, пролазећи заједно са паровима ученика све кораке планираних радионица. По завршетку обуке и припреме, ученици су имали могућност за постављање питања и разрјешавање евентуалних дилема у вези са одређеним садржајима или корацима радионице. Ученицима је наглашено да имају степен слободе у реализацији, према коме могу да уносе мање измјене уколико их сматрају потребним. Ова могућност се показала веома ефикасном, јер су одређене промјене или импровизације ученика допринијеле већем квалитету реализованих радионица. Неопходни материјали за сваку од радионица обезбијеђени су од стране истраживача, а ученици су имали на располагању све потребне материјале за рад са вршњацима. У току одређених припрема и обука ученика повремено су присуствовале одјељењске старјешине и педагози школа, што је допринијело квалитетнијој организацији и озбиљнијем приступу ученика.

Припремљени и обучени парови ученика су реализовали радионице са интеркултуралним садржајима међу својим вршњацима у одјељењу на часовима Васпитног рада у одјељењској заједници у трајању од једног полугодишта. Одјељењске старјешине су биле активни учесници у акционом истраживању, те су повремено помагали ученицима у извођењу закључака или поука одређених радионица. Важно је нагласити и то да су се у току трајања акционог истраживања дешавала повремена одступања у планираним „акцијама“, која су била условљена одређеним школским или ваншколским активностима, што је касније захтијевало реорганизовање редосједа неких од планираних активности.

Етапа праћења реализованих активности

Током трајања акционог истраживања било је потребно обезбиједити повратну информацију, како би се пратио ток истраживања и остварио увид у одређене резултате спроведених активности. Због праћења тока реализације радионица које изводе вршњачки парови ученика, истраживач је био присутан на свим активностима у акционом истраживању. Полазећи од тога да се истраживање реализовало у четири одјељења у двије школе, уложен је додатан труд истраживача како би правовремено посјетио сваки од часова, што је захтијевало посјећивање школа у двије смјене наставе. На овај начин је истраживач остварио детаљан увид у све активности ученика, те доживио атмосферу и динамику у којој су реализоване активности ученика. Праћени су вршњачки односи и интеракције успостављани током радионичког рада ученика, као и приступ садржајима реализованих активности који несумњиво доприносе интеркултуралним знањима, вјештинама и ставовима ученика. Током систематског посматрања активности ученика истраживач је водио биљешке о својим запажањима, које су адекватно документоване и представљају вриједан извор података за интерпретацију резултата.

За ученике су креирани евалуацијски листићи, како би се обезбиједила континуирана повратна информација о току и потенцијалним ефектима акционог истраживања. Евалуацијски листићи су имали двије форме, једна је била намијењена ученицима који су били водитељи радионица (вршњачки парови), а друга форма за остале ученике који су учествовали у вршњачком учењу. Ученици су на тај начин процјењивали занимљивост саме радионице, активности које су биле реализоване, вођење активности од стране вршњачких парова у улози водитеља, те стечена нова знања и вјештине у радионици. Ученици су имали могућност да пишу коментаре и утиске о реализованим активностима које су биле од велике користи за потпуније сагледавање истраживане појаве. Слична структура евалуацијских листића била је намијењена и водитељима радионица. Поред тога, креирани су евалуацијски листићи и за одјељењске старјешине, које су присуствовали свим реализованим активностима. Они су имали могућност да путем петостепене скале процјењују мотивацију ученика у радионицима, њихово учешће у заједничким активностима, њихове дискусије и аргументе, као и разумијевање васпитног садржаја, те уважавање и прихватање међу вршњацима. Осим ученика и одјељењске старјешине су имале могућност писања коментара и утисака о

реализованим активностима ученика. Посебну вриједност су имали усмени коментари ученика и њихових одјељењских старјешина у процесу евалуације реализованих активности.

У процесу праћења повремено су укључивани и критички пријатељи чији коментари и запажања су допринијели побољшању квалитета акционог истраживања. Анализом добијених повратних информација, односно биљешки, евалуацијских листића, коментара и утисака (писаних и усмених) ученика, одјељењских старјешина, критичког пријатеља, приступало се планирању будућих активности са ученицима.

Етапа (само)рефлексије током истраживања

Етапа рефлексије се прожима кроз све претходне етапе у истраживању. Примјењивана је током процеса планирања акционог истраживања, јер се на почетку изводила рефлексија актуелног стања у васпитно-образовној пракси. Рефлексија је спровођена и према резултатима тангентних истраживања која су допринијела конципирању овог емпиријског истраживања. Још се примјењивала током процеса праћења и поступака евалуације *Програма вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика* од стране ученика, одјељењских старјешина и критичког пријатеља. Улогу критичког пријатеља имао је педагог школе. Током цјелокупног процеса истраживања континуирано је била заступљена и (само)рефлексија истраживача. Овим се потврђује интенција примијењеног спиралног модела, према коме се константно преиспитују и унапређују све активности и поступци у акционом истраживању.

Истраживач је перманентно вршио анализу прикупљених евалуацијских листића, те према њима и (само)рефлексију о току и ефектима након акционог истраживања. Ученици и одјељењске старјешине су охрабривани и мотивисани да пишу коментаре на евалуацијским листићима или их усмено саопштавају, те на тај начин испоље рефлексију о спроведеним активностима као и успостављеној интеракцији међу вршњацима. Парови ученика у улози водитеља радионица подстицани су на рефлексију о стеченим

вјештинама у процесу вршњачког учења. Рефлексија критичког пријатеља је доприносила бољем сагледавању одређених аспеката за планирање будућих активности.

На крају примјене *Програма вршњачког учења* организована је групна рефлексија, односно спроведене су фокус групе са ученицима како би се утврдили потенцијални ефекти и анализирали утисци ученика о вршњачком учењу у функцији формирања интеркултуралних компетенција. Реализовано је осам фокус групних интервјуа са ученицима, у обје школе по четири. Ученици који су били у улози водитеља радионица сачињавали су одређене фокус групе, док су остали ученици били у другим фокус групама. Ово разврставање ученика према њиховим улогама у акционом истраживању вршено је како би се објективније сагледала истраживачка појава из другачијих перспектива. На овај начин се долазило до података о перципирању вршњачког учења из угла вршњака који учи и/или поучава друге ученике, са једне стране, и перципирања вршњачког учења из угла ученика који учи од свог вршањака, с друге стране. Број учесника у фокус групама се кретао између четири и шест ученика. У ове групе су бирани ученици добровољци спремни за учешће и дискутовање о претходно реализованим активностима. Овакав начин избора ученика у фокус групама је имао карактеристике теоријског узорковања (Торолонџан, 2017). Поред реализовања фокус група, ученици су имали могућност да испоље своје процјене о вршњачком учењу и стеченим интеркултуралним знањима, вјештинама и ставовима, попуњавајући претходно креирање скале *ССВУ* и *ССИК–ЗВС*. Организовани су и дубински интервјуи са одјељењским старјешинама у циљу прикупљања њихових рефлексија о претходним активностима. Реализована су четири дубинска интервјуа, по два у свакој од школа. За фокус групе са ученицима и интервјуе са одјељењским старјешинама креирани су протоколи питања са обиљежјима полуструктурисаног типа (Vilig, 2016), како би се дошло до релевантних исказа. Због тога су заједничке рефлексије имале значајну педагошку вриједност у интерпретацији утврђених резултата акционог истраживања.

Допринос акционог програма вршњачког учења нивоу интеркултуралних знања ученика

Акциони програм вршњачког учења који је реализован у основној и средњој школи усмјерен је на побољшање интеркултуралних компетенција ученика. Због обимности наставних садржаја који су прописани *Наставним планом и програмом* за основну и средњу школу, у акционом програму су мањим дијелом били заступљени садржаји који су захтијевали од ученика да стичу чињенична интеркултурална знања. Пошто се програм реализовао у оквиру предмета Васпитни рад у одјељењској заједници, нису се потенцирали садржаји који би оптерећивали ученике да додатно памте оно што значајно одступа од плана и програма самог наставног предмета. Зато је већи дио акционог програма био усмјерен на интеркултуралне вјештине и ставове ученика.

Радионице које су реализовали парови вршњака садржавале су само неопходна теоријска сазнања која је било пожељно усвојити, како би се могле развијати и формирати цјелокупне интеркултуралне компетенције ученика. Важно је нагласити да се одређена знања према ревидираној Блумовој таксономији (Anderson et al., 2001) могу класификовати на чињенична, концептуална, процедурална и метакогнитивна знања. Под чињеничним знањима се подразумијева усвајање основних чињеница које су потребне ученицима за упознавање одређене теме или проблема. Концептуалним знањем се повезују основне чињенице са ширим контекстом одређене теме која омогућује дубље разумијевање садржаја. Процедурално знање укључује познавање одређених поступака којим се оно може примијенити у конкретним ситуацијама. Док се чињенично и концептуално знање своди на оно *шта* ученик зна, процедурално знање подразумијева *како* ученик примјењује научено (Anderson et al., 2001). Метакогнитивно знање се односи на развијање свијести о свом знању, својим способностима и одређеним ограничењима која имају научена сазнања. Наведене врсте знања која ученици стичу акционим програмом тешко се могу идентификовати и класификовати на овај начин, али су поједине радионице пружале различите врсте сазнања. Тако једна од ученица током фокус групе изјављује следеће:

Могли смо током радионица да научимо много тога. У радионици коју сам водила са другом сви ученици су могли да науче нови појам, инклузија, односно укључивање. Мислим да нам је та радионица помогла да разјаснимо неке дилеме око тога (ученица осмог разреда основне школе).

Овдје се ради о препознавању одређеног чињеничног знања, а касније се у радионичким активностима захтијевала примјена стеченог знања и критички однос у одређеним животним ситуацијама. Још неки од исказа ученика у фокус групама:

...било је корисно када смо учили шта је то инклузија, па које врсте комуникације постоје, како настају предрасуде, како свјесно или несвјесно искључујемо друге ученике... (ученик деветог разреда основне школе).

Свака од реализованих радионица захтијевала је одређене активности у којима су ученици примјењивали знања која већ посједују или нова сазнања која су стицали током часа који воде њихови вршњаци. Издвојен је још један од исказа ученика када су коментарисали садржаје радионица:

...када смо градили мост од папира, учили смо о препрекама у комуникацији са другом културом. То нам је помогло да научимо како да гледамо на неку другу културу коју не разумијемо (ученик деветог разреда основне школе).

Ученици су у радионицима препознавали одређене садржаје као нова сазнања која су стицали. Зато се може констатовати да су се поред чињеничних знања код одређеног броја ученика развијали и виши степени знања, односно различите врсте интеркултуралних знања.

Поред фокус група са ученицима, анализом евалуацијских листића и биљешки истраживача стиче се увид у то како су ученици доживљавали одређене радионице. У великом броју ученици и основне и средње школе наводе да су им радионице занимљиве, али у зависности од садржаја који је заступљен у њима, јер има појединих радионица које се нису подједнако допадале свим ученицима. Зато се њихове процјене разликују у зависности од садржаја радионица. О стицању нових сазнања слична су запажања ученика, генерално ученици препознају нова сазнања која су научили, али се и то индивидуално разликује, од ученика до ученика. Поједини ученици су способнији да процијене конкретне садржаје као одређена сазнања која су стечена, док један дио ученика у основној школи радионице доживљава као игру, па се њихови коментари усмјеравају на игровне активности. Због тога се такви коментари и искази не могу директно довести у везу са неким од врста знања, изузев примјене стечених сазнања у одређеним активностима. Занимљиво је да су се ученици средње школе мањим дијелом фокусирали на сазнања, јер изјављују да су им одређена чињенична знања о другим културама била позната од раније. Тако је један од коментара ученика гласио:

...много смо спомињали друге културе, али се не могу сјетити конкретог примјера неког новог сазнања који сам научила, јер се то некако спонтано учи. О другим културама сам знала прилично и раније (ученица трећег разреда средње школе).

Зато су ученици средњих школа више били усмјерни на одређене вјештине или ставове који су били у фокусу радионица, док сама знања другачије перципирају и доживљавају у односу на ученике основне школе. Ученици нижег узраста у већој мјери препознају стечена знања, док ученици старијег узраста више посматрају успостављање одређеног односа и интеракције, који се испољава вјештинама у интеркултуралним ситуацијама.

Због прецизнијег процјењивања компоненти интеркултуралне компетенције, после примјене акционог програма вршњачког учења у основној и средњој школи спроведен је поступак скалирања, односно поново је примијењен инструмент *ССИК–ЗВС*. На овај начин се настојао утврдити потенцијални допринос акционог програма формирању интеркултуралних компетенција ученика. У *Табели 25*. приказан је преглед ставова ученика о интеркултуралним знањима у односу на прије и после примјене акционог програма.

Табела 25.

Ставови ученика о интеркултуралним знањима у односу на прво и друго процјењивање

Компонента	Испитивање	Основна школа			Средња школа		
		N	M	SD	N	M	SD
Интеркултурална знања	Прво процјењивање	37	31,49 3,49	6,62	53	30,26 3,36	7,72
	Друго процјењивање	37	33,14 3,68	6,51	53	29,70 3,30	6,60

Анализом података у претходној табели потврђени су подаци добијени квалитативном анализом транскрипата фокуса група ученика и анализом евалуацијских листића. Тако се код ученика основне школе по завршетку примјене акционог програма примјећује благо виши степен интеркултуралних сазнања ($M=33,14$; $SD=6,51$) у односу на прво процјењивање ($M=31,49$; $SD=6,62$), као и блажи степен одступања у њиховим ставовима о интеркултуралним знањима. За ученике средње школе уочава се да су ставови прије и после примјене акционог програма приближно једнаки (прије акционог

програма $M=30,26$; $SD=7,72$ и после акционог програма $M=29,70$; $SD=6,60$). Занимљиво је и то да ученици средње школе после спроведеног акционог програма вршњачког учења исказују уједначеније ставове, односно нижи је степен одступања у ставовима ученика о интеркултуралним знањима.

Са аспекта стицања интеркултуралних знања, акциони програм вршњачког учења више је допринио ученицима основне него ученицима средње школе. Слични су резултати добијени комбиновањем квантитативне и квалитативне анализе података. Овакви резултати могу се поткријепити тиме што су ученици средње школе зрелији у односу на ученике основне школе, те су се дуже школовали и имали више могућности да стекну више знања о другим културама и различитостима. У средњој школи постоји и предмет *Култура религија*, који свакако доприноси да ученици усвоје више интеркултуралних сазнања.

На основу извршене и представљене анализе интеркултуралних знања ученика може се констатовати да је *четврта помоћна хипотеза потврђена*. Акциони програм вршњачког учења допринио је формирању интеркултуралних знања ученика.

Допринос акционог програма вршњачког учења формирању интеркултуралних вјештина ученика

Са обзиром на то да је примијењени програм вршњачког учења имао за циљ да дјелује на формирање интеркултуралних компетенција ученика, поред стицања интеркултуралних знања потребно је анализирати и интеркултуралне вјештине као једну од компоненти интеркултуралних компетенција. Вјештине се могу одредити као научена прихватљива понашања која контролише појединац у интеракцији са другима (Spahić Šiljak i sar., 2020). Зато интеркултуралне вјештине представљају способности ученика које се на основу усвојених знања испољавају пожељном интеракцијом и понашањем у интеркултуралним контактима. Ове вјештине се заснивају на отвореној комуникацији и сарадњи са припадницима других култура, као и испољавању емпатије и алтруистичке мотивације у интеркултуралним ситуацијама.

Радионице које су вршњаци реализовали у оквиру акционог програма обухватале су активности у којима су ученици имали могућност да вјежбају и усавршавају одређене вјештине прикладне за формирање интеркултуралних компетенција ученика. Тако су ученици препознавали одређене вјештине које су вредновали као корисне за остваривање будуће интеракције са другима и културно другачијима. Наводи се један од исказа ученика који представља свјесно препознавање таквих активности у току примјене акционог програма:

У радионицама смо могли да научимо од других ученика како да се односимо према другима. Не морају то увијек бити друге културе, можемо то користити и док сарађујемо са ученицима из исте културе (ученик деветог разреда основне школе).

Овакав исказ показује да у подстицаним вјештинама током радионица ученици препознају њихову знатно ширу примјену, а не само у интеркултуралним ситуацијама. Ово представља битну педагошку вриједност у оспособљавању ученика за успостављање позитивних вршњачких односа. Слични искази и коментари ученика се могу препознати и на различитом узрасту, зато је приказан и коментар ученика средње школе:

Имамо сад искуство у вођењу радионица, прошли смо то, па можемо ове садржаје проћи и са другим ученицима у осталим разредима. Добро је када се изађе ван неких оквира, јер може бити много занимљивије ученицима па су доста активнији (ученик трећег разреда средње школе).

Примјећује се да ученици доживљавају претходна искуства корисним, те вјерују да су оспособљени да стечена искуства и вјештине дијеле са другим ученицима, различитог узраста. Однос ученика према комуникацији са вршњацима из различитих култура се препознаје као једна од вриједности у садржајима реализованих активности. Ову тврдњу поткријепљује сљедећа изјава ученице:

...сада знамо да требамо бити отворени за комуникацију са другима без обзира које су вјере, нације или културе. Сада више пажње придајемо предрасудама, јер смо то учили на радионицама (ученица осмог разреда основне школе).

У оваквом исказу ученице препознаје се позитивна импликација појединих садржаја који су били заступљени у радионицама. Добро је да ученици и нижих и виших узраста

уочавају одређене вјештине које издвајају као нешто што ће им у будућности помоћи у сарадњи и интеракцији са другим вршњацима. Занимљив је и сљедећи исказ ученице:

Треба више примјењивати оваквог учења са вршњацима и оваквих радионица, јер ће ученици више научити и понашаће се сигурно боље (ученица деветог разреда основне школе).

Овдје се препознаје и позитиван однос ученице према вршњачком учењу и интересовању за радионице које могу да поспјешују понашање ученика. Потенцијалне вјештине које су ученици могли вјежбати и унапређивати су препознате од стране ученика основне и средње школе. Овакав однос према вјештинама не смије се генерализовати на све ученике, јер су ово појединачни искази ученика који су присуствовали фокус групама. Пошто су се ученици добровољно пријављивали за учешће у фокус групним интервјуима, треба узети у обзир и то да су они били мотивисанији и током акционог програма вршњачког учења, па су своје позитивне утиске исказивали у дискусији.

Анализом евалуацијских листића запажају се различити погледи на стицање вјештина. Као што је претходно указано, ученици који доживљавају садржаје радионица као игровне активности, углавном не препознају нити доживљавају потенцијалне вјештине као садржај васпитног или образовног карактера. Како би се детаљније сагледао однос ученика према интеркултуралним вјештинама, у Табели 26. приказани су ставови ученика у односу на прво и друго процјењивање интеркултуралних вјештина.

Табела 26.

Ставови ученика о интеркултуралним вјештинама у односу на прво и друго процјењивање

Компонента	Испитивање	Основна школа			Средња школа		
		N	M	SD	N	M	SD
Интеркултуралне вјештине	Прво процјењивање	37	44,48 4,04	7,03	53	46,80 4,25	8,60
	Друго процјењивање	37	42,01 3,81	8,79	53	45,10 4,10	7,05

Према подацима из претходне табеле уочљиво је да су ставови ученика после примјене акционог програма нешто блаже изражени него првобитним процјењивањем. Ово може указивати на то да ученици на првом процјењивању нису били довољно

информисани или освијештени о интеркултуралним вјештинама и њиховом значају за сарадњу и комуникацију у интеркултуралним ситуацијама, па и сам однос према тим вјештинама је површно процјењиван. Зато се у другом процјењивању приступа темељније и тврдње се пажљивије анализирају, јер су претходна сазнања и садржаји активности у радионицама били усмјерени ка одређеним вјештинама које могу допринијети успјешнијој интеркултуралној интеракцији између вршњака. С обзиром на искуства стечена у радионицама које су водили њихови вршњаци из одјелења, ученици су имали могућност да у импровизованом интеркултуралном окружењу доживе одређене изазове у сарадњи са припадницима других култура. Зато се интеркултуралне вјештине послје акционог програма другачије посматрају и исказују опрезнији ставови ученика, засновани на претходном искуству из радионица.

За ученике основне школе је интересантно то да се стандардно одступање у ставовима значајно повећало у односу на прво процјењивање (прво процјењивање $M=44,48$; $SD=7,03$; друго процјењивање $M=42,01$; $SD=8,79$). Ово иде у прилог претходној констатацији да они ученици који садржаје радионица обично посматрају као одређену врсту игре, и не вреднују интеркултуралне вјештине као значајне за интеракцију са припадницима других култура. Зато је присутно изражено одступање ставова у односу на ученике који су током фокус група исказивали позитивнији однос према интеркултуралним вјештинама и чешће препознали њихов значај.

Код ученика средње школе се примјећују хомогенији ставови о интеркултуралним вјештинама, али су благо виши у првом процјењивању. Овакво стање произилази из разлога који може бити резултат свјеснијег односа према развијаним вјештинама у зависности од искуства доживљеног у радионицама. Занимљиво је да су одступања у ставовима ученика смањена у другом процјењивању (прво процјењивање $M=46,80$; $SD=8,60$; друго процјењивање $M=45,10$; $SD=7,05$), што указује да је примијењени акциони програм погодовао томе да ученици средње школе исказују блажа одступања по питању интеркултуралних вјештина.

Према квалитативној и квантитативној анализи може се закључити да акциони програм вршњачког учења у одређеној мјери допринио формирању интеркултуралних вјештина ученика. Зато се може тврдити да је *нета помоћна хипотеза потврђена*.

Допринос акционог програма вршњачког учења формирању интеркултуралних ставова ученика

У теоријском дијелу рада је наглашено да се интеркултуралне компетенције састоје од знања, вјештина и ставова према другим културама. Пошто су интеркултурална знања и вјештине ученика анализирани у односу на акциони програм вршњачког учења, неопходно је у овом дијелу рада анализирати и интеркултуралне ставове ученика последице примјене акционог програма. На овај начин се може свеобухватно сагледати интеркултуралне компетенције ученика, те анализом и увидом у све три њене компоненте могуће је утврдити потенцијални допринос примијењеног акционог програма вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика. Под ставовима се подразумијевају стечена увјерења о нечему (Spahić Šiljak i sar., 2020). Интеркултурални ставови се формирају на основу промишљања о другим културама или се усвајају дјеловањем друштвене средине. Сваки формиран став одређује понашање појединца, а у складу са стеченим ставом он дјелује у свом окружењу. Зато је за формирање позитивних ставова према другим културама и различитостима уопште, код појединца потребно подстицати радозналост, отвореност и склоност према преиспитивању и одбацивању предрасуда и стереотипа (Sablić, 2014). Ове карактеристике чине битна обиљежја интеркултурално формираног појединца.

Примјеном акционог програма се настојало дјеловати на ставове ученика о другим културама и различитостима. Треба имати у виду и то да ученици свакако имају формиране одређене интеркултуралне ставове, посебно ученици виших разреда средње школе. Путем вршњачких активности подстицано је критичко промишљање о припадницима других народа, религија и култура, као и заступање модела мирног рјешавања конфликта. Поједини садржаји радионица имали су у фокусу настајање и преиспитивање предрасуда и стереотипа који могу бити заступљени међу ученицима. На основу коментара и исказа у фокус групама могуће је препознати допринос формирању интеркултуралних ставова ученика. Један од исказа ученика је следећи:

На мене је велики утицај оставила радионица Лејла и Мухамед, која нас је поучила да увијек требамо сагледати и саслушати и другу страну. Заправо, да не доносимо закључке на прву, већ да још мало истражимо о томе како бисмо исправно сагледали одређену ситуацију (ученик трећег разреда средње школе).

Оваквим изјавама ученика се препознаје да су исходи одређених радионица остварени. Ученици су схватили и разумјели суштину реализованог садржаја. Посебна вриједност у томе је то што су радионице водили њихови вршњаци, па се вршњачком интеракцијом долазило до критичког промишљања које може допринијети оспособљавању за објективније погледе на свијет око себе. Издвојен је још један од интересантних исказа ученика:

...не треба презати од тога да се комуницира са неким из друге културе, вјере или нације. Ако се упустимо у разговор, можемо сазнати нешто занимљиво од те особе. Такође, не треба да генерализујемо нека појединачна лоша понашања на све друге припаднике тог народа. Будимо отворени за комуникацију. Бар су млади данас више отворенији него иначе (ученица трећег разреда средње школе).

Овдје се препознаје веома зрело размишљање ученице средње школе са значајним степеном формиране интеркултуралне компетентости. У дискусији са ученицима средње школе заступљени су позитивни интеркултурални ставови, али је свакако потребно указати на то да су овакви ставови карактеристични за ученике који су се добровољно укључили у фокус групне интервјуе. Позитивне интеркултуралне ставове не показују само ученици средње школе, слични коментари су препознати и код ученика основне школе током дискусија у фокус групама. Тако поједини ученици у основној школи препознају садржаје радионица који су их мотивисали на интеркултурално дјеловање у својој средини:

...можемо учити остале ученике да поштују и уважавају друге, да никога не вријеђају, не осуђују ако су другачији. Све су то права других (ученица осмог разреда основне школе).

Једна од реализованих радионица у основној школи била је организована поводом Међународног дана дјечјих права, па се оваквим коментаром ученице препознају позитивни утисци који су допринијели оваквом ставу према другима, а заснован је на садржају радионице о правима дјетце. Проналази се још сродних изјава које могу бити резултат акционог програма вршњачког учења. Такав је и сљедећи коментар ученика:

...нема великих разлика између свих нас. Сви смо ми људи исти, имамо иста осјећања. То какав је неко, нема везе из које културе он потиче (ученик деветог разреда основне школе).

У дискусијама су заступљени позитивни интеркултурални ставови ученика основне и средње школе. Исказано критичко промишљање ученика је резултат њихових претходно стечених сазнања, развијених комуникацијских вјештина, али и доживљених позитивних искустава у интеркултуралним ситуацијама. Овакве ставове можемо приписати не само акционом програму, већ прије свега породичном васпитању и односу родитеља према другим културама и различитостима, али не треба изоставити ни васпитно-образовни процес који се реализује у школи.

Пошто су представљени ставови поједине групе ученика, потребно је опширније сагледати њихове ставове и укључити мишљења свих ученика. Анализа евалуацијских листића и биљешки истраживача са часова указује на различите ставове и односе ученике према културним различитостима. Зато се у *Табели 27.* приказују интеркултурални ставови ученика у односу на прво и друго процјењивање. Овдје су сви ученици имали прилику да искажу своје ставове према различитостима, што омогућава детаљније сагледавање ове компоненте интеркултуралних компетенција.

Табела 27.

Интеркултурални ставови ученика у односу на прво и друго процјењивање

Компонента	Испитивање	Основна школа			Средња школа		
		N	M	SD	N	M	SD
Интеркултурални ставови	Прво процјењивање	37	22,76 3,25	4,25	53	22,90 3,26	4,53
	Друго процјењивање	37	24,86 3,55	3,22	53	21,38 3,05	5,78

Према утврђеним подацима примјетно је да су интеркултурални ставови ученика основне школе израженији послје примјене акционог програма (прво процјењивање $M=22,76$; $SD=4,25$; друго процјењивање $M=24,86$; $SD=3,22$). Акциони програм је допринио и томе да интеркултурални ставови буду хомогенији, односно испољава се мање одступање у ставовима ученика. За ученике средње школе подаци указују на другачији приступ ставовима него код ученика основне школе. Тако се у средњој школи ставови о различитостима слично исказују током оба испитивања (прво процјењивање $M=22,90$; $SD=4,53$; друго процјењивање $M=21,38$; $SD=5,78$), односно послје примјене акционог програма благо су нижи ставови него раније. И одступање у ставовима је веће послје него прије примјене акционог програма. Овакви резултати у средњој школи могу

бити посљедица актуелних друштвених дешавања, која подстичу ученике на критичније промишљање о различитостима, те су послије акционог програма исказивали опрезније интеркултуралне ставове. Занимљиво је указати на коментар одјељењског старјешине током интервјуја, којим истиче поглед на интеркултуралне вриједности у друштву:

Што се тиче интеркултуралних вриједности, то је данас све на кривом путу. Све се своди на национализам. Интеркултуралне виједности су се у данашњем друштву свеле на јендоумље, па и у школи (одјељењски старјешина у основној школи).

С обзиром на природу и осјетљивост саме тематике о којој су дискутовали у фокус групама, постоји могућност да су ученици исказивали друштвено пожељна понашања, па се због тога разликују квалитативни од квантитативних налаза. Ученици средње школе су зрелији, искуснији и имали су више могућности да доживе пријатна, али и непријатна искуства током школовања, што значајно доприноси формирању њихових ставова. Један од исказа ученика је указао на његова претходна негативна искуства:

...имао сам и нека лоша искуства, када су ме управо ти припадници друге нације одмах почели вријеђати. Онда и ја узвратим истом мјером. Знам да би боље и паметније било да прећутим, али је то јаче од мене (ученик трећег разреда средње школе).

Ученици у основној школи још увијек уче и изграђује своје ставове и однос према културним различитостима. Због тога поједини ученици исказују виши степен интеркултуралних ставова, а неки нижи степен. Треба имати у виду и то да је међу ученицима средње школе у каснијој фази примјене акционог програма запажено одређено засићење оваквим начином рада, као и пад интересовања, посебно код ученика четвртог разреда. Зато је такав однос ученика могао додатно утицати на добијене резултате.

Уважавајући оба приступа у анализи података, може се тврдити да акциони програм вршњачког учења у одређеној мјери доприноси формирању интеркултуралних ставова ученика. Зато се закључује да је *шеста помоћна хипотеза дјелимично потврђена.*

Обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика

У литератури о вршњачком учењу препознају се његова различита обиљежја. Теоријским проучавањима и емпиријским истраживањима идентификоване су многе предности вршњачког учења, али су запажени и његови недостаци. Вршњачко учење пружа више могућности за усмјеравање процеса учења према развоју ученикових компетенција. Образовни системи полако завршавају *еру садржаја*, те започињу *еру компетенција* (Letina, 2015). Због тога васпитно-образовни приступ заснован на учењу од вршњака може да допринесе превазилажењу традиционалног „преношења знања“ и усмјеравању развоја компетенција ученика, али се његовом примјеном налази и на одређене изазове. Међу компетенцијама неопходним за живот у савременом друштву изражене су интеркултуралне компетенције. Зато се у овом дијелу рада анализирају обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика. Ова обиљежја биће интрепретирана у према исказима ученика који су водили радионице у акционом програму, затим према осталим ученицима (вршњацима) који су били учесници радионица, као и исказима одјелењских старјешина. У Табели 28. су издвојена обиљежја према исказима водитеља радионица.

Табела 28.

Обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција према водитељима радионица

ПРЕДНОСТИ	НЕДОСТАЦИ
– развијање реторичких вјештина	– слабија дисциплина
– самопоуздање	– вршњак нема ауторитет
– ослобађање треме	– недостатак ширине знања вршњака
– слободно изношење мишљења	– скраћивање садржаја
– занимљивија настава	– ширење погрешних информација
– утврђивање садржаја	
– боље међусобно разумијевање вршњака	
– опуштенија атмосфера	
– зближавање ученика	

Анализом исказа ученика у фокус групама и исказа одјељењских старјешина у интервјуима идентификована су многа обиљежја вршњачког учења. Утврђена обиљежја су класификована у двије категорије, односно издвојени су предности и недостаци. У претходној табели приказана су обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција од стране ученика који су водили радионице, односно ученика који су обављали улогу наставника.

Ученици током фокус група истицали су да често дијеле сазнања са својим вршњацима у школи и изван школе, а често остварују и виртуелну интеракцију путем интернет технологија како би размјењивали одређене информације и сазнања. Занимљиво је да већи дио ученика који су били у улози водитеља радионица истичу да су управо они ученици од којих други најчешће траже помоћ. Један од таквих исказа је и следећи:

Најчешће сво градиво разумијем, па ме често други ученици питају за помоћ. Некада је то у школи, а некада је онлајн, путем чета или видео чета. Али рецимо некада када мени нешто није јасно питаћу друга да ми појасни. (ученица осмог разреда основне школе).

Пошто су се ученици добровољно пријављивали за вођење радионица, очекивано је да су то најчешће компетентнији ученици, који немају страх од јавног наступа у одјељењу, који су сигурни у своје знање, имају развијене социјалне вјештине, те показују амбицију ка лидерству. Због тога ови ученици издвајају више предности вршњачког учења него његових недостатака, што није случај са ученицима који нису били у улози водитеља радионица. Тако једна од предности вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција, према схватању ових ученика је *развијање реторичких вјештина*. Вршњачком интеракцијом у току вођења радионица и презентовања одређеног садржаја о културним различитостима, ученици унапређују своја социјална умијења, развијају говорничке способности, те се ослобађају страха од наступа пред вршњацима у одјељењу. Издвојени су неки од коментара ученика:

Ученик 1: ...на тај начин развијамо своју комуникацију, постајемо бољи говорници. Ученик 2: Разбијамо трему на тај начин, сваки наредни пут постајемо све слободнији. Ученик 3: Подижемо самопоуздање, додатно се развијамо учећи друге (ученици трећег разреда средње школе).

Изграђивање *самопоуздања* може се посматрати као важно обиљежје које препознају ученици, јер учењем других они утврђују претходно стечена сазнања о културним различитостима и постају самоувјеренији у вршњачкој интеракцији. Представљањем мање познатих сазнања о различитим културама и сам наставни процес постаје ученицима занимљивији, те због тога доприноси томе да буду активни учесници у вршњачком учењу. Приказани су искази ученика деветог разреда:

Ученик 4: ...ученици знају убацити неке занимљиве чињенице, које пронађу негде у књигама или на интернету, па нам буде забавно. Ученик 1: Научимо нешто ново или утврдимо оно што већ знамо, а при томе учимо и друге. Ученик 3: Можемо слободно да изнесемо своје мишљење, можемо слободно да питамо вршњаке. Обично знамо како ће тај ученик реаговати, јер се међусобно познајемо, а за наставника то не можемо увијек знати (ученици деветог разреда основне школе).

Ученици указују да вршњачко учење доприноси већем степену слободе у учионици, јер вршњак нема ауторитет као наставник, па су ученици опуштенији и слободнији да се упусте у дискусију са вршњацима. *Слободно изношење мишљења и опуштена атмосфера* у одјељењу погодује међусобном *зближавању ученика*. Када су вршњаци блиски и сарађају у повољној одјељењској клими у којој се осјећају слободно да стичу сазнања, развијају и унапређују вјештине могу се очекивати позитивни ефекти у васпитно-образовном контексту. Учење од вршњака и вјежбање одређених вјештина заједно са вршњацима, може допринијети бољем разумијевању наставног садржаја. Под овим не треба сматрати да ученик боље објасни садржај од наставника, него да се између вршњака остварује *лакше међусобно разумијевање*. Сљедећи коментар ученице показује да вршњаци на одређен начин лакше приближе садржаје једни другима:

Ми када објашњавамо ученицима неко градиво, ми тада представљамо онако како ми схватамо, како је нама најлакше да разумијемо, па тако представимо и другима. Једноставније то препричамо. Пошто слично размишљамо, онда је и њима лакше да на тај начин науче (ученица осмог разреда основне школе).

Боље и лакше међусобно разумијевање вршњака није карактеристично само за основношколски узраст ученика, слични искази су препознати и међу ученицима средње школе. Тако ученица средње школе изјављује сљедеће:

Ученици слично размишљају, слично причају када су заједно, имамо одређени сленг, па се лакше и разумијемо, другачије него са професором. У неким случајевима се боље схвати и разумије вршњак него професор. Вршњак другачије објасни, на јаснији начин, некако опише и објасни својим ријечима (ученица четвртог разреда средње школе).

На основу искуства доживљеног у акционом програму, ученици који су били у улози наставника, односно водитеља радионица са интеркултуралним садржајима, препознали су многобројне бенефите примјеном вршњачког учења. Поред предности којима указују на развој личних потенцијала, ови ученици су препознали и погодности за усавршавање знања и вјештина осталих ученика који имају прилику да уче од вршњака.

Поред позитивних карактеристика, ученици свих узраста препознају и одређена ограничења вршњачког учења у контексту интеркултуралних активности. Оно што може да омета овакав процес учења у одређеним ситуацијама је нешто *слабија дисциплина* у оквиру таквих часова. Ученици дисциплину коментаришу на сљедећи начин:

Неки ученици се превише ослободе, па влада недисциплина на часу. Ученик који је тада у улози наставника нема ауторитет да их смири, па поједини ученици га неће слушати (ученик деветог разреда основне школе).

По питању дисциплине на часовима које воде вршњаци, сличних су схватања и ученици у средњој школи. Ученици препознају да *вршњаци немају ауторитет* којим би се одржала дисциплина у одјељењу. Приказан је интересантан исказ ученице четвртог разреда у контексту дисциплине:

Пошто ученик нема ауторитет као професор, онда проблем може да буде дисциплина. Ако ученицима није битна или потребна оцјена, онда и неће слушати тог ученика који нешто излаже, у ствари не обраћају други ученици много пажње на њега (ученица четвртог разреда средње школе).

Овдје се може препознати један од битних мотивационих фактора за ученике, а то је оцјена. Уколико су ученицима наставни садржаји неопходни за оцјену онда се може очекивати и веће учешће свих ученика, док супротно резултира мањом активношћу ученика као и слабијом дисциплином у одјељењу. Оцјена као фактор мотивације препознаје се и код ученика основне школе. Тако ученик у улози наставника коментарише дисциплину на сљедећи начин:

Неки ученици нас не слушају када ми водимо час, па је лоша дисциплина. Цаба смо се потрудили око тога, ако нас други не слушају. Ако то радим за оцјену, ја се добро спремам, а ако ме други ученици не слушају, то се мене не тиче, то је њихов проблем. Важно је да не праве велику буку и вику због оних који желе да слушају (ученик осмог разреда основне школе).

Примјетно је да се ученици воде тиме да ли ће за одређене наставне активности бити оцјењивани од стране наставника. Зато се њихов труд и залагање прилагођавају начину вредновања. У контексту акционог програма који је реализован на часовима Васпитног рада у одјељењској заједници, ученици су били свјесни да неће бити оцјењивани за реализоване активности. Уважавајући интеркултуралне садржаје на којима су подстицани интеркултурална знања, вјештине и ставови, међу ученицима је изражено велико интересовање за радионице, као и за улоге водитеља у радионицама. Интересовање је било израженије међу ученицима основне школе, али су и ученици средње школе активно учествовали у активностима које су водили вршњаци. У овом случају је занимљивост садржаја у акционом програму био мотивацијски фактор за активно учешће ученика. Начин реализације часова је био другачије конципиран у односу на осталу наставу, што је позитивно утицало на ученике. Издвојен је један од исказа ученика који указује на овакву констатацију:

Из искуства на нашим часовима, није била лоша дисциплина када су други ученици на радионицама били у улози професора (ученица трећег разреда средње школе).

Поред претходно наведених ограничења, ученици наводе и то да вршњак у улози наставника *не посједује довољну ширину знања*, у неким ситуацијама *знатно скрати садржај*, као и да постоји могућност да осталим ученицима *погрешно представе одређене информације*. Оваква запажања су присутна међу ученицима и основне и средње школе. Карактеристични коментари ученика су сљедећи:

Некада ученик не зна дати одговор на питање, јер нема довољно знања о томе, па наставник мора помоћи. Ученик обично скрати градиво на начин на који је он схватио, па ће тако презентовати другим ученицима, који ће још мање од тога запамтити (ученик деветог разреда основне школе).

Могуће је да други ученици усвоје погрешне информације. Пошто професори раде годинама, знају са којим грешкама се ученици често сусрећу, па могу

указати на то. Док ученик који је у улози професора то не може знати (ученик четвртог разреда средње школе).

На основу оваквих исказа ученика, наведена негативна обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција су објективно препозната од стране ученика. Уочене недостатке је могуће превазићи адекватном обуком и припремом како ученика тако и наставника којом би се обезбиједила успјешнија имплементација вршњачког учења у школи.

Ученици који су у току акционог програма били учесници у активностима које су водили њихови вршњаци, такође указују на различита обиљежја вршњачког учења. И овдје су обиљежја класификована у двије категорије. С обзиром на то да ови ученици нису били у улози вршњака који поучавају друге, већ су били у улози ученика који уче од вршњака, они на обиљежја вршњачког учења указују из другачије перспективе. Како би се обезбиједило свеобухватније сагледавање и интерпретирање формирања интеркултуралних компетенција ученика путем вршњачког учења, биће анализирани искази учесника у учењу од вршњака. Због тога су у *Табели 29.* приказана обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција према ученицима учесницима у радионицама.

Табела 29.

Обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција према ученицима учесницима у радионицама

ПРЕДНОСТИ	НЕДОСТАЦИ
– ослобађање треме	– слабија дисциплина
– слобода за постављање питања	– вршњак нема ауторитет
– боље међусобно разумијевање вршњака	– недостатак ширине знања вршњака
– доступност вршњака	– скраћивање садржаја
– опуштенија атмосфера	– банализовање сложених садржаја
	– повезивање са претходним садржајем
	– ширење погрешних информација

У претходној табели је примјетно да ова група ученика препознаје мањи број предности, док су више усмјерени на недостатке вршњачког учења у односу на ученике који су водили радионице. Њихови искази по питању предности учења од вршњака су

слични, јер указују на више слободе у постављању питања, те ослобађање треме од јавног наступа у одјељењу, чиме је вршњачка интеракција заступљенија у настави. Већи степен интеракције доприноси и опуштенијој атмосфери у којој уче ученици, као и бољем међусобном разумијевању вршњака. То су углавном заједничка обиљежја са водитељима радионица, док је карактеристично да ученици који су учили од вршњака издвајају *доступност вршњака* као посебну вриједност оваквог учења. Тако ученици дају сљедеће исказе:

Ученик нам је увијек доступан да га нешто питамо, а наставника можемо питати само на часу, евентуално у школи. Ученика можемо питати у школи, на часу и ван школе, а можемо га контактирати и телефоном (ученик деветог разреда основне школе).

Са вршњацима смо увијек заједно, дружимо се, тако да их можемо питати у сваком моменту, а професора само у току наставе (ученик трећег разреда средње школе).

Ово обиљежје препознају ученици и основне и средње школе. Вршњаци су им дужи временски период доступни, па се могу ослонити на њих и тражити помоћ у учењу кад им је потребна. Док им наставници нису једнако доступни као ученици, односно наставнике могу питати само у току наставног процеса. Пошто су ученици слободнији у интеракцији са вршњацима, лакше постављају питања и боље се међусобно разумију, стиче се утисак да наставника доживљавају као ауторитет коме се ријетко обраћају за помоћ. Ово не значи да ученици избјегавају тражити помоћ од наставника, већ само да ће се прије обратити вршњаку. Овакав однос ученици коментаришу на сљедећи начин:

Не устручавамо се ми наставника, већ смо ближи са учеником, пријатељи смо. Па ако нам неки ученици знају нешто објаснити онда их и питамо, иако то наставник боље зна. Ја се прво обратим за помоћ другу или неком другом ученику, а ако он не зна, онда питам наставника (ученик деветог разреда основне школе).

Ученици су свјесни могућности да ће им наставник пружити адекватнију помоћ, али се због блискости са вршњацима прво одлучују за њихову помоћ или подршку. Поред ових погодности ученици који нису водили радионице наводе више недостатка вршњачког учења него водитељи радионица. Наведена ограничења као што су слабија дисциплина у одјељењу, најчешће као резултат недостатка ауторитета вршњака или

недостатак ширине знања вршњака који често доводи до скраћивања одређеног садржаја или пружања погрешних информација другим ученицима, све су то заједничка обиљежја и са претходном групом ученика. Међутим, ученици који су учили од вршњака издвајају још нека негативна обиљежја која водитељи радионица нису препознали. Тако за ограничења вршњаког учења наводе *банализовање сложених садржаја и неповезивање са претходним садржајем*. Искази ученика којима су описали ове недостатке су сљедећи:

За разлику од наставника ученик преприча нешто својим ријечима, што не мора бити потпуно тачно, јер је то превише поједноставио па има другачији смисао. У ствари банализовао је градиво (ученик деветог разреда основне школе).

Ученик све то прво треба да научи како би могао да учи друге, при томе мора да влада и претходним градивом како би повезивао са новим. Ријетки су ученици који све то могу повезати, док професор има много искуства, па може да наведе примјере из живота који су практични (ученица четвртог разреда средње школе).

Ове недостатке ученици наводе на основу искуства којег су доживјели у вршњачком учењу у школи. Да би се они превазишли потребно је озбиљније приступити његовој припреми, оспособљавању ученика за улогу наставника, као и навикавању ученика да уче од вршњака у току наставног процеса. За улогу наставника пожељно је бирати способније ученике, који се сналазе у интеракцији са вршњацима, које остали ученици прихватају и уважавају, те оне који могу одређена знања и вјештине да понуде вршњацима. Ученици указују на то да је потребно бирати компетентне вршњаке за улогу наставника:

...да се бирају одређени ученици за одређене предмете, у којима су бољи или се истичу. Мислим да бих ја више пратила свог вршњака него самог професора (ученица трећег разреда средње школе).

Са аспекта интеркултуралних знања и вјештина које вршњаци могу понудити, ученици указују да вршњаци из других култура могу боље и тачније да представе своју културу, али да и други ученици који имају интеркултурална искуства могу понудити одређена знања о другим културама или показати како се треба понашати у интеркултуралним ситуацијама. Занимљиви су сљедећи искази ученика:

...зависи из које културе ученик потиче, колико зна о својој или другим културама. Треба бити опрезан да ли су то позитивне или неке негативне ствари о другим културама. Ученик који припада другој култури може најбоље да представи своју културу осталим ученицима (ученик осмог разреда основне школе).

Ученици који су путовали, па имају искуства са другим културама, могу много тога да науче друге ученике или да покажу неке вјештине које им могу корисити у контакту са припадником друге културе (ученик трећег разреда средње школе).

Позитивна интеркултурална искуства ученици препознају као вриједности које други ученици могу да подијеле са вршњацима. На овај начин дијеле се интеркултурална знања са другим ученицима и подстичу интеркултуралне вјештине које су потребне за успостављање успјешне интеркултуралне интеракције.

Поред обиљежја вршњачког учења која су карактеристична за ученикову перцепцију учења са и од вршњака, вршена је анализа исказа у интервјуима одјељењских старјешина који су присутвовали радионицама у оквиру акционог програма. У Табели 30. су приказана обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција према одјељењским старјешинама.

Табела 30.

Обиљежја вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција према одјељењским старјешинама

ПРЕДНОСТИ	НЕДОСТАЦИ
– самоактивизација и самоиницијатива	– непотпуност исхода
– одговорност	– недостатак ширине знања ученика
– интересовање	– слабија дисциплина
– ослобађање треме	– ширење погрешних информација
– развијање реторичких вјештина	– банализовање сложених садржаја
– критичко промишљање	
– боље међусобно разумијевање вршњака	
– ученици су слободнији	
– превазилажење монотоније	

Обиљежја вршњачког учења која наводе одјељењске старјешине имају сличности са обиљежјима ученика. Са аспекта предности нека обиљежја се разликују, док у односу на ограничења већем дијелом су слична обиљежја ученика и одјељењских старјешина. Оно што је карактеристично за одјељењске старјешине који у погледу позитивних обиљежја вршњачког учења наводе *самоактивизацију, самоиницијативу, одговорност и интересовање ученика*. Овим се указује да су значајне погодности за ученика који је у улози наставника. Издвојен је коментар одјељењског старјешине којим указује на слjedeће предности вршњачког учења:

Самоактивизација ученика, саморегулација, у смислу времена које му треба за припрему. Ученик који учи друге, мора преузети одговорност наставника на себе, са једне стране. С друге стране, можда разбије неке табуе које има у себи, у смислу стидљивости, срамежљивости, тако се ослобађа треме. Мислим да су то ефекти у том погледу (одјељењски старјешина у основној школи).

Одјељењске старјешине истичу да се однос ученика према учењу знатно промијенио послје пандемије Ковид-19. Указују на то да су ученици постали навикнути на краће наставне садржаје, те да им је теже одржати концентрацију у току наставе, али вршњачко учење препознају као нешто што може ученике да заинтересује. Интересантан је слjedeћи исказ одјељењског старјешине:

Ми послје короне наилазимо на један проблем, а то је немогућност да ученик апсорбује текст на било који начин, било критички или буквално, репродуктивно. Мислим да вршњачко учење води ка томе да ученици почну самостално да размишљају... вршњачко учење је једна степеница према критичком мишљењу ученика... (одјељењски старјешина у основној школи).

Поред критичког промишљања у вршњачкој интеракцији током наставе, ученици се могу додатно заинтересовати за одређени садржај, као што су интеркултурални садржаји у акционом програму, па их то подстиче да трагају за новим информацијама. Тако одјељењски старјешина изјављује слjedeће:

У неким ситуацијама се ученици интересују за такав начин рада, трагајући за новим информацијама. Поред доступне литературе они користе неке своје изворе, на примјер неке интернет странице, за додатне информације,

које професору могу бити непознате (одјељењски старјешина у средњој школи).

Према одјељењским старјешинама, вршњачко учење погодује да ученици развијају реторичке вјештине, постају слободнији да постављају питања, да критички размишљају. Све то заједно доприноси обogaћивању начину рада у настави и повољнијој атмосфери за учење са и од вршњака. Одјељењски старјешина исказује да се на овај начин превазилази монотонија у раду:

Учење од вршњака можда доприноси разбијању монотоније у раду. Засите се ученици слушати годинама истог професора, па је то добро за промјену, промјену ритма у настави (одјељењски старјешина у средњој школи).

Са аспекта интеркултуралних вриједности које вршњаци међусобно дијеле, одјељењске старјешине указују да се на тај начин остварује велики утицај, те да се могу пренести интеркултурална знања и развијати интеркултуралне вјештине. Дијељење интеркултуралних сазнања у складу са искуствима ученика се може посматрати двојако, поједини ученици су усмјерени на позитивна искуства и позитивне ставове према другим културама, док има ученика који се првенствено усмјеравају на одређене негативности. Приказан је сљедећи коментар одјељењског старјешине:

Вршњаци веома утичу једни на друге, више него што ми то можемо замислити. Све зависи од групе у којој се ученици крећу. У смислу познавања других култура, мали број ученика може да остварује контакте са различитим културама, на примјер они који често путују, али тај мали број ученика не оставрује контакте са великим бројем гдје би могао да пренеси позитивна искуства и нова сазнања (одјељењски старјешина у средњој школи).

На основу искуства и перспективе одјељењских старјешина издвојене су многе предности вршњачког учења. Поред погодности одјељењске старјешине су свјесни и одређених ограничења вршњачког учења на које су указали. У већој мјери ова негативна обиљежја су слично представљена као и код ученика. Тако и одјељењске старјешине указују на теже одржавање дисциплине у одјељењу када је ученик у улози наставника, на потенцијално ширење непровјерених информација које могу бити преузете са непоузданих сајтова на интернету, као и недостатак ширине знања ученика који поучава друге, па може да доведе до баналног представљања сложеног наставног садржаја. Оно

што је карактеристично за недостатке вршњачког учења из перспективе одјељењских старјешина је *непотпуност у остваривању исхода* у настави. Одјељењски старјешина указује на овај недостатак у сљедећем исказу:

Тешко је остварити потпуност исхода. Колико год ученик био спреман да учи друге, ти исходи вјероватно неће бити остварени на прописаном нивоу, што је нормално, јер нису вођени од стране наставника. Ученик је добио смјернице, али много тога ради самостално (одјељењски старјешина у основној школи).

С обзиром на то да ученик не познаје исходе који су планом и програмом предвиђени за дати наставни садржај, они не могу бити у потпуности остварени без константног усмјеравања од стране наставника. То би подразумијевало другачији однос према наставном процесу и припреми ученика за улогу наставника. Ово одјељењски старјешина препознаје у сљедећем коментару:

...то захтијева један потпуно другачији приступ од стране професора. Мора адекватно припремити ученика и нагласити циљеве које ученик треба да оствари (одјељењски старјешина у средњој школи).

Одјељењске старјешине указују да се културним различитостима ученици мање баве у школи, те да се однос према другим културама у већој мјери изграђује у оквиру породичног окружења, односно васпитним дјеловањем родитеља.

У школи се према Наставном плану и програму врло мало бавимо другим културама. Можда у оквиру Историје и Географије, на осталим предметима мислим да има врло мало приче о другим културама. Однос према припадницима других култура углавном се развија у породици (одјељењски старјешина у основној школи).

Поред школе и породице ученици о интеркултуралним сазнањима и вјештинама могу да уче путем интернета, јер се на тај начин лако остварују контакти са припадницима других култура. Одређени садржаји које могу да пронађу на веб страницама често доприносе продубљивању устаљених предрасуда и стереотипа према културним различитостима. Занимљив је сљедећи исказ одјељењског старјешине:

Ученицима је виртуелни свијет прозор за контакте са другим културама. Али и он мора бити подложен преиспитивању... (одјељењски старјешина у средњој школи).

Интеркултуралне вриједности је неопходно његовати и развијати у мултикултуралним друштвима. Ученици имају одређена интеркултурална искуства која су стицали у различитим ситуацијама, па нека од тих искустава треба да подијеле са вршњацима. У међусобној интеракцији се многа интеркултурална сазнања и вјештине преносе на друге, те она могу бити добра основа за развијање интеркултуралних компетенција ученика.

Идентификована позитивна обиљежја вршњачког учења указују на потенцијале које је потребно више користити у наставном процесу. Ученици у неформалним околностима се често служе учењем од вршњака, те траже њихову помоћ и добијају подршку у таквом процесу учења. Зато је пожељно да се вршњачко учење имплементира као вриједан педагошки ресурс у формални васпитно-образовни процес. Учење од других и са другима може да допринесе успостављању слободније и опуштеније атмосфере за учење у току редовне наставе. Поред стицања знања, ученици могу изражавати и подстицати критичко промишљање, градити самопоуздање, али и развијати одређене вјештине које међусобно дијеле са вршњацима. Утврђена ограничења вршњачког учења показују да је потребно креирати одређене програме којим би се оспособљавали ученици и наставници за примјену таквог учења у школи, односно у различитим наставним предметима. Вршњачко учење не треба да доминира у наставном процесу, али је пожељно да се повремено примјењује у различитим контекстима васпитно-образовног рада са ученицима.

На основу исказа ученика у фокус групама и интервјуима одјелењских старјешина издвојене су предности и недостаци примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика. Зато се може констатовати да је *седма помоћна хипотеза потврђена*.

Подударност и одступања у односу на резултате претходних истраживања

Према утврђеним и интерпетираним резултатима квалитативно-квантитативног дијела истраживања проналазе се одређене подударности и одступања у односу на претходна истраживања. Сличност у добијеним резултатима је препозната у истраживању реализованом на подручју Шпаније у коме се аутори баве развојем интеркултуралних компетенција ученика основне школе кроз акционе програме о интеркултуралном образовању (Hernandez-Bravo et al., 2017). Указује се на изражен недостатак интеркултуралних компетенција ученика из разлога што постојећи наставни планови и програми нису у довољној мјери интеркултурални (Dagbaeva, 2019). Слично схватање су испољили и одјељењске старјешине у овом истраживању, јер су наводили да се постојећи наставни планови и програми не баве значајно културним различитостима. Хозе Хернандез-Браво са сарадницима (2017) је утврдио да примијењени акциони програм на ученике основне школе остварио напредак у интеркултуралним знањима на старијем узрасту ученика, док интеркултурална знања нису била значајно повећана на нижем узрасту ученика. Сличност са овим истраживањем се уочава управо код интеркултуралних знања ученика, јер су после примјене акционог програма вршњачког учења уочена боља интеркултурална знања старијих разреда ученика основне школе у односу на ученике средње школе. Са аспекта интеркултуралних вјештина и ставова аутори шпанске студије су квантитативно потврдили благи помак на свим узрастима ученика (Hernandez-Bravo et al., 2017), док то није било случај у овом истраживању. Одступање се огледа у томе да су ученици основне школе у квантитативном дијелу истраживања показивали благо израженије вјештине и ставове према другим културама, а ученици средње школе су показивали приближно једнаке резултате. Квалитативном анализом су препознате израженије интеркултуралне вјештине и ставови ученика свих узраста.

Подударност се проналази са студијом Џоане Еинфалт која указује на вриједност намјерног промовисања интеркултуралне интеракције међу вршњацима (Einfalt, 2020), као што је показао и акциони програм вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика. Квалитативном анализом интервјуа и фокус група у оба истраживања је потврђен већи степен интеркултуралног разумијевања међу вршњацима.

Одређена одступања у квантитативном и квалитативном дијелу истраживања показала је студија Симоне Хакет са сарадницима. Ова студија је после

експерименталне примјене вршњачког учења на два универзитета, квантитативним резултатима утврдила благо израженије интеркултуралне компетенције у америчкој експерименталној групи, док је у холандској групи утврђен приближно једнак степен интеркултуралних компетенција студената (Hackett et al., 2023). Занимљиво је да су квалитативном обрадом података утврђени резултати који указују на израженије интеркултуралне компетенције студената у обје експерименталне групе. Слична запажања у погледу квантитативних и квалитативних резултата истраживања су потврђена и акционим програмом вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика основне и средње школе.

С обзиром на индетификована и представљена обиљежја вршњачког учења проналазе се сличности и одступања у претходним истраживањима. Када се сагледају предности учења од вршњака уочавају се подударности у контексту подстицања самопоуздања ученика који се налазе у улози наставника, што је честа особина на коју су указивали учесници програма *Viardina Peer Tutoring* (Hille et al., 2016). Да се вршњачким учењем развијају и подстичу реторичке вјештине показују и друге студије у којима је утврђено да учење од вршњака доприноси развоју интеркултуралне комуникације међу вршњацима (De Hei et al., 2019) и подстичу вјештине дискусије међу ученицима у одјељењу (Yildirim & Canpolat, 2019). Између вршњака се успоставља опуштенија и пријатнија атмосфера за учење једни од других (Einfalt, 2020; Yildirim & Canpolat, 2019), већи степен међусобног разумијевања (Al-Hebaishi, 2017; De Hei et al., 2019), те активније учешће ученика и слобода у постављању питања (Babayigit & Erkuş, 2022). Ученици испољавају већи степен подршке и сарадње (Donald & Ford, 2023), посебно и ситуацијима у којима није предвиђено вредновање. Пошто у примијењеном акционом програму вршњачког учења није било оцјењивања за реализоване радионице, такође се истицало активно учешће и међусобна сарадња ученика. Такав однос међу вршњацима доприноси њиховом зближавању и стварању повјерења, што је потврђено и другим истраживањима (De Hei et al., 2019; Donald & Ford, 2023; Hamilton-Hinch et al., 2021). Ученици у улози наставника показују већи степен иницијативе, више су заинтересовани, критички промишљају (Al-Hebaishi, 2017; Hackett et al., 2023; Hamilton-Hinch et al., 2021) и добровољно се јављају за учење других. Занимљиво је да Мустафа Гамал (2017) у свом истраживању указује да ученици који су учествовали у вођењу радионица остварују боље оцјене и ниже стопе неуспјеха (Gamal, 2017), а слично је констатовано и за претходно реализовани акциони програм. Обиљежја вршњачког учења

која указују на ослобађање треме и утврђивање наставног садржаја нису директно пронађена у другим истраживањима, али је могуће сличну интерпретацију пронаћи у другим контекстима (Gamal, 2017; Donald & Ford, 2023).

Одређена негативна обиљежја учења са и од вршњака су заступљена у различитим истраживањима. Пошто су вршњаци у равноправном положају (Ahammad, 2023), могуће је присуство недостатка посвећености појединих ученика или неприхватање инструкција и ометања заједничког рада (Donald & Ford, 2023), што се може окарактерисати лошим понашањем или слабијом дисциплином у одјељењу. Ширење дезинформација и недостатак стручности вршњака (Donald & Ford, 2023; Hamilton-Hinch et al., 2021) представљају ограничења вршњачког учења заступљена у различитим истраживањима. Остала утврђена обиљежја вршњачког учења примјеном акционог програма, као што су скраћивање и банализовање сложених садржаја и повезивање са претходним садржајима, препознају се као дио ученикове нестручности и ширења непровјерених информација. Одјељењске старјешине указују на ограничење вршњачког учења које се односи на непотпуност исхода у наставном процесу, а оваква схватања су препозната и у другим истраживањима (Ahammad, 2023; Topping, 2023). Поред тога, указивање на потребу ангажовања компетентних вршњака (Ahammad, 2023), адекватне припреме ученика за улогу наставника, те обезбјеђивање организацијских услова за вршњачко учење (Hamilton-Hinch et al., 2021), заступљена су у сличним истраживањима. Вршњачко учење се често одвија у виртуелном окружењу, као што су испитаници сугерисали у фокус групама, али истраживања потврђују приближно једнаке ефекте учења од вршњака у онлајн и школском окружењу (Topping, 2023). Поједине студије указују на потребу подстицања културе вршњачког учења међу ученицима и наставницима, као и оспособљавње наставника за улогу фацитатора у примјени вршњачког учења.

ЗАКЉУЧЦИ

У теоријском дијелу дисертације разматрана су новија педагошка, психолошка и социолошка схватања о вршњачком учењу и интеркултурним компетенцијама ученика. Дефинисани су основни и сродни појмови у фокусу истраживаног васпитно-образовног проблема. На основу релевантне литературе утврђено је да вршњачко учење егзистира дужи временски период. Кроз историјске епохе препознаје се у оквиру спонтаног облика учења и као сарадничко дјеловање људи у заједници. Педагошке вриједности вршњачког учења до изражаја долазе примјеном Бел-Ланкестеровог система у коме су старији и бољи ученици поучавали млађе или слабије ученике. Данас је вршњачко учење заступљено на свим нивоима образовања и подразумијева процес путем кога ученици стичу знања и развијају вјештине кроз активну сарадњу и подршку својих вршњака. Његова позиција се може посматрати између стратегије, методе и поступка, а никако само једно од тога. Прилагођава се ситуацији и природи учења, па може бити неформално вршњачко учење које доминира ван учионица у слободном времену, док се формално вршњачко учење препознаје као учење од вршњака у цијелом одјељењу (реципрочно учење) или структурисано вршњачко учење (на специфичним садржајима одређених наставних предмета). Теоријско утемељење вршњачког учења постоји у одређеним педагошким и психолошким теоријама, као што су критичка и конструктивистичка педагогија, позитивна педагогија, педагогија односа и теорија конективизма, затим теорије когнитивног развоја Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера, те социјална теорија учења Алберта Бандуре.

Потенцијал вршњачког учења је изражен у мултикултурним срединама, чиме се може унаприједити интеркултурално васпитање и образовање. У литератури постоји више теоријских модела којима се могу подстицати и развијати интеркултуралне компетенције ученика. Сваки од њих је заснован на међусобној интеракцији у мултикултуралном друштву. У школском окружењу међусобна интеракција ученика може бити покретач вршњачког учења. На основу теоријског проучавања вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, те анализом сродних истраживања приступило се конципирању акционог програма за формирање интеркултуралних компетенција путем вршњачког учења.

Методолошки оквир емпиријског истраживања вршњачког учења и формирања интеркултуралних компетенција ученика заснован је на квантитативном и

квалитативном приступу. Поред дефинисаног проблема, предмета и циља, постављени су задаци и истраживачка питања према којима је формулисана главна хипотеза, те прецизиране посебне и помоћне хипотезе. Значај истраживања се огледа у обogaћивању теоријских и емпиријских сазнања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама ученика, унапређивању васпитног рада са ученицима, као и подстицању просвјетне и академске заједнице за промовисање интеркултуралних вриједности у школи и широј друштвеној средини.

У првом дијелу емпиријског истраживања примијењене су *Скала за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ)* и *Скала за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика (ССИК–ЗВС)*, на основу којих су сакупљени, анализирани и интерпретирани утврђени резултати. На овај начин је сагледано стање у васпитно-образовној пракси са аспекта заступљености вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика у основној и средњој школи. Факторском анализом је идентификован четворофакторски модел вршњачког учења који објашњава 51,29% укупне варијансе испитиване појаве. На основу садржаја груписаних тврдњи именоване су сљедеће компоненте: *позитиван однос према вршњачком учењу, перцепција ученика о функцији наставника, развој квалитетније наставе и неприхватање вршњачког учења*. За интеркултуралне компетенције ученика је потврђен модел са три фактора који објашњава 51,07% укупне варијансе испитиване појаве. Утврђене компоненте интеркултуралне компетенције су именоване на сљедећи начин: *интеркултурална осјетљивост, интеркултурална свјесност и интеркултурална затвореност*. Свака од компоненти је интерпретирана у складу са неким од теоријских или емпиријских утемељена вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика. На основу добијених факторских модела са поузданим метријским карактеристикама, идентификована је латентна структура примијењених инструмената, па се констатује да је *прва помоћна хипотеза потврђена*.

Ученици вршњачко учење препознају у различитим наставним предметима. Анализирана је заступљеност вршњачког учења према групама наставних предмета у односу на ниво школе, пол ученика, школски успјех и степен образовања родитеља. Према процјенама ученика, вршњачко учење је најзаступљеније у природној групи предмета (основна школа 31,95% и 29,35% средња школа), потом слиједи матерњи и страни језик (основна школа 14,93% и 21,50% средња школа), друштвна група предмета (основна школа 9,54% и 21,50% средња школа), умјетничка група предмета и физичко васпитање (основна школа 12,03% и 10,58% средња школа), васпитни рад у одјелењској

заједници (основна школа 14,10% и 8,20% средња школа), а најмање је изражено у оквиру предмета Техничко образовање и Информатика (основна школа 2,07%), као и стручним предметима (3,07% средња школа). На основу тестирања хи-квadrата, заступљеност вршњачког учења показала се значајним према нивоу школе ($\chi^2=48,036$, $df=10$, Sig. 0,000), полу ученика ($\chi^2=24,931$, $df=10$, Sig. 0,005), степену образовања родитеља (отац $\chi^2=62,737$, $df=40$, Sig. 0,012; мајка $\chi^2=62,169$, $df=40$, Sig. 0,014), док статистичке значајности није било у односу на успјех ученика ($\chi^2=29,022$, $df=20$, Sig. 0,087). За разлику од нивоа похађања школе, пола ученика и образовања родитеља који доприносе формирању ставова ученика о заступљености вршњачког учења, успјех који остварују ученици током школовања није од значаја у препознавању вршњачког учења у наставним садржајима одређених предмета. Заступљеност вршњачког учења међу ученицима је умјерено изражена ($M=80,25$; $SD=12,35$; $min=34$, $max=112$). У односу на ниво школе перципирање вршњачког учења је приближно једнако међу ученицима (основна школа $M=80,17$; $SD=12,91$; средња школа $M=80,31$; $SD=11,89$). Заступљеност интеркултуралних компетенција ученика је умјерено изражена ($M=100,80$; $SD=16,07$; $min=32$, $max=132$). Према нивоу школе ставови ученика о интеркултуралним компетенцијама су, такође умјерено изражени (основна школа $M=97,30$; $SD=16,19$; средња школа $M=103,67$; $SD=15,14$) уз благо позитивније ставове ученика средње школе у односу на ставове ученика у основној школи. У контексту заступљености појединачних компоненти вршњачког учења међу ученицима основне и средње школе утврђено је подједнако перципирање учења од вршњака, док су ставови за појединачне компоненте интеркултуралних компетенција благо израженије код ученика средње школе. На основу утврђених нивоа заступљености појединачних компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика *потврђена је и друга помоћна хипотеза*.

Вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика процјењивање су према њиховима социо-педагошким обиљежјима. Утврђени су резултати према којима постоје разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу у односу на пол ($t=-3,01$ и $p=0,00$) и разред ($F=3,76$ и $p=0,01$), а разлике у ставовима нису пронађене према нивоу школе ($t=-0,13$ и $p=0,89$) ни према степену образовања родитеља (мајка $F=2,15$ и $p=0,07$; отац $F=1,07$ и $p=0,36$). Према успјеху ученика на укупном нивоу нема разлика у ставовима ученика, али између ставова одличних и добрих ученика утврђене су разлике у односу на појединачну компоненту – позитиван однос према вршњачком учењу ($F=8,03$ и $p=0,00$). Са аспекта интеркултуралних компетенција и социо-педагошких обиљежја

ученика, разлике у ставовима су потврђене према нивоу школе ($t=-4,64$ и $p=0,00$), полу ученика ($t=-8,41$ и $p=0,00$) и разреду који похађају ($F=3,76$ и $p=0,01$), а разлика у ставовима ученика нема према степену образовања родитеља (мајка $F=0,40$ и $p=0,80$; отац $F=1,45$ и $p=0,21$). У односу на успјех који остварују ученици на укупном нивоу нису потврђене разлике у ставовима ученика, али између ставова одличних и добрих ученика утврђене су разлике за појединачну компоненту – интеркултурална затвореност ($F=4,56$ и $p=0,01$). Према анализираним ставовима ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у односу на њихова социо-педагошка обиљежја *трећа помоћна хипотеза је потврђена.*

У другом дијелу емпиријског истраживања реализован је акциони програм вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика. Акционо истраживање спроведено је у двије школе и четири одјељења, односно у осмом и деветом разреду основне, те трећем и четвртом разреду средње школе. Програм вршњачког учења примјењиван је једно полугодиште на часовима Васпитног рада у одјељењској заједници. По завршетку примјене низа радионица вођених од стране вршњака, примијењене су претходно анализирание скале (ССВУ и ССИК–ЗВС) и реализоване фокус групе са ученицима и интервјуи са одјељењским старјешинама. Према ставовима ученика добијеним на скалама, затим дискусијама ученика у фокус групним интервјуима, те мишљењима и ставовима одјељењских старјешина утврђиван је допринос вршњачког учења развоју интеркултуралних компетенција ученика. У складу са квалитативно-квантитативном анализом утврђени резултати указују да вршњачко учење у одређеној мјери може да допринесе развоју интеркултуралних знања, вјештина и ставова ученика. С обзиром на благо одступање у квалитативним и квантитативним резултатима о интеркултуралним знањима, вјештинама и ставовима ученика, закључено је да су *четврта, пета и шеста хипотеза дјелимично потврђене.*

Посљедњим истраживачким питањем, анализирана су обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика. На основу фокус група са ученицима и интервјуа са одјељењским старјешинама идентификовано је мноштво обиљежја вршњачког учења у контексту формирања интеркултуралних компетенција. Нека обиљежја указују на одређене погодности, а друга на ограничења вршњачког учења, зато су класификована у двије категорије, односно издвојене су предности и недостаци примјене учења од вршњака. Ученици који су били у улози наставника препознају већи број предности вршњачког учења у односу на остале ученике

који су усмјерени више на недостатаке таквог учења. Погодности вршњачког учења за формирање интеркултуралних компетенција огледају се у већој могућности развијања реторичких вјештина, односно унапређивања интеркултуралне комуникације међу вршњацима, изграђивању самопоуздања и ослобађања треме ученика од јавног наступа у одјељењу. Вршњачко учење доприноси бољем међусобном разумијевању вршњака, подстиче испољавање слободног и критичког мишљења, те су ученици међусобно блискији и доступнији једни другима у наставном раду. Однос између вршњака погодује развијању опуштеније атмосфере за учење и чини наставу занимљивијом. Поред наведених обиљежја, одјељењске старјешине указују још и на већу одговорност ученика у вршњачком учењу, преузимање иницијативе ученика, што доприноси превазилажењу монотоније у наставном раду. У контексту ограничења вршњачког учења, ученици истичу да може довести до слабије дисциплине у одјељењу, јер вршњак нема ауторитет над другим ученицима, као и недостатак ширине знања и стручности ученика, што резултира скраћивањем и банализовањем сложених наставних садржаја, те ширење непровјерених информација. Одјељењске старјешине у недостатке наводе и непотпуно остваривање циљева и исхода у васпитно-образовном раду. Према позитивним и негативним обиљежјима која су идентификована, *потврђена је и седма помоћна хипотеза*. Утврђени резултати у овом акционом истраживању испољавају одређене сличности са резултатима претходних истраживања у контексту вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.

На основу интерпретираних резултата и потврђених помоћних хипотеза може се констатовати да је *главна хипотеза доказана*, односно да вршњачко учење доприноси формирању интеркултуралних компетенција ученика. Примјена вршњачког учења не треба да доминира у наставном процесу, али је пожељно да се комбинује са различитим иновативним начинима рада који могу допринијети развоју интеркултуралних компетенција ученика, те да се повремено примјењује у различитим контекстима васпитно-образовног рада на свим нивоима школовања.

* * *

Потребно је указати на одређена ограничења овог емпиријског истраживања. Акциони програм вршњачког учења је трајао релативно кратак временски период да би могао у већој мјери унаприједити интеркултуралне компетенције ученика. Обука и припрема ученика који су водили радионице била је скромна, пожељно би било да будући ученици у улози наставника похађају вишедневну обуку и низ радионица којима

би додатно унаприједили вјештине за рад са вршњацима. Праћење резултата током акционог истраживања би се могло обогатити примјеном инструментаријума који би омогућио свеобухватније сагледавање ефеката у различитим контекстима и подручјима васпитно-образовног рада.

На основу указаних ограничења у истраживању, могу се издвојити препоруке за будућа истраживања на пољу вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, као што су:

- експериментална провјера ефеката вршњачког учења у развоју интеркултуралних компетенција;
- истраживање вршњачког учења и интеркултуралних компетенција на другим нивоима образовања;
- истраживање примјене вршњачког учења у оквиру различитих наставних предмета;
- истраживање односа наставника у различитим нивоима образовања према вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама.

Педагошке импликације ове дисертације могу послужити за осмишљавање и конципирање будућих истраживања којима би се додатно унаприједила теоријска и емпиријска сазнања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама.

ЛИТЕРАТУРА

- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., Ferrell, J. (2007). Older but wiler: in-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43(1), 134–148.
- Adams, R., Oliver, R. (2019). *Teaching through peer interaction*. Routledge.
- Ahammad, F. (2023). An overview of peer-based learning. *Shodh Samagam*, 6(2), 795 – 802.
- Akhmadieva, R. S., Guryanova, T. Y., Kurakin, A. V., Makarov, A. L., Skorobogatova, A. I., Krapivina, V. V. (2020). Student attitude to intercultural communication and intercultural interaction in social networks. *Contemporary Educational Technology*, 11(1), 21–29. <https://doi.org/10.30935/cet.641762>
- Aktaş, Z., Gollob, R., Shader, B., Weidinger, W. (2019). *Poboljšanje interkulturalne kompetencije*. Centar IPE.
- Al-Hebaishi, S. M. (2017). The effect of peer instruction method on pre-service teachers' conceptual comprehension of methodology course. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 70 – 82.
- Allen, G., March, S. (2012). A research note on representing part: whole relations in conceptual modeling. *MIS Q*, 36(3), 945–964.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arendale, D. (2014). Understanding the peer assisted learning model: student study groups in challenging college courses. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p1>
- Arent, R. (2009). *Bridging the cross-cultural gap: listening and speaking tasks for developing fluency in english*. University of Michigan Press.
- Arić, K., Laklija, M. (2015). Vršnjačka pomoć – iz perspektive vršnjaka pomagača. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), str. 131 – 150.
- Babayiğit, O., Erkuş, B. (2022). Effect of peer teaching on the academic achievement of fourth grade primary school students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 782–791.
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), str. 217–229.

- Baldwin, J. R., Means Coleman, R. R., González, A., Shenoy-Packer, S. (2014). *Intercultural communication for everyday life*. Wiley-Blackwell.
- Baltzersen, R. K. (2024). *Effective use of collective peer teaching in teacher education*. Routledge.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Савез педагошких друштава Југославије.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching (sixth edition)*. Routledge.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 7th ed., 1–30.
- Barnett, J., McPherson, V., Sandieson, R. (2013). Connected teaching and learning: the uses and implications of connectivism in an online class. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 685–698.
- Bašić, G. (2018). *Multikulturalizam i etnicitet*. Institut društvenih nauka u Beogradu.
- Beasley, C. J. (1997). Students as teachers: the benefits of peer tutoring. *Teaching and Learning Forum*, 97, 21–30.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8, str. 139 – 151.
- Bennett, J. (2009). Cultivating intercultural competence: a proces perspective. In D. K. Deardorff (Eds.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, (pp. 121–140). SAGE.
- Bennett, J. (2009a). Transformative training designing programs for culture learning. In M. Moodian (Eds.), *Contemporary leadership and intercultural competence*, (pp. 95–110). SAGE.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In Wurzel, J. (Eds.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education 2nd ed.* (pp. 62–77), Intercultural Resource Corporation.
- Bentley, M., Fleury, S., Garrison, J. (2007). Critical constructivism for teaching and learning in a democratic society. *The Journal of Thought*, 42(2), 9–22.
- Bingham, C., Sidorkin, A. M. (2004). The pedagogy of relation: an introduction. *Counterpoints*, 259, 1–4. <http://www.jstor.org/stable/42978488>

- Blum-Kulka, S., Dvir-Gvirsman, S. (2010). *International encyclopedia of education*. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *Peer interaction and learning*, 8, (pp. 444–449). Elsevier.
- Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), str. 137–168.
- Boon, H., Lewthwaite B. (2016). Teacher ethics: the link between quality teaching and multi-ethnic and multiracial education. *Athens Journal of Education*, 3(4), 331–344. <https://doi.org/10.30958/aje.3-4-3>
- Bosanac, M., Milutinović, J. (2021). Teorija konektivizma u obrazovanju. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 30, str. 127–144.
- Boud, D. (2001). Making the move to peer learning. In Boud, D., Cohen, R. Sampson, J. (Eds.), *Peer learning in higher education: learning from and with each other*, (pp. 1–20). Kogan Page (now Routledge).
- Boud, D., Cohen, R., Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426.
- Boudouris, C. (2005). Peer-tutoring: positive peer interactions. *Ohio Reading Teachers*, 37(1), 9–19.
- Bovill, C. (2020). *Co-creating learning and teaching towards relational pedagogy in higher education*. Critical Publishing.
- Бранковић, Д., Микановић, Б. (2016). Интеркултурално васпитање – конституента евроинтеграција. У зборнику *Наука и евроинтеграције*, стр. 33–47. Филозофски факултет у Источном Сарајеву.
- Бранковић, Д., Микановић, Б. (2017). *Васпитање и слободно вријеме*. Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217–231). The Guilford Press.
- Bulajić, N. (2017). Razmatranje mogućnosti primene „scaffolding“-a u savremenom vaspitno-obrazovnom procesu. *Zbornik odseka za pedagogiju*, 26, str. 31–50.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), str. 191–203.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik*, 59(2), str. 261–276.

- Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola*, 27(1), str. 104 – 112.
- Byram, M. (2013). *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning*. Routledge.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence (2nd ed)*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Multilingual Matters.
- Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagoška istraživanja*, 12(1-2), str. 87 – 102.
- Визек Видовић, В., Ријавец, М., Влаховић-Штетић, В., Миљковић, Д. (2014). *Психологија образовања*. Klett.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clío.
- Vranješević, J., Trikić, Z., Rosandić, R. (2006). *Za razliku bogatije – priručnik za interkulturalizam*. Centar za prava deteta u Beogradu.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Gal, A., Fallik, O. (2021). Learn from each other: a peer-teaching model. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 17(3), 1 – 24.
<https://doi.org/10.21601/ijese/10896>
- Gamal, M. (2017). Learning with each other: peer learning as an academic culture among graduate students in education. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 944–951.
- Gillert, A., Haji-Kella, M., Guedes., M. J. C., Raykova, A., Schachinger, C., Taylor, M. (2000). *Intercultural learning*. Council of Europe.
- Gredler, M. E. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24(1), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9183-6>
- Gundara, J., 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>
- Gutić, T., Stević, F., Labak, I. (2023). Vršnjačko poučavanje kao podrška u uporabi konceptualne mape u online samostalnom učenju. *Educatio biologiae*, 9, str. 8–17.
<https://doi.org/10.32633/eb.9.2>
- Dagbaeva, S. B. (2019). Formation of intercultural competence of students in secondary school. *Journal of psychology and clinical psychiatry*, 10(2), 69 – 71.

- Dawes-Duraisingh, L., Sheya, S., Kane, E. (2018). When youth dialogue: a pedagogic framework for changing the conversation about migration. *Global Education Review*, 5(4), 211–235.
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., Walenkamp, J. (2019). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190 – 211.
- De Lisi, R. (2002). From marbles to instant messenger: implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into practice*, 41, 26 – 32.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_2
- De Lisi, R., Golbeck, S. (1999). Implications of Piagetian theory for peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning*, (pp. 3–37). Mahwah, Erlbaum.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Eds.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, (pp. 492–506). SAGE.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Neobjavljena disertacija. North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K., Jones, E. (2012). Intercultural competence: an emerging focus in post-secondary education. In Deardorff et al. (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education*, (pp. 283 – 304). <https://doi.org/10.1080/14675980802568244>
- Delpit, L. (2003). Educators as 'seed people': growing a new future. *Educational Researcher*, 32(7), 14 – 21.
- Donald, W. E., Ford, N. (2023). Fostering social mobility and employability: the case for peer learning. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 672–678.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2145467>
- Driscoll, M. P. (2014). *Psychology of learning for instruction (Third Edition)*. Pearson Education.
- Дробац-Павићевић, М., Душанић, С., Ђурић, Д., Зечевић, И., Радетић-Ловрић, С. (2020). *Festina Lente: Збирка радионица за групни рад са дјецом и младима у васпитно-образовном систему*. Друштво психолога Републике Српске.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Đorđević, I., Šantić, D., Živković, Lj. (2018). Deca migranti u školama u Srbiji – barijera ili izazov za novi početak, *Demografija*, 15(15), str. 73–92.
- Đorđević, J. (2003). Nastava kao proces poučavanja, učenja i komunikacije. *Pedagoška stvarnost*, 49(9–10), str. 698–709.
- EADSNE (2009). *Multicultural diversity and special needs education*. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Multicultural-Diversity-and-SNE.pdf>.
- Einfalt, J. (2020). Let's talk about transcultural learning: Using peer-to-peer interaction to promote transition and intercultural competence in university students. *Journal of Academic Language & Learning*, 14(2), 20 – 39.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Eduka.
- Златковић, Б. (2011). Мултикултурализам у савременој школи. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, стр. 127–143.
- Илић, М. (2013). Педагошке импликације Пиажеове теорије интелектуалног развоја за наставу и учење. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 26(4), стр. 100–113.
- Илић, М. (2020). *Didaktika*. Филозофски факултет у Банjoj Луци.
- Ирек, Ј. (2021). Examination of preservice teachers' views on peer learning. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 149 – 158.
- Israel, M., Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists – between ethical conduct and regulatory compliance*. SAGE Publication.
- Jandt, F. E. (2020). *An introduction to intercultural communication: identities in a global community (10th edition)*. Sage publications.
- Јелић, М. (2016). Вршњачки односи ученика - разлике с обзиром на интелектуалне способности и узраст. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 46(1), стр. 297 – 318. <https://doi.org/10.5937/zrffp46-10041>
- Јевтић, В. (2013). Одговорност humane педагогije у humanizaciji односа. *Facta universitatis – series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 12(1), стр. 41–51.
- Јевтић, В., Petrović, J. (2012). Interkulturalno obrazovanje sa pogledom na budućnost. Dimitrijević, B. (ur.), *Nauka i savremeni univerzitet 1*, (str. 25–36). Филозофски факултет у Нишу.
- Johnson, L. (2003). The diversity imperative: Building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education*, 14(1), 17 – 30.

- Karaca, A., Akkus, D., Sener, D. K. (2017). Peer education from the perspective of peer educators. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 27(2), 76–85. <https://doi.org/10.1080/1067828x.2017.1411303>
- Keerthirathne, W. K. D. (2020). Peer learning: an overview. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, 4(11), 1 – 6. <https://www.researchgate.net/publication/355209445>
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The action research planner doing critical participatory action research*. Springer.
- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory Into Practice*, 41(1), 33 – 39. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_6
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. (2010). Peer experiences of anxious and socially withdrawn youth: An integrative review of the developmental and clinical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 91–128.
- Knežević Florić, O., Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Filozofski fakultet u Novom sadu.
- Knežević-Florić, O. (2006). *Interaktivna pedagogija – izbor tekstova i završna studija*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Knoppen, D., Saenz, M. J., Johnston, D. A. (2011). Innovations in a relational context: mechanisms to connect learning processes of absorptive capacity. *Management learning*, 42(4), 419–438. <https://doi.org/10.1177/1350507610389684>
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Kundačina, M., Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Učiteljski fakultet u Užicu.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that is just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 161–165.
- Lane, H. C. (2012). Intercultural learning. In Seel, N. M. (Eds.), *Encyclopedia of the sciences of learning*, (pp. 1618–1620). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_242
- Latifi, S., Noroozi, O., Talaei, E. (2021). Peer feedback or peer feedforward? Enhancing students' argumentative peer learning processes and outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 768–784. <https://doi.org/10.1111/bjet.13054>

- Lawrence, G. (2013). A working model for intercultural learning and engagement in collaborative online language learning environments. *Intercultural Education*, 24(4), 303–314. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.809247>
- Leijten, F., Chan, S. (2012). *The effectiveness of peer learning in a vocational education setting*. Ako Aotearoa.
- Лексикон образовних термина* (2014). Учитељски факултет у Београду.
- Letina, A. (2015). Могућности и изазови одгоја и образовања усмјереног према развоју уџеничких компетенција. *Pedagojska istraživanja*, 12(1-2), str. 103 – 116.
- Leutviler, B., Petrović, D. S., Mantel, K., Zlatković, B. (2018). Konstruktivistički pristup interkulturalnom obrazovanju. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(1), str. 107–121.
- Liem, D., Martin, J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183–206.
- Lindsey, B. J. (1997). Peer education: a viewpoint and critique. *Journal of American College Health*, 45(4), 187–189. <https://doi.org/10.1080/07448481.1997.9936882>
- Матовић, Н. (2015). Комбиновано истраживање у педагогији: карактеристике, предности и тешкоће у примени. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 47(1), стр. 7–22.
- Matthews, M. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121–134.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction a user's manual*. Prentice Hall.
- McMaster, K. L., Fuchs D., Fuchs L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: the promise and limitations of peer mediated instruction. *Reading & writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 22(1), 5 – 25.
- Medar, J. (2021). Koncept zone narednog razvoja u okviru koncepcije kooperativne nastave. *Pedagogija*, 76(3-4), str. 119 – 136.
- Medcalf, J., Glynn, T., & Moore, D. (2004). Peer tutoring in writing: a school systems approach. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 157–178.
- Merriam, S. B., Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. A Wiley Brand.
- Мијановић, Н. (2023). Конструктивизам као савремена наставна парадигма. *Иновације у настави - часопис за савремену наставу*, 36(1), стр. 21–32.

- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako*. Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu.
- Mrug, S. (2021). Peers. In Shackelford, T. K., Weekes-Shackelford, V. A. (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary Psychological science*, (pp. 5871–5874). Springer, Cham.
- Munivrana, A., Morić, D., Pijaca Plavšić, E., Bajkuša, M., Rastović, M., Kožić, V. (2017). *Zbirka radionica „Pokreni promjenu“: 40 ideja za rad s djecom i mladima u području različitosti*. Forum za slobodu odgoja.
- O’Brien, M., Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational action research*, 26(3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620>
- O’Donnell, A. M. (2006). The role of peers and group learning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 781–802). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Olson, D. R. (2007). *Jerome Bruner: the cognitive revolution in educational theory*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of research & method in education*, 5(6), 66–70.
- Pallant, J. (2009). *SPSS priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a za Windows*. Mikro knjiga.
- Parr, J. M., Townsend, M. R. (2002). Environments, processes, and mechanisms in peer learning, *International Journal of Educational Research*, 37(5), 403–423.
- Pere-Klermon, A. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Educa.
- Petrović, D. (2008). *Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja*. U Stojnov, D. (ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Bookworld.
- Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*. Institut za psihologiju u Beogradu.
- Петровић, С. Д. (2019). *Умешност комуницирања*. Clío.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagojska istraživanja*, 8, str. 53 – 73.

- Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija. U Hrvatić, N., Kaplan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura – Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, svezak 1, str. 333–343. Hrvatsko pedagoško društvo.
- Popović, K. (2024). Interkulturalizam u obrazovanju. U Bosanac, M., Pribišeč Beleslin, T. (ur.), *Vrednosne orijentacije i društveni angažman studenata u multietničkom okruženju*, str. 7 – 28. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Поповић, К. (2019). Изазови интеркултуралног васпитања у светлу миграција. У Маринковић, С. (ур.), Зборнику радова са међународног научног скупа *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, стр. 83 – 98. Педагошки факултет у Ужицу.
- Popović, K., Mikanović, B. (2019). *Interkulturalne kompetencije učenika i nastavnika*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Поповић, К., Микановић, Б. (2016). Интеркултурална осјетљивост ученика основне школе. *Наша школа*, 22(1–2), стр. 7 – 22. <https://doi.org/10.7251/NSK1601023P>
- Rapanta, C., Trovão, S. (2021). Intercultural education for the twenty-first century: a comparative review of research. In: Maine, F., Vrikki, M. (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding*. (pp. 9 – 26), Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2
- Rayman, R. (1981). Joseph Lancaster's monitorial system of instruction and american indian education, 1815-1838. *History of Education Quarterly*, 21(4), 395–409. <https://doi.org/10.2307/367922>
- Reinhold, F., Leuders, T., Loibl, K., Nuckles M., Beege, M., Boelmann, J. (2024). Learning mechanisms explaining learning with digital tools in educational settings: a cognitive process framework. *Educational Psychology Review*, 36(14), 1 – 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09845-6>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640.
- Riese, H., Samara, A., Lillejord, S. (2012). Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 601–624.
- Ristić, Ž. (2016). *Objedinjavanje kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja*. Evropski centar za mir i razvoj, Univerzitet za mir Ujedinjenih nacija.
- Rodriguez-Valls, F. (2016). Pedagogy of the immigrant: a journey towards inclusive classrooms. *Teachers and Curriculum*, 16(1), 41 – 48.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review.

- Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J., Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W., Lerner, R. (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Course*, (pp. 141 – 180). Wiley.
- Rusli, M., Degeng, N. S., Setyosari, P., Sulton, M. (2021). Peer teaching: students teaching students to increase academic performance. *Teaching theology and religion*, 24(1), 17–27. <https://doi.org/10.1111/teth.12549>
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Naklada Ljevak.
- Scoffham, S. (2018). Global learning: a catalyst for curriculum change. *International journal of development education and global learning*, 10(2), 135–146.
- Seligman, M. (2004). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. University of Pennsylvania.
- Semprini, A. (2004). *Multikulturalizam*. Clio.
- Sevenhuysen S., Skinner E. H., Farlie M. K., Raitman L., Nickson W., Keating J. L., Maloney S., Molloy E., Haines T. P. (2014). Educators and students prefer traditional clinical education to a peerassisted learning model, despite similar student performance outcomes: a randomised trial. *Journal of Physiotherapy*, 60(4), 209 – 216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jphys.2014.09.004>
- Sharma, R. (2017). Mechanism of learning process. *Global journal of human-social science*, 27(1), 1 – 5. https://globaljournals.org/GJHSS_Volume17/1-Mechanism-of-Learning-Process.pdf
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Retrieved 25.04.2024. from https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Скопљак, М. (2022). *Методичке компетенције учитеља и кооперативно учење у васпитном раду одјељењске заједнице*. Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Souza, D. E., Carvalho, M. M. (2021). Learning in project based organizations: processes, mechanisms and main challenges. *Production*, 31, 1–16. <https://doi.org/10.1590/0103-6513.20200039>
- Spahić Šiljak, Z., Hadžić, S., Nezirić, A. (2020). *Jačanje interkulturalnih i međureligijskih kompetencija*. ТРО Фондација.
- Спасеновић, В. (2003). Вршњачка прихваћеност/одбаченост и школско постигнуће. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, стр. 267 – 288.

- Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, стр. 131 – 150.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P. (2014). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Palgrave Macmillan.
- Spitzberg, B. H. (1991). Intercultural communication competence. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication competence: A reader*, (pp. 353–365). Wadsworth.
- Spitzberg, B. H., Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Eds.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, (pp. 2–52). SAGE.
- Станковић-Јанковић, Т., Партало, С., Јосифовић-Елезовић, С., Глишић, Т., Кевић-Зрнић, С. (2021). *Вршњачко образовање у инклузији – иницијални приручник за студенте и наставнике*. Филозофски факултет у Бањој Луци.
- Stamenković, K., Skopljak, K., Lučev, H., Šantija Knežević, M., Hanževači, M. (2018). Vršnjačka edukacija kao inovativni pristup u poboljšanju mentalnog zdravlja među mladima. *Hrana u zdravlju i bolesti: znanstveno-stručni časopis za nutricionizam i dijetetiku*, 10, str. 1–11.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijažeoovog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*, 13(2), str. 219 – 240.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: a critical literature review. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 24 (2), 124 – 136. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Stojaković, P. (2011). *Pedagoška psihologija II*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Субошић, Д., Васиљевић, И. (2017). Мигрантска криза као изазов за очување националног идентитета чланица ЕУ. *Војно дело*, бр 2, стр. 78 – 89.
- Tadić, A., Nikolić, L. (2020). Emancipatorska pedagogija i participativne obrazovne prakse. Ljujić, B., Milin, V. Radulović, L. (ur.), *Participacija u obrazovanju*, str. 41–47. Filozofski fakultet u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Educa.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W., Donnert, K. (2007). Peer learning in primary school science: theoretical perspectives and implications for classroom practice. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 477–496.
- Tong, E. (2004). Tutoring aids tutors, learners. *Collaborative Learning*, 666, 253–257.

- Topolovčan, T. (2017). Utemeljena teorija u istraživanjima odgoja i obrazovanja. U Opić, S., Bognar, B., Ratković, S. (ur.), *Novi pristupi metodologiji istraživanja odgoja* (str. 129–149). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Topping, K. (2018). *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. Routledge.
- Topping, K. J. (1996). Reaching where adults cannot: peer education and counselling. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 23–29.
- Topping, K. J. (2023). Advantages and disadvantages of online and face-to-face peer learning in higher education: a review. *Education Sciences*, 13(4), 1 – 13. <https://doi.org/10.3390/educsci13040326>
- Topping, K. J., Ehly, S. W. (2001). Peer assisted Learning: a framework for consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 12, 113–132. http://dx.doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Topping, K., Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
- Topping, K., Peter, C., Stephen, P., Whale, M. (2004). Cross-age peer tutoring of science in the primary school: influence on scientific language and thinking. *Educational Psychology*, 24(1), 57–75.
- Трбојевић, Ј. (2013). Вршњачки односи и вршњачко учење као корелати академског постигнућа. *Настава и васпитање*, 62(3), стр. 479–493.
- Tudge, J. R., Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61–81.
- UNESCO (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. http://www.unesco.org/confgen/press_rel/021101_clt_diversity.shtml
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 45–59). The Guilford Press.
- Fajgelj, S. (2020). *Metode istraživanja ponašanja, VII dopunjeno izdanje*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206. <https://doi.org/10.2307/1163346>

- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of collaborative online international learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(5), 1 – 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Hall, T. E. (1976). *Beyond culture*. Anchor books.
- Hall, T. E., Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences: German, French and Americans*. Intercultural Press.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Hamilton-Hinch, B. A., Stilwell, C., Manuel, C., Hutchinson, S., Woodford, K., Ellis, E. (2021). Peer assisted learning: what can students teach us and each other?, *SCHOLE: A journal of leisure studies and recreation education*, 38(3), 161 – 174. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2021.1969527>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-44](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-44)
- Harryba, S. A., Guilfoyle, A., Knight, S. (2013). Intercultural interactions: understanding the perspectives of university staff members, international and domestic students. *International journal of learning*, 18(12), 15–34.
- Hartup, W. (2005). Peer interaction: what causes what. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 387–394. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3578-0>
- Havelka, N. (2012). *Socijalna percepcija*. Zavod za udžbenike.
- Helms, J. (1993). Toward a model of white racial identity development. In J. Helms (Eds.), *Black and white racial identity: Theory, Research and Practice*, (pp. 49–66). Praeger.
- Hernández-Bravo, J., Cardona-Moltó, C., Hernández-Bravo, J. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Hickey, A., Riddle, S. (2023). Proposing a conceptual framework for relational pedagogy: pedagogical informality, interface, exchange and enactment. *International Journal of Inclusive Education*, 1 – 15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2259906>
- Hille, J., Hiller, G. G., Volger-Lip, S. (2016). Intercultural peer tutoring competences as a part of learning development in an international higher education context. *Journal of*

- Learning Development in Higher Education Special Edition*, 1 – 16. Academic Peer Learning, Part Two.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organisations accross nations (2nd ed.)*. Sage publications.
- Hogan, D., Tudge, J. (1999). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning*, (pp. 39–65). Erlbaum.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), str. 241–254.
- Castles, S. (2003). Towards a sociology of forced migration an social transformation. *Sociology*, 37(1), 13–34.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Cheng, D., Walters, M. (2009). Peer-assisted learning in mathematics: an observational study of student success, *Journal of Peer Learning*, 2, 23–39.
- Cohen, L., Manion, L., Morison, K. (2007). *Research methodes in education, 6th Edition*. Routlegde Falmer.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165–181.
- Cooper, M. (1999). Classroom choices from a cognitive perspective on peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning*, (pp. 215–234). Mahwah, Erlbaum.
- Council of Europe (2011). *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe. Report of the group of eminent persons of the Council of Europe*. <http://hub.coe.int/event-files/our-events/the-group-of-eminant-persons>
- Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches (Fifth edition)*. Sage publication.
- Cushner, K., Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide*. Sage Publications.
- Cushner, K., Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education developing the intercultural competence of educators and their students. In D. K. Deardorff (Eds.), *The SAGE handbook of intercultural competence*, (pp. 319–332). SAGE.
- Čatipović, M., Puharić, Z., Eljuga, K., Rafaj, G., Čatipović, P. (2023). Vršnjačka edukacija učenika srednjih škola o zdravoj prehrani od djetetova rođenja. *Radovi Zavoda za*

znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, 17, str. 247 – 276.
<https://doi.org/10.21857/mzvckpto5k9>

Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагозији – допринос различитих методолошких приступа*. Институт за педагошка истраживања у Београду.

Qi, J. (2023). How people learn through peer learning. *Lecture notes in education psychology and public media*, 6(1), 242–247. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220278>

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>

Woods, K. B., Hanish, L. D. (2021). Peer relationships in childhood. In Shackelford, T. K., Weekes-Shackelford, V. A. (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_2395

Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Naklada slap.

Yıldırım, T., Canpolat, N. (2019). An investigation of the effectiveness of the peer Instruction method on teaching about solutions at the high-school level. *Education and Science*, 44(199), 127 – 147. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7966>

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Инструменти (ССВУ и ССИК–СЗВ)

СКАЛА ЗА САМОПРОЦЈЕНУ ВРШЊАЧКОГ УЧЕЊА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА (ССВУ; ССИК–ЗВ)

Назив школе: _____

Разред: _____

Пол: а) мушки б) женски

Школски успјех претходне године: а) недовољан; б) довољан; в) добар; г) врло добар; д) одличан.

Ниво образовања родитеља:

отац: а) основна школа; б) средња школа; в) виша или висока школа; г) факултет; д) магистар или мастер; њ) доктор наука.

мајка: а) основна школа; б) средња школа; в) виша или висока школа; г) факултет; д) магистар или мастер; њ) доктор наука.

Драги ученици, овим истраживањем желимо испитати ставове о вршњачком учењу и нивоу развијености интеркултуралне компетенције. Ваши искрени одговори биће нам од помоћи. Молимо вас да одговорите на све тврдње и да их не прескачете. На све наведене тврдње одговарате скалом: 1= уопште се не слажем, 2= углавном се не слажем, 3= неодлучан/а сам, 4= углавном се слажем, 5= у потпуности се слажем. Један од понуђених бројева заокружите поред сваког одговора.

ВРШЊАЧКО УЧЕЊЕ						
1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/а сам; 4= углавном се слажем; 5= у потпуности се слажем.						
1.	Питама своје вршњаке за потребне информације прије школе.	1	2	3	4	5
2.	Тражим информације од мојих вршњака преко друштвених мрежа.	1	2	3	4	5
3.	Моји вршњаци посједују знања која ме подстичу да их искористим.	1	2	3	4	5
4.	Корисно ми је оно што научим од вршњака.	1	2	3	4	5
5.	Вршњаци ме траже у потрази за информацијама (новим знањима).	1	2	3	4	5
6.	Задовољан сам коментарима вршњака о мојим урађеним домаћим задацима, рефератима и презентацијама.	1	2	3	4	5
7.	Интересантно ми је када на часу неко од вршњака буде у улози наставника.	1	2	3	4	5
8.	Наставници подстичу ученике да уче од вршњака.	1	2	3	4	5
9.	Непријатно ми је питати вршњаке за информације.	1	2	3	4	5
10.	Разговори са вршњацима подстичу да учимо једни од других.	1	2	3	4	5
11.	Учење једних од других је потребно за лакше савладавање градива.	1	2	3	4	5
12.	Наставници дају мало времена за дискутовање или разговор током наставе.	1	2	3	4	5
13.	Знање треба дијелити са вршњацима.	1	2	3	4	5
14.	Ефикасније учим када дискутујемо на часу међусобно.	1	2	3	4	5
15.	Лакше ми је да урадим домаћу задаћу када ми помаже неко од вршњака.	1	2	3	4	5
16.	Допада ми се када вршњаци предају градиво.	1	2	3	4	5

1.	Забавније је учити од вршњака.	1	2	3	4	5
2.	Боље је када наставник предаје градиво.	1	2	3	4	5
3.	Волим када вршњаци траже помоћ у учењу, да их научим нечему новом.	1	2	3	4	5
4.	Потребно је више учења од вршњака у школи.	1	2	3	4	5
5.	Неугодно ми је питати вршњаке за помоћ у учењу.	1	2	3	4	5
6.	Наставници су најпоузданији извори знања.	1	2	3	4	5
7.	Знам да вршњаци нису ништа бољи од мене.	1	2	3	4	5
8.	У школи нас не мотивишу да учимо једни од других.	1	2	3	4	5
9.	На часовима немамо могућност да учимо од других ученика.	1	2	3	4	5
10.	Користим прилику да учим од вршњака ван школе.	1	2	3	4	5
11.	Знања која добијем од вршњака нису поуздана.	1	2	3	4	5
12.	У школи треба да нас уче наставници, а не други ученици.	1	2	3	4	5
1.	Учење од вршњака помаже ми да побољшам своја знања и вјештине.	1	2	3	4	5
2.	Најбоље ученике треба бирати да учимо од њих.	1	2	3	4	5
3.	Ученици могу да науче вршњаке знањима или вјештинама у којима се истичу.	1	2	3	4	5
4.	Међусобна сарадња ученика доприноси бољем учењу.	1	2	3	4	5
5.	Рад вршњака у групама је ефикасан облик учења.	1	2	3	4	5
6.	Ученици имају квалитетније знање када међусобно сарађују у учењу.	1	2	3	4	5
7.	Вршњачка сарадња и учење потребни су када се ради о тежим задацима.	1	2	3	4	5
8.	Када ученици раде у паровима и групама настава је квалитетнија.	1	2	3	4	5
9.	Ученици се више труде када дијеле знање вршњацима.	1	2	3	4	5
10.	У школи више научим од вршњака, зато што једноставније објасне градиво него наставници.	1	2	3	4	5
11.	На настави имамо могућност да учимо од вршњака.	1	2	3	4	5
12.	Мотивише ме када у школи добијамо задатке које радимо са вршњацима.	1	2	3	4	5
13.	Радо прихватам реферате – тако могу учити вршњаке.	1	2	3	4	5
14.	Прије провјере знања (контролни или усмено одговарање) међусобно се пропитујемо.	1	2	3	4	5
15.	Са вршњацима више учим послје школе.	1	2	3	4	5
16.	Када нешто не разумијем, појашњење радије тражим од вршњака него од наставника.	1	2	3	4	5
17.	Учење са вршњацима у школи подстиче ме да и слободно вријеме проводим са њима.	1	2	3	4	5
18.	На секцијама можемо више учити од вршњака, него на осталим предметима.	1	2	3	4	5

Вршњачко учење је најчешће заступљено на следећим групама наставних предмета:

- а) Природна група предмета (*математика, физика, биологија...*);
 б) Друштвена група предмета (*историја, вјеронаука...*);
 в) Матерњи и страни језик;
 г) Умјетничка група предмета и физичко васпитање (*ликовна и музичка култура*);
 д) Васпитни рад у одјељењској заједници (*ЧОЗ или ВРОЗ*);
 љ) _____

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/а сам; 4= углавном се слажем; 5= у потпуности се слажем.

1.	У својој средини живим са људима који су друге културе, вјере, нације.	1	2	3	4	5
2.	Свакодневно сам у додиру са предметима, стварима, одјећом или храном која је карактеристична за друге културе, нације или религије.	1	2	3	4	5
3.	Знам називе одређених предмета и ствари које користе моји вршњаци из других култура.	1	2	3	4	5
4.	Знам неке ријечи на језицима који се не уче у школи.	1	2	3	4	5
5.	По изговору одређених ријечи препознајем вршњаке из других култура.	1	2	3	4	5
6.	Познајем неке митове и легенде из других култура.	1	2	3	4	5
7.	Препознајем музичке инструменте, пјесме или ритмове из других култура.	1	2	3	4	5
8.	Препознајем стереотипе повезане с другим културама и народима (нпр. лијени Црногорци, тврдоглави Босанци, необразовани Роми...)	1	2	3	4	5
9.	Познајем празнике који се прослављају у другим културама око мене.	1	2	3	4	5
10.	Знам неке обичаје мојих вршњака из других култура.	1	2	3	4	5
11.	Знања о другим култура користе ми у школи.	1	2	3	4	5
12.	Посјетио/ла сам неки објекат (грађевину) који посјећују припадници других култура.	1	2	3	4	5
1.	Дружим се са вршњацима из других култура.	1	2	3	4	5
2.	Све што знам дијелим са вршњацима из других култура.	1	2	3	4	5
3.	Склон сам исмијавању културолошких понашања која се разликују од мог (нпр. начин изговарања неких слова или ријечи).	1	2	3	4	5
4.	Рјешавам сукобе који настају између мојих вршњака из различитих култура (нпр. дјеловањем као посредник или судија)	1	2	3	4	5
5.	Настојим се прилагодити вршњацима, мјестима и ситуацијама.	1	2	3	4	5
6.	Критикујем негативно понашање код одређених ученика који омаловажавају друге због њихове различитости.	1	2	3	4	5
7.	Када је неко друге културе, вјере или нације, трудим се показати да поштујем његову различитост.	1	2	3	4	5
8.	Успјешно сарађујем са вршњацима који су културно другачији од мене.	1	2	3	4	5

9.	Толерантан/а сам према припадницима других култура, вјера или нација.	1	2	3	4	5
10.	Пажљиво комуницирам са онима чија се култура разликује од моје.	1	2	3	4	5
11.	У школи са вршњацима разговарам о људима из других култура.	1	2	3	4	5
12.	У породици са родитељима разговарам о људима из других култура.	1	2	3	4	5
13.	Пријатно ми је у комуникацији са неким из друге културе, вјере или нације.	1	2	3	4	5
14.	Избјегавам ситуације у којима бих имао/ла интеракцију са неким из друге културе, вјере или нације.	1	2	3	4	5
15.	Способан/а сам да покажем вршњацима како треба комуницирати са припадницима других култура.	1	2	3	4	5
16.	Тешко ми је да успоставим пријатељство са неким ко није из моје културе.	1	2	3	4	5
1.	Свиђају ми се приче, легенде и митови из других култура.	1	2	3	4	5
2.	Волим пјесме или музичке ритмове из других култура.	1	2	3	4	5
3.	Свеједно ми је да ли дијелим простор у школи или у слободно вријеме са вршњацима који нису из моје културе.	1	2	3	4	5
4.	Уважавам мишљења мојих вршњака који потичу из других култура.	1	2	3	4	5
5.	Прихватам своје вршњаке без обзира на њихову културну припадност.	1	2	3	4	5
6.	Непријатно ми је када се према мојим вршњацима лоше поступа само зато што су другачије културе од моје.	1	2	3	4	5
7.	Мислим да сви људи треба да имају иста права без обзира на културу којој припадају.	1	2	3	4	5
8.	Моја породица ме подржава када се дружим са вршњацима из других култура.	1	2	3	4	5
9.	Припадници из одређених група из неке друге културе знају бити непријатни.	1	2	3	4	5
10.	Школа помаже у разумијевању и поштовању других култура.	1	2	3	4	5
11.	Повећање броја различитих култура доприноси конфликтима (свађама и препиркама).	1	2	3	4	5
12.	У комуникацији са неким из друге културе лако се изнервирам.	1	2	3	4	5
13.	Мислим да је моја култура боља од других култура.	1	2	3	4	5
14.	Осјећам се угрожено кад сам окружен људима из других култура.	1	2	3	4	5
15.	Медији су криви за лошу слику о другим културама код нас.	1	2	3	4	5
16.	У мојој средини се мало пажње посвећује културно другачијима од већине.	1	2	3	4	5
17.	Корисно је имати нека нова знања и вјештине из другачије културе од моје.	1	2	3	4	5
18.	Сви смо ми једнаки, без обзира којој култури припадамо.	1	2	3	4	5

Хвала на издвојеном времену и сарадњи! ☺

СКАЛА ЗА САМОПРОЦЈЕНУ ВРШЊАЧКОГ УЧЕЊА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

56

(ССВУ; ССИК-ЗВС)

Школа и смјер: Економска школа, Пословно-правни техничар

Разред: III

Пол: а) мушки б) женски

Школски успех претходне године: а) недовољан; б) довољан; в) добар; г) врло добар; д) одличан.

Ниво образовања родитеља:

отац: а) основна школа; б) средња школа; в) виша или висока школа; г) факултет; д) магистар или мастер; њ) доктор наука.

мајка: а) основна школа; б) средња школа; в) виша или висока школа; г) факултет; д) магистар или мастер; њ) доктор наука.

Драги ученици, овим истраживањем желимо испитати ставове о вршњачком учењу и нивоу развијености интеркултуралне компетенције. Ваши искрени одговори биће нам од помоћи. Молимо вас да одговорите на све тврдње и да их не прескачете. На све наведене тврдње одговарате скалом: 1= уопште се не слажем, 2= углавном се не слажем, 3= неодлучан/а сам, 4= углавном се слажем, 5= у потпуности се слажем. Један од понуђених бројева заокружите поред сваког одговора.

ВРШЊАЧКО УЧЕЊЕ						
1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/а сам; 4= углавном се слажем; 5= у потпуности се слажем.						
1.	Питам своје вршњаке за потребне информације прије школе.	1	2	3	4	5
2.	Тражим информације од мојих вршњака преко друштвених мрежа.	1	2	3	4	5
3.	Моји вршњаци посједују знања која ме подстичу да их искористим.	1	2	3	4	5
4.	Корисно ми је оно што научим од вршњака.	1	2	3	4	5
5.	Вршњаци ме траже у потрази за информацијама (новим знањима).	1	2	3	4	5
6.	Задовољан сам коментарима вршњака о мојим урађеним домаћим задацима, рефератима и презентацијама.	1	2	3	4	5
7.	Интересантно ми је када на часу неко од вршњака буде у улози професора.	1	2	3	4	5
8.	Наставници подстичу ученике да уче од вршњака.	1	2	3	4	5
9.	Непријатно ми је питати вршњаке за информације.	1	2	3	4	5
10.	Разговори са вршњацима подстичу да учимо једни од других.	1	2	3	4	5
11.	Учење једних од других је потребно за лакше савладавање градива.	1	2	3	4	5
12.	Професори дају мало времена за дискутовање или разговор током наставе.	1	2	3	4	5
13.	Знање треба дијелити са вршњацима.	1	2	3	4	5
14.	Ефикасније учим када дискутујемо на часу међусобно.	1	2	3	4	5
15.	Лакше ми је да урадим домаћу задаћу када ми помаже неко од вршњака.	1	2	3	4	5
16.	Допада ми се када вршњаци предају градиво.	1	2	3	4	5
1.	Забавније је учити од вршњака.	1	2	3	4	5
2.	Боље је када професор предаје градиво.	1	2	3	4	5
3.	Волим када вршњаци траже помоћ у учењу, да их научим нечему новом.	1	2	3	4	5
4.	Потребно је више учења од вршњака у школи.	1	2	3	4	5
5.	Неугодно ми је питати вршњаке за помоћ у учењу.	1	2	3	4	5
6.	Професори су најпоузданији извори знања.	1	2	3	4	5
7.	Знам да вршњаци нису ништа бољи од мене.	1	2	3	4	5
8.	У школи нас не мотивишу да учимо једни од других.	1	2	3	4	5
9.	На часовима немамо могућност да учимо од других ученика.	1	2	3	4	5
10.	Користим прилику да учим од вршњака ван школе.	1	2	3	4	5
11.	Знања која добијем од вршњака нису поуздана.	1	2	3	4	5
12.	У школи треба да нас уче наставници, а не други ученици.	1	2	3	4	5

1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/а сам; 4= углавном се слажем; 5= у потпуности се слажем.						
1.	Учење од вршњака помаже ми да побољшам своја знања и вјештине.	1	2	3	4	5
2.	Најбоље ученике треба бирати да учимо од њих.	1	2	3	4	5
3.	Ученици могу да науче вршњаке знањима или вјештинама у којима се истичу.	1	2	3	4	5
4.	Међусобна сарадња ученика доприноси бољем учењу.	1	2	3	4	5
5.	Рад вршњака у групама је ефикасан облик учења.	1	2	3	4	5
6.	Ученици имају квалитетније знање када међусобно сарађују у учењу.	1	2	3	4	5
7.	Вршњачка сарадња и учење потребни су када се ради о тежим задацима.	1	2	3	4	5
8.	Када ученици раде у паровима и групама настава је квалитетнија.	1	2	3	4	5
9.	Ученици се више труде када дијеле знање вршњацима.	1	2	3	4	5
10.	У школи више научим од вршњака, зато што једноставније објасне градиво него наставници.	1	2	3	4	5
11.	На настави имамо могућност да учимо од вршњака.	1	2	3	4	5
12.	Мотивише ме када у школи добијам задатке које радимо са вршњацима.	1	2	3	4	5
13.	Радо прихватам реферате – тако могу учити вршњаке.	1	2	3	4	5
14.	Прије провјере знања (контролни или усмено одговарање) међусобно се пропитујемо.	1	2	3	4	5
15.	Са вршњацима више учим послије школе.	1	2	3	4	5
16.	Када нешто не разумијем, појашњење радије тражим од вршњака него од професора.	1	2	3	4	5
17.	Учење са вршњацима у школи подстиче ме да и слободно вријеме проводим са њима.	1	2	3	4	5
18.	На секцијама можемо више учити од вршњака, него на осталим предметима.	1	2	3	4	5

Вршњачко учење је најчешће заступљено на сљедећим групама наставних предмета:

- а) Природна група предмета (*математика, физика ...*);
 б) Друштвена група предмета (*историја, социологија ...*);
 в) Матерњи и страни језик;
 г) Умјетничко-физичка група предмета (*ликовна и музичка култура; физичко васпитање*);
 д) Васпитни рад у одјељењској заједници (*ЧОЗ или ВРОЗ*);
 њ) _____

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/а сам; 4= углавном се слажем; 5= у потпуности се слажем.

1.	У својој средини препознајем људе који су друге културе, вјере, нације.	1	2	3	4	5
2.	Свакодневно сам у додиру са предметима, стварима, одјећом или храном која је карактеристична за друге културе, нације или религије.	1	2	3	4	5
3.	Знам називе одређених предмета и ствари које користе моји вршњаци из других култура.	1	2	3	4	5
4.	Знам неке ријечи на језицима који се не уче у школи.	1	2	3	4	5
5.	По изговору одређених ријечи препознајем вршњаке из других култура.	1	2	3	4	5
6.	Познајем неке митове и легенде из других култура.	1	2	3	4	5
7.	Препознајем музичке инструменте, пјесме или ритмове из других култура.	1	2	3	4	5
8.	Препознајем стереотипе повезане с другим културама и народима (нпр. лијени Црногорци, тврдоглави Босанци, необразовани Роми...)	1	2	3	4	5
9.	Познајем празнике који се прослављају у другим културама око мене.	1	2	3	4	5
10.	Знам неке обичаје мојих вршњака из других култура.	1	2	3	4	5
11.	Знања о другим култура користе ми у школи.	1	2	3	4	5
12.	Посјетио/ла сам неки објекат (грађевину) који посјећују припадници других култура.	1	2	3	4	5

1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/а сам; 4= углавном се слажем; 5= у потпуности се слажем.						
1.	Дружим се са вршњацима из других култура.	1	2	3	4	5
2.	Све што знам дијелим са вршњацима из других култура.	1	2	3	4	5
3.	Склон сам исмијавању културолошких понашања која се разликују од мог (нпр. начин изговарања неких слова или ријечи).	1	2	3	4	5
4.	Рјешавам сукобе који настају између мојих вршњака из различитих култура (нпр. дјеловањем као посредник или судија)	1	2	3	4	5
5.	Настојим се прилагодити вршњацима, мјестима и ситуацијама.	1	2	3	4	5
6.	Критикујем негативно понашање код одређених ученика који омаловажавају друге због њихове различитости.	1	2	3	4	5
7.	Када је неко друге културе, вјере или нације, трудим се показати да поштујем његову различитост.	1	2	3	4	5
8.	Успјешно сарађујем са вршњацима који су културно другачији од мене.	1	2	3	4	5
9.	Толерантан/а сам према припадницима других култура, вјера или нација.	1	2	3	4	5
10.	Пажљиво комуницирам са онима чија се култура разликује од моје.	1	2	3	4	5
11.	У школи са вршњацима разговарам о људима из других култура.	1	2	3	4	5
12.	У породици са родитељима разговарам о људима из других култура.	1	2	3	4	5
13.	Пријатно ми је у комуникацији са неким из друге културе, вјере или нације.	1	2	3	4	5
14.	Избјегавам ситуације у којима бих имао/ла интеракцију са неким из друге културе, вјере или нације.	1	2	3	4	5
15.	Способан/а сам да покажем вршњацима како треба комуницирати са припадницима других култура.	1	2	3	4	5
16.	Тешко ми је да успоставим пријатељство са неким ко није из моје културе.	1	2	3	4	5
1.	Свиђају ми се приче, легенде и митови из других култура.	1	2	3	4	5
2.	Волим пјесме или музичке ритмове из других култура.	1	2	3	4	5
3.	Свеједно ми је да ли дијелим простор у школи или у слободно вријеме са вршњацима који нису из моје културе.	1	2	3	4	5
4.	Уважавам мишљења мојих вршњака који потичу из других култура.	1	2	3	4	5
5.	Прихватам своје вршњаке без обзира на њихову културну припадност.	1	2	3	4	5
6.	Непријатно ми је када се према мојим вршњацима лоше поступа само зато што су другачије културе од моје.	1	2	3	4	5
7.	Мислим да сви људи треба да имају иста права без обзира на културу којој припадају.	1	2	3	4	5
8.	Моја породица ме подржава када се дружим са вршњацима из других култура.	1	2	3	4	5
9.	Припадници из одређених група из неке друге културе знају бити непријатни.	1	2	3	4	5
10.	Школа помаже у разумијевању и поштовању других култура.	1	2	3	4	5
11.	Повећање броја различитих култура доприноси конфликтима (свађама и препиркама).	1	2	3	4	5
12.	У комуникацији са неким из друге културе лако се изнервирам.	1	2	3	4	5
13.	Мислим да је моја култура боља од других култура.	1	2	3	4	5
14.	Осјећам се угрожено кад сам окружен људима из других култура.	1	2	3	4	5
15.	Медији су криви за лошу слику о другим културама код нас.	1	2	3	4	5
16.	У мојој средини се мало пажње посвећује културно другачијима од већине.	1	2	3	4	5
17.	Корисно је имати нека нова знања и вјештине из другачије културе од моје.	1	2	3	4	5
18.	Сви смо ми једнаки, без обзира којој култури припадамо.	1	2	3	4	5

Хвала на издвојеном времену и сарадњи! ☺

Прилог 2. Протокол питања за фокус групе и интервју

Водич за разговор са водитељима радионица

Прва група питања – култура вршњачког учења

1. Тражите ли помоћ од вршњака (другова) прије школе уколико нешто нисте добро разумјели, те да вам они помогну да схватите градиво? Да ли то траже неки ученици од вас?
2. Да ли бисте прије питали наставника или вршњака (друга) из разреда за помоћ у учењу? Зашто?
3. Како се осјећате када сте у улози предавача (имате реферат, презентацију или радионицу)?

Друга група питања – предности вршњачког учења

1. Према вашем мишљењу, шта можете навести да је добро (предност) када сте у улози наставника (предавача) на часу? Које су користи за вас од тог часа?
2. Које су користи за друге ученике када час води један од вршњака?
3. Мислите ли да би ученицима користило више учења од вршњака у школи? Зашто?

Трећа група питања – недостаци вршњачког учења

1. Према вашем мишљењу, шта можете навести да вам се не свиђа (недостатак) када сте били у улози наставника на часу?
2. Шта мислите да се не може остварити учењем од других, односно када градиво не предаје наставник?

Четврта група питања – интеркултуралне компетенције

1. Препознајете ли друге културе и народе које живе у нашој средини?
2. Како препознајете да је неко друге културе?
3. Како се понашате према припадницима друге културе, вјере или нације? Зашто?
4. Да ли вам је тешко остварити комуникацију или сарадњу са неким ко је друге културе? Зашто?
5. Помажу ли вам нека знања која сте научили у школи или у породици приликом сарадње са неким ко је друге културе? Како и зашто?

Пета група питања – вршњачко учење у функцији формирања интеркултуралних компетенција

1. Шта мислите, колико се може научити о другим културама од својих вршњака (другова) из школе? Када сте водили радионице, да ли сте друге ученике научили неким новим знањима или вјештинама?
2. Јесте ли чули од неких другова из школе да причају нешто лоше о људима из других култура? Да ли им је неко од вршњака покушао објаснити да су сви људи исти и да смо сви једнаки?
3. Да ли бисте своје другове из школе учили неким вјештинама које могу да им помогну у сарадњи и комуникацији са неким ко је друге културе? Које вјештине?
Уколико смо изоставили нешто важно слободно наведите шта још сматрате значајним.

Водич за разговор са ученицима учесницима у радионицама

Прва група питања – култура вршњачког учења

1. Тражите ли помоћ од вршњака (другова) прије школе уколико нешто нисте добро разумјели, те да вам они помогну да лакше схватите градиво?
2. Да ли бисте прије питали наставника или вршњака (друга) из разреда за помоћ у учењу? Зашто?
3. Како доживљавате час када је ваш друг или другарица у улози предавача (има реферат, презентацију или води радионицу)?

Друга група питања – предности вршњачког учења

1. Према вашем мишљењу, шта можете навести да је добро (предност) када ученик из разреда у улози наставника на часу? Које су користи од његовог предавања по друге ученике?
2. Шта се може подстицати учењем од других? (за разлику учења од наставника)
3. Мислите ли да би ученицима користило више учења од вршњака у школи? Зашто?

Трећа група питања – недостаци вршњачког учења

1. Према вашем мишљењу, шта можете навести да није добро (недостатак) када ученик из разреда излаже (предаје) нешто на часу? Шта вам се тада не свиђа?
2. Шта мислите да се не може подстицати (остварити) учењем од других, већ само када час води наставник?

Четврта група питања – интеркултуралне компетенције

1. Препознајете ли друге културе и народе које живе у нашој средини?
2. Како препознајете да је неко друге културе?
3. Како се понашате према припадницима друге културе, вјере или нације? Зашто?
4. Да ли вам је тешко оставити комуникацију или сарадњу неким ко је друге културе? Зашто?
5. Помажу ли вам нека знања која сте научили у школи или у породици приликом сарадње са неким ко је друге културе? Како и зашто?

Пета група питања – вршњачко учење у функцији формирања интеркултуралних компетенција

1. Шта мислите, колико се може научити о другим културама од својих вршњака (другова) из школе?
2. Јесте ли чули од неких другова из школе да причају нешто лоше о људима из других култура? Да ли им је неко од вршњака покушао објаснити да су сви људи исти и да смо сви једнаки?
3. Да ли сте од својих другова (вршњака) из школе научили неке вјештине које могу да вам помогну у сарадњи и комуникацији са неким ко је друге културе? Које вјештине? Уколико смо изоставили нешто важно слободно наведите шта још сматрате значајним.

Водич за разговор са одјељењским старјешиним

Прва група питања – култура вршњачког учења

1. Примјећујете ли да ученици међусобно уче једни од других? У којој мјери је то заступљено?
2. Помажу ли поједини ученици (који су бољи) осталима да савладају неко градиво? Односно да ли се други ученици обраћају појединцима за помоћ у учењу?
3. Шта мислите, питају ли ученици прије наставника или вршњака за помоћ у учењу?

Друга група питања – предности вршњачког учења

1. Према вашем мишљењу, шта можете навести као предност вршњачког учења у школи? Шта се остварује вршњачким учењем? Односно које би користи биле за ученика у улози наставника? (нпр. реферат, презентација, радионица)
2. Које би биле користи за друге ученике када час води један од вршњака?

3. Мислите ли да би ученицима користило више учења од вршњака у школи? Зашто?

Трећа група питања – недостаци вршњачког учења

1. Према вашем мишљењу, шта можете навести као недостатак вршњачког учења у школи?

2. Шта мислите да се не може остварити вршњачким учењем у школи?

Четврта група питања – интеркултуралне компетенције

1. Препознају ли ученици друге културе и народе које живе у нашој средини?

2. Колико су заступљени ученици других култура у школи?

3. Остварују ли ученици комуникацију и сарадњу са ученицима друге културе? Зашто?

4. Шта мислите помажу ли им нека знања која су научили у школи у сарадњи са неким ко је друге културе? Мислите ли да је улога породице пресудна по овом питању?

Пета група питања – вршњачко учење у функцији формирања интеркултуралних компетенција

1. Шта мислите, колико ученици могу научити о другим културама од својих вршњака?

2. Мислите ли да су реализоване радионице могле остварити помак код ученика у новим знањима, ставовима или вјештинама према другим културама? Зашто?

3. Какав је генерално ваш став према учењу једних од других у школи?

Уколико смо изоставили нешто важно слободно наведите шта још сматрате значајним.

Примјер транскрипта фокус група и интервјуа

Фокус група бр. 6

Водитељи радионица – трећи разред, СШ

Датум одржавања: 24. 12. 2023.

Вријеме трајања: 00:24:39

Прва група питања – култура вршњачког учења

Истраживач: Тражите ли помоћ од вршњака (другова) прије школе уколико нешто нисте добро разумјели, те да вам они помогну да схватите градиво? Да ли то траже неки ученици од вас?

Ученик 1: Да, да.

Ученик 2: Да, увијек.

Ученик 3: Када нешто не разумијемо увијек тражимо помоћ.

Ученик 4: *Бирамо оне паметне у разреду.*

Ученик 3: *Тражимо помоћ од оних које познајемо и знамо да они знају.*

Истраживач: Да ли то траже неки ученици од вас? Односно да ли вас питају други ученици?

Ученик 2: *Зависи од предмета.*

Ученик 3: *Мене увијек питају за Енглески језик.*

Ученик 1: *Мене за Информатику и Рачуноводство.*

Ученик 4: *Историју, Георгафију, обично ме питају за те предмете.*

Истраживач: Да ли бисте прије питали наставника или вршњака (друга) из разреда за помоћ у учењу? Зашто?

Ученик 2: *Прије ћу питати ученика.*

Ученик 3: *Више питамо ученике него наставнике.*

Ученик 4: *Ма само ученике питати.*

Ученик 3: *Ученик то једноставније објасни.*

Ученик 2: *Професор се више држи тога како су то они некада учили. А вршњак размишља исто као и ја, па на много лакши начин објасни нешто, односно то што га питам.*

Ученик 1: *Питамо ми професоре, али они углавном понове исто то што су претходно рекли. Не објасне нам више од тога.*

Ученик 4: *На примјер, ја када некоме објашњавам неки предмет, наводим примјере из живота.*

Ученик 2: *И ја објасним на лакши начин, тако на примјер ако могу нешто да ураде у пет корака из Информатике на примјер, ја им то покажем и објасним у три корака.*

Ученик 3: *Боље се разумијемо са вршњацима, па лакше и схватамо градиво кад нам они објасне нешто.*

Ученик 1: *Већи дио ученика не разумије баш све у потпуности када професор предаје неко градиво.*

Истраживач: Како се осјећате када сте у улози предавача (имате реферат, презентацију или радионицу)?

Ученик 3: *Осјећам се како одговорно према осталим ученицима.*

Ученик 2: *Ми смо ипак задужени да им пренесемо и подијелимо са њима то знање.*

Ученик 4: *Постављамо се у улогу професора, али покушавамо да скратимо то градиво, јер увијек тога има превише и некако зна бити збуњујуће. А трудимо се да изнесемо суштину.*

Друга група питања – предности вршњачког учења

Истраживач: Према вашем мишљењу, шта можете навести да је добро (предност) када сте у улози наставника (предавача) на часу? Које су користи за вас од тог часа?

Ученик 3: *Ми можемо да презентујемо на размиљивији начин. Али можемо бити и недоречени, па да нешто и изоставимо.*

Ученик 1: *Развијамо комуникацију, неке реторичке вјештине.*

Ученик 2: *Разбијамо трему на тај начин.*

Ученик 3: *А ми свакако то добро научимо, па нам још више користи.*

Ученик 4: *Подижемо самопоуздање, додатно се изграђујемо на тај начин.*

Истраживач: Које су користи за друге ученике када час води један од вршњака?

Ученик 2: *Предност за друге је то што смо малочас рекли, да исто размишљамо као други.*

Ученик 3: *Успоставља се већа пажња када је вршњак у улози наставника, па се трудимо да га саслушамо. Јер се сви знамо међусобно, познајемо проблеме једни других. Па када неко од нас објашњава нешто, лакше га можемо пратити и лакше разумјети то што објашњава.*

Ученик 1: *Не бих да набрајам, али поједни професори знају бити прилично досадни са својом причом или спором причом.*

Ученик 3: *Веће је интересовање слушати вршњака, да видимо како су се спремили.*

Ученик 4: *Да чујемо нешто од њих што можемо и сами да искористимо.*

Ученик 2: *Влада опуштенија атмосфера и више смо укључени.*

Ученик 4: *Можемо их одмах питати да нам нешто појасне ако нисмо разумијели.*

Истраживач: Мислите ли да би ученицима користило више учења од вршњака у школи? Зашто?

Ученик 2: *То би било супер.*

Ученик 1: *Па и не баш, шта ако нешто не зна да представи и објасни.*

Ученик 3: *Али да бирамо одређене вршњаке за одређене предмете, у којима су бољи.*

Ученик 2: *Мислим да бих ја више пратила свог вршњака него самог професора.*

Ученик 4: *Не увијек, али повремено. Некад треба у наставу убацити и неку шалу. Да се мало опустимо и атмосфера буде боља. Али треба и добро припремити, јер треба бити спреман дати одговор на свако питање.*

Ученик 2: *Али професор сваки пут може да допуни и припомогне, ако се нешто важно не каже или изостави нагласити.*

Ученик 3: *Професори некад реагују на такав начин да нас буде срамота што смо питали. У смислу да одговоре, па како то не знаш, то је најлакше градиво.*

Ученик 1: *А ја теби ово предајем већ три године, а ти опет не знаш (гласан смијех).*

Ученик 2: *Ја када нешто вјежбам, обично позовем другарицу из разреда да дође па да заједно то прођемо. Јер се осјећам слободно да ју питам у сваком моменту што ми није јасно. А на примјер кад смо са професором не смијем много запиткивати, јер немам ту дозу опуштености.*

Трећа група питања – недостаци вршњачког учења

Истраживач: Према вашем мишљењу, шта можете навести да вам се не свиђа (недостатак) када сте били у улози наставника на часу?

Ученик 1: *Мислим на ученик не може изнијети толико знања, ипак је професор школован за то.*

Ученик 4: *Професор тај посао ради, предаје дуже вријеме.*

Ученик 3: *Не може ученик знати довољно нити имати толико знања као професор.*

Ученик 4: *Прије свега то ученик мора добро да разумује да би могао пренесе другима.*

Ученик 2: *То је ријетко, да неки ученик баш све то може да зна.*

Ученик 4: *Доста ученика презентује оно што је написано у књизи и ништа шире од тога. А уколико им се постави неко питање онда се изгубе.*

Ученик 2: *Тада не знају шта их се уопште и пита.*

Ученик 4: *Генерално професор увијек има ширину у томе предаје.*

Истраживач: Шта мислите да се не може остварити учењем од других, односно када градиво не предаје наставник?

Ученик 2: *Можда би дисциплина била проблем, јер не би ученик могао увијек смирити разред. Увијек ће бити да неко прича.*

Ученик 3: *Професор је ипак ауторитет и он лакше то рјешава.*

Ученик 4: *Из искуства на нашим часовима не буде тако лоша дисциплина када је ученик у улози професора.*

Ученик 2: *Обично слушамо када неко од нас презентује нешто.*

Четврта група питања – интеркултуралне компетенције

Истраживач: Препознајете ли друге културе и народе које живе у нашој средини?

Ученик 3: *У разреду немамо никога друге културе, али их препознајемо у школи или у граду.*

Истраживач: Како препознајете да је неко друге културе?

Ученик 4: *Најчешће се препознају друге културе по боји коже.*

Ученик 1: *Може бити начин на који причају, како изговарају неке ријечи.*

Ученик 2: *Неки њихов нагласак.*

Ученик 3: *Можда неки празници које славе.*

Ученик 1: *Али то не можемо видјети на прву.*

Ученик 4: *Требамо ући мало дубље у разговор.*

Ученик 1: *Некад се изненадиш кад у разговору са неким схватиш да је он друге културе, вјере или нације, али се није видјело до тада.*

Истраживач: Како се понашате према припадницима друге културе, вјере или нације? Зашто?

Ученик 3: *Па исто као и према другима.*

Ученик 4: *Зависи како се тај неко понаша према мени. Тако ако је неко океј према мени и ја тако поступам према њему. А имао сам и нека лоша искуства, када су ме управо ти припадници друге нације одмах почели вријеђати. Онда и ја узвратим истом мјером. Знам да би боље и паметније било да то прећутим, али је то јаче од мене. Када неко показује добру и позитивну енергију и ја ћу се трудити да му помогнем небитно које је вјере или нације.*

Истраживач: Да ли вам је тешко остварити комуникацију или сарадњу са неким ко је друге културе? Зашто?

Ученик 2: *Мало смо обазривији према њима.*

Ученик 3: *Водимо рачуна да их не увриједимо.*

Ученик 4: *Имам примјер када сам комуницирао са припадником друге вјероисповијести. Разговарали смо баи о тешким темама, али нико никога ни у једном моменту није увриједио, а дуго смо разговарали. Чак смо постали добри пријатељи.*

Ученик 1: *Немамо потешкоћа у оставривању комуникације или сардње да неким ко је из друге културе.*

Ученик 2: *Немамо тих проблема, уколико је та друга особа нормална.*

Ученик 3: *Уколико се та особа нормално и пристојно понаша.*

Истраживач: Помажу ли вам нека знања која сте научили у школи или у породици приликом сарадње са неким ко је друге културе? Како и зашто?

Ученик 4: *Ма у породици смо највише научили о другим културама. Рецимо ја сам дијете из мијешаног брака. Већи дио тога се научи у породици.*

Истраживач: Колико пажње школа придаје знањима о другим културама?

Ученик 1: *Нимало.*

Ученик 3: Нула посто.

Ученик 2: Ја не сјећам да смо било кад спомињали друге културе у школи, на неким часовима, прије ових радионица које смо сад пролазили.

Ученик 3: Можда је тога било у основној школи.

Ученик 4: Сада то није заступљено.

Ученик 3: Мислим да школа и не може велик утицај на то. Јер је кључно како родитељ васпита дијете.

Ученик 1: Професор у школи се држи стриктно плана и програма, ако то није по плану тому се и не придаје значај у настави.

Ученик 3: Ријетки су професори који одступе од плана, па направе неку занимљиву игру или радионицу. Али ће ученици више поштовати и вољети такве професоре, него само оне који пролазе короз план и програм.

Ученик 4: И који форсира само та знања из књиге и тражи ништа изван тог оквира.

Пета група питања – вршњачко учење у функцији формирања интеркултуралних компетенција

Истраживач: Шта мислите, колико се може научити о другим културама од својих вршњака (другова) из школе? Када сте водили радионице, да ли сте друге ученике научили неким новим знањима или вјештинама?

Ученик 4: Може много, има доста тога занимљивог што могу понудити неки вршњаци.

Ученик 2: Нешто што ми нисмо знали, али можемо чути од њих.

Ученик 3: То је нека основна култура да се имају нека знања о различитим културама.

Ученик 1: Некад се распричамо о свему, па причамо и о културама.

Ученик 4: Али најбоље неку културу може представити неко из те културе, него други ученик или професор који је то негдје прочитао.

Ученик 2: Било је неких знања о другим културама у радионицима које су се могле научити, али ја сам већину тога већ знала. Није било толико непознатих ствари, бар не мени.

Ученик 4: На мене је велики утицај оставила радионица Лејла и Мухамед, које нас је поучила да увијек требамо да сагледамо и саслушамо и друге стране.

Ученик 3: Да, управо да не доносимо закључке на прву, већ да још мало истражимо о томе.

Истраживач: Јесте ли чули од неких другова из школе да причају нешто лоше о људима из других култура? Да ли им је неко од вршњака покушао објаснити да су сви људи исти и да смо сви једнаки?

Ученик 1: *Јесмо, има тога и у школи.*

Ученик 3: *Дешавају се и такве ситуације.*

Ученик 2: *Има тога, има.*

Ученик 1: *Има оних који мрзе неке друге вјере или нације.*

Ученик 4: *Има и ситуација у којима други покушавају да то све смире, и да укажу на толерантно понашање. Ја сам за то чувај своје, поштује туђе.*

Ученик 3: *Већина мржње долази од старијих људи, због ратних дешавања на овим просторима. Али су мене моји родитељи учили да поштујемо све људе једнако.*

Ученик 4: *Ми млади не можемо имати везе са тим и не треба да имамо, али неко преноси и на младе људе. Али то је нешто што други изнад нас намећу.*

Истраживач: *Да ли бисте своје другове из школе учили неким вјештинама које могу да им помогну у сарадњи и комуникацији са неким ко је друге културе? Које вјештине?*

Ученик 3: *Имамо сад неко искуство у вођењу тих радионица, прошли смо то, па можемо исто то пролазити и са другима. Рецимо ми смо имали и импровизацију у радионици, ми смо били склони томе, а добро је прошла.*

Ученик 4: *Оно што смо прије рекли, када се изађе из неких оквира, зна бити много занимљивије и активније ученицима. Тако би сигурно било и професорима боље да понекада изађу из тих оквира па би часови били занимљивији, а ученици више активни на настави.*

Ученик 1: *Више волимо кад смо сви укључени на часовима.*

Ученик 3: *Свако треба да покаже свој став, своје размисљање, а не само оно што је написано у уџбенику.*

Ученик 2: *Ево рецимо, ја се никад не бих јавила на часу, али на овим часовима сам се толико јављала, мислим да се никад нисам толико на свим осталим часовима заједно. Некако сам била опуштенија и није ме било страх.*

Ученик 4: *У таквим ситуацијама немамо трему, да како год да буде. Не страхујемо од одговора.*

Ученик 3: *Ове радионице су ми најбоље нешто до сада на часу. Баш сам се опустио на њима.*

Ученик 2: *Ми смо на овим радионицама били веома укључени, сви, што није прије био обичај.*

Ученик 4: *Поготово су се укљували ученици који се иначе не укључију. Ево ми смо ти који су иначе искључени, за разлику од оног другог реда које је увијек укључен.*

Ученик 3: *Али се види и разлика у учењу, ко више или дуже се спрема да добије добру оцјену. За разлику од оних којих не уче толико, али логички размишљају и опет добију исту оцјену као ови што су дуже учили.*

Истраживач: Захваљување ученицима на учешћу дискусији.

Транскрипт фокус групе бр. 7

Ученици учесници у радионицама – девети разред, ОШ

Датум одржавања: 25. 12. 2023.

Вријеме трајања: 00:22:17

Истраживач: Тражите ли помоћ од вршњака (другова) прије школе уколико нешто нисте добро разумјели, те да вам они помогну да лакше схватите градиво?

Ученик 1: *Да, питаћемо некога од ученика.*

Ученик 2: *Некада питамо испред школе, некада на одмору.*

Ученик 3: *А и путем телефона питамо неког ученика за помоћ када нам је потребно да нешто урадимо за школу.*

Истраживач: Да ли бисте прије питали наставника или вршњака (друга) из разреда за помоћ у учењу? Зашто?

Ученик 2: *У већини случајева питамо ученике, па тако и ја прије питам неког вриједног ученика, а знам да бисмо требали прије питати наставника. Али имам повјерење у те ученике и знам да ће они то добро знати и урадити.*

Ученик 4: *Не можемо наставника питати тако лако као неке ученике са којима смо добри.*

Ученик 1: *Не знамо како ће наставник одреаговати на то наше питање, можда је то нешто ми требамо знати па ћемо се осрамотити.*

Истраживач: Како доживљавате час када је ваш друг или другарица у улози предавача (има реферат, презентацију или води радионицу)?

Ученик 2: *Имамо ми реферате у школи, па тада ученик буде у улози наставника.*

Ученик 4: *Чини ми се да ми више слушамо наставнике, него када су то ученици.*

Ученик 3: *Тада је све опуштеније, па неки ученици уопште и не слушају друге ученике.*

Ученик 1: *А наставника морамо слушати.*

Ученик 4: *Дисциплина не буде добра, ученици само причају, а то се не смије када наставник предаје.*

Истраживач: Могу ли други ученици да науче нешто до тог ученика који је у улози предавача?

Ученик 3: *Може свакако, он увијек пита нешто друге ученике, па је лакше одговорати на то, него када то пита наставник.*

Ученик 2: *Можемо и групно да радимо и одговарамо.*

Ученик 4: *Али не може то све ученик да уради, као што може наставник.*

Истраживач: Према вашем мишљењу, шта можете навести да је добро (предност) када ученик из разреда у улози наставника на часу? Које су користи од његовог предавања по друге ученике?

Ученик 2: *Слободнији смо тада да питамо нешто што не знамо тог ученика који нешто излаже. Уколико он то зна одговориће нам, ако не зна онда ће наставник помоћи да одговори на то питање.*

Ученик 1: *Не знамо како ће наставник реаговати, а знамо како реагује ученик.*

Ученик 3: *Ученик може лакше да појасни, јасније исприча па нам то буде лакше да схватимо и разумијемо него када наставник исприча.*

Ученик 4: *Ученик не иде у само детаље, некад нађе неке занимљивости за ту тему, па нам буде занимљиво то слушати.*

Ученик 3: *Тај ученик размишља као и ми, а наставника некада не разумијемо, а ученик прича исто као и ми.*

Ученик 2: *Простије то објасни ученик него наставник.*

Истраживач: Шта се може подстицати учењем од других? (за разлику учења од наставника)

Ученик 3: *Па могло би тога да буде више, било би занимљивије.*

Ученик 4: *Али да то раде они ученици који то знају, који су добри ученици.*

Ученик 2: *Наставници то дуже предају, а ученици скрате, кажу само оно што је најважније.*

Истраживач: Према вашем мишљењу, шта можете навести да није добро (недостатак) када ученик из разреда излаже (предаје) нешто на часу? Шта вам се тада не свиђа?

Ученик 3: *Дисциплина не буде иста као код наставника.*

Ученик 1: *Наставник има шире знање, а ученик некад не зна да одговори на неко питање.*

Ученик 4: *Она наставник мора да одговори на то питање.*

Ученик 3: *Не свиђа ми се када ученик одлута или чита текст. А овако обично буде у реду.*

Ученик 4: *Зависи од расположења, ако смо расположени онда ћемо га слушати, ако нисмо, нећемо ни слушати тог ученика.*

Истраживач: Шта мислите да се не може подстицати (остварити) учењем од других, већ само када час води наставник?

Ученик 2: *Већ смо рекли да буде лоша дисциплина у разреду, неки ученици буду немирни.*

Ученик 4: *Ширина знања је што нема тај ученик у односу на наставника.*

Ученик 3: *Наставник опширније објасни и прича о неким детаљима, које ученик не може знати.*

Ученик 1: *Некад се то треба повезати са неким другим градивом, што смо прије учили, а зна то баш увијек ученик.*

Истраживач: Препознајете ли друге културе и народе које живе у нашој средини?

Ученик 3: *Препознајемо друге културе.*

Ученик 4: *У школи и ван школе.*

Ученик 1: *И у граду их препознајемо.*

Истраживач: Како препознајете да је неко друге културе?

Ученик 4: *Немамо људе око нас који су друге боје коже, то је ријеткост. Али их можемо препознати по језику, када чујемо како неко прича.*

Ученик 2: *По имену видимо да је неко другачији, и да је друге културе или вјере.*

Ученик 3: *По ријечима како неко изговара, другачије од нас.*

Ученик 4: *Може бити и по понашању, како неко нешто ради што се код нас тако не ради, па се види да је друге религије.*

Ученик 1: *И празници које неко слави, па и тако можемо да видимо те разлике.*

Истраживач: Како се понашате према припадницима друге културе, вјере или нације? Зашто?

Ученик 3: *Исто се понашамо према свима.*

Ученик 2: *Не гледамо на то.*

Ученик 4: *Ако су сви добри према нама, и ми смо добри према њима.*

Ученик 1: *Нема разлика у понашању према другима, из других култура.*

Истраживач: Да ли вам је тешко оставити комуникацију или сарадњу неким ко је друге културе? Зашто?

Ученик 4: *Знају се десети неке тешкоће у неким ситуацијама. Некад се не разумијемо.*

Ученик 3: *Не можемо тада баш свишта причати пред њима.*

Ученик 2: *Водимо рачуна да их не увриједимо.*

Ученик 3: *Морамо пазити како ћемо нешто рећи.*

Истраживач: Помажу ли вам нека знања која сте научили у школи или у породици приликом сарадње са неким ко је друге културе? Како и зашто?

Ученик 3: *У школи и не учимо толико о другим културама, али код куће чујемо од родитеља.*

Ученик 4: *Са родитељима више причамо о другим културама.*

Ученик 3: *Више причамо са родитељима о томе што је за нас битније, за наше здравље, за нас саме.*

Ученик 1: *У школи се учи оно што је у књигама написано.*

Ученик 2: *Ако тамо пише нешто о другим културама, онда ћемо и учити о томе.*

Истраживач: Шта мислите, колико се може научити о другим културама од својих вршњака (другова) из школе?

Ученик 4: *Може се штошта научити од другова, када разговарамо о томе.*

Ученик 2: *Може, може, доста тога.*

Ученик 3: *Ако је неко друге културе, онда он нас учи о томе, о својој култури. О ономе што је код њих другачије него код нас.*

Ученик 1: *Наставници и не могу знати све о другој култури.*

Ученик 3: *То најбоље представе они који јесу из те културе.*

Ученик 1: *Можемо то научити боље од других ученика, него од наставника.*

Истраживач: Јесте ли чули од неких другова из школе да причају нешто лоше о људима из других култура? Да ли им је неко од вршњака покушао објаснити да су сви људи исти и да смо сви једнаки?

Ученик 4: *Јесмо чули лоше ствари о другим културама. Од неких ученика.*

Ученик 2: *Буде тога и у школи.*

Ученик 3: *Углавном ученици ту реагују како то не ваља и не треба се тако понашати и тако причати о другима.*

Ученик 1: *Наставници за то и не знају, то буде на одмору или послије школе.*

Ученик 4: *Можда би и наставници ту реаговали да знају за та дешавања или да буду ту па да чију када то неки ученик прича.*

Ученик 3: *Увијек буде неко од ученика који ће указати да је то лоше.*

Истраживач: Да ли сте од својих другова (вршњака) из школе научили неке вјештине које могу да вам помогну у сарадњи и комуникацији са неким ко је друге културе? Које вјештине?

Ученик 3: Рецимо било нам је корисно кад смо градили мост од папира, па смо имали препреке у комуникацији, као са другом културом, у поздрављању, то нам је било добро и научили смо како да гледамо на неку кутуру коју не разумијемо.

Ученик 4: Било је оно о предрасудама, које нам некад праве проблеме, а када схватимо то не важи за све, онда је комуникација лакша са другима из другачијих култура.

Ученик 3: Можемо од других ученика научити како да се односимо према другима, као што је било у радионицама. Не морају то бити увијек друге културе, можемо учити како да сарађујемо са људима из исте културе.

Ученик 2: Па то како се неки ученици понашају, ми из тога можемо учити да се и ми тако требамо понашати.

Ученик 1: Када је то понашање позитивно, а не оне лоше ствари да користимо.

Истраживач: Да ли сматрате да смо нешто важно заборавили да кажемо о вршњачком учењу? А мислите да би било важно рећи.

Ученик 3: Мислим да смо главно све и рекли.

Ученик 2: То је то, о свему смо причали.

Ученик 1: Немамо ништа друго за додати.

Ученик 4: Било нам је све ово занимљиво и забавно.

Интервју бр. 4

Одјељењски старјешина осмог разреда, 17 година радног стажа (ж)

Датум одржавања: 26. 12. 2023.

Вријеме трајања: 00:25:38

Истраживач: Примјећујете ли да ученици међусобно уче једни од других? У којој мјери је то заступљено?

Одјељењски старјешина: Генерално они на часовима имају прилику за групни рад и неко егземплярно учење, да би учили по примјеру, и то је заиста заступљено будући да је школа нека била експериментална школа, ми смо били у обавези да имамо такве часове. У задњих неколико година, односно послје короне то се знатно смањило, због одређених препорука надлежног министарства. Али је школа прије тога била препознатљива по

томе, што су ученици учили једни од других, једни другима држали часове. Конкретно што се тиче часова ВРОЗ-за то је неки стандард. У току једног полугодишта, независно од ових ваших радионица, они имају, два три или четири пута радионице, зависно од интереса, конципиране на различите начине.

Оно што је карактеристично у тим заједничким радовима да прије ученици усвајају неке негативне особине, односно ти негативни примјери лакше се такорећи прихватају међу ученицима, али оно што је позитивно, науче у тим групним радовима, Ученици који никад самостално не би наступили дођу до изражаја, односно успоставе бар неко минимално учеће и интеракцију. Они који се никад не јављају у таквом раду нађу своје мјесто. То је оно што бих издвојила као најпозитивније.

Истраживач: Помажу ли поједини ученици (који су бољи) осталима да савладају неко градиво? Односно да ли се други ученици обраћају појединцима за помоћ у учењу?

Одјељењски старјешина: *Данас је то супротност постављено. Некад су ти лидери били најбољи ученици, данас су они најсмјелији који не поштују правила, пркосе. Међутим у сваком одјељењу постоји неко ко на лијеп начин доминира. Вјерујем да ученици теже или на једну или на другу страну, зависи све од интересовања ученика, миља у коме одраста, све у свему постоје нека два пола у разреду. Има оних који желе да буду најбољи спортисти или најбољи ученици, а такође има оних који теже да буду они најсмјелији, па ученика повуче у неку другу страну. А има и оних који би хтјели да буду мангути, а при томе да буду добри.*

Истраживач: Шта мислите, питају ли ученици прије наставника или вршњака за помоћ у учењу?

Одјељењски старјешина: *Ученика ће дефинитивно прије питати. Јер они прво међусобно поразговарју о свему, макар и са негативном конотацијом, па тек онда долазе до наставника. А када су неки проблеми у питању, то наставник ријетко сазна директно од ученика, већ обично некако са стране, од неког другог ученика, који је смјелији па ће то олако рећи, можда и у сврху издавања пријатеља или да му се стварно помогне на неки директан начин. Али се сам ученик ријетко кад обраћа наставнику за било какву помоћ.*

Истраживач: Можда је страх у питању?

Одјељењски старјешина: *Није то страх, него то није модерно да се каже наставнику. Наставник то сазнаје углавном од родитеља или ученикових другара.*

Истраживач: Према вашем мишљењу, шта можете навести као предност вршњачког учења у школи, са аспекта интеркултуралних компетенција? Шта се остварује вршњачким учењем? Односно које би користи биле за ученика у улози наставника?

Одјељењски старјешина: *Самоактивизација ученика, саморегулација, у смислу процјењивања колико му времена треба, затим самоиницијатива. Тај ученик који поучава друге, мора преузети одговорност наставника на себе, са једне стране. С друге стране можда разбије неке табуе које има у себи, у смислу стидљивости, срамежљивости, реторичких вјештина, ослобађају се треме, тако да мислим да су ефекти вршњачког учења у том погледу. Ученик ослобађа сам себе, види да ли може или не може, како се понаша у тој ситуацији, међутим ако то све прође негативно онда се он повлачи. У принципу то је мач са двије оштрице. Али у већини случајева то буде сјајно, а има и ситни изузетака. Оне компетенције које он посједује, то преноси и на друге. Исто је и са интеркултуралним способностима.*

Истраживач: Које би биле користи за друге ученике када час води један од вршњака?

Одјељењски старјешина: *Рецимо када ученик стоји испред читавог разреда и презентује нешто, тада се откирива право лице свих, односно да ли га поштују или непоштују једни друге. Њихови односи испливају у одређеним коментарима, опаскама. На примјер, када имамо двије исте теме, два различита ученика и потпуно различите реакције осталих ученика. Откривају се неке скривене ствари међу њиховим односима, које можда не би рекли у другим ситуацијама. Такође, добра ствар која иначе недостаје у школама јесте преузимање иницијативе ученика. Некад то може бити губљење времена, неуспјели покушај. Наставник је свјестан да када да нешто ученику да презентује то не мора да буде добро или задовољавајуће, али и тај пропали час говори доста о томе колико су спремни ученици само да нешто преузму и изнесу до краја. Рецимо критичко мишљење које се потенцира у посљедње вријеме, можда је вршњачко учење једна степеница ка постизању истог. Нека своја сазнања, запажања о другим културама, неке погледе они преносе једни на друге, како позитивне, тако и негативне. Ако ништа од тога, барем ће ученик да се ослободи у неком смислу, да покаже себе. То би могла бити једна степеница у критичком проналажењу себе, свијета и осталог.*

Истраживач: Мислите ли да би ученицима користило више учења од вршњака у школи? Зашто?

Одјељењски старјешина: *Ми послје короне налазимо на један проблем, а то је немогућност да ученик апсорбује текст на било који начин, било критичко или буквално, репродуктивно. Ученици су изгубили концентрацију послје короне. Прије короне је било*

једноставно да ученици добију задатак из мог предмета да ураде у групи и да свако од њих добије одређену улогу у задатку. И били су заиста способни да изврше задатак, да прочитају текст, одговоре на питања, поставе нова питања, односно да имамо један час који је успио у солидном проценту. Међутим послије короне то једноставно није могуће. Имамо појединце који могу то да изнесу, а већина је изгубила способност да нешто сами ураде. Јер су у корони навођени од стране наставника и да му се дају јасне инструкције шта мора и како мора, без додатног размишљања и додатне припреме. И родитељи су научени на то. Ми када дамо задатак да нешто уради кући, што можда није у директној вези са самим исходом часа, наилазимо на отпор родитеља који каже да то не морају радити, јер то није на било чему. Корона је поставила границе у учењу. Мислим да вршњачко учење води ка томе да ученици почну самостално да размишљају. Под тиме не мислим да они све морају сами да ураде, већ да изазове одређено интересовање да се посвете нечему. Јер их је корона одвела у потпуно традиционалну наставу. Поново смо дошли до табле, јер оно што није написано као да не постоји. С обзиром на то да радим у двије школе, стање је приближно једнако заступљено.

Истраживач: Према вашем мишљењу, шта можете навести као недостатак вршњачког учења у школи? Шта мислите да се не може остварити вршњачким учењем у школи?

Одјељењски старјешина: Потпуност исхода. Колико год ученик био спреман да ради, ти исходи вјероватно неће бити на прописаном нивоу, што је и нормално, је није вођено. Ученик је добио смјернице али није добијао константу помоћ у припреми, јер много тога самостално ради. С друге стране, поједини ученици који би добили улогу вршњачког едукатора, мислили би да су све тиме ријешили. Они би то урадили због оцјене. Од гланих недостатака је та непотпуност у исходима. Потребно је да наставник допуњава ученика, јер се он некад у тим корацима ученик изгуби. Што је свакако нормално у почетку, а са врменом би ученик постајао све бољи и ишло би како треба.

Истраживач: Препознају ли ученици друге културе и народе које живе у нашој средини? Колико су заступљени ученици других култура у школи?

Одјељењски старјешина: У врло малом постоку имамо Рома, али они нису нешто активни у школи, без обзира што им се нуди могућност. То се одражава на то да поједини ученици рецимо не разликују Јевреје од Муслимана или ислам од етничке припадности, не разликују религију од народа. Али већина тих ствари полази од куће. Школа је можда нешто од тога допунила, али је остала празнина.

Истраживач: Остварују ли ученици комуникацију и сарадњу са ученицима друге културе? Зашто?

Одјељењски старјешина: *Оно што имамо различитих култура ту нема проблема. Али рецимо оне ученике који се враћају из иностранства они зову Швабе, они не доживљају да је тај дјечак српске националности. Имају одређене представе које су вјероватно код куће научили, јер се у школи не користе такви изрази. Са школом су рецимо у оквиру предмета Историја обилазили све јеврејске споменике у граду, све исламске споменике, вођени су на сва та мјеста. Међутим они кансије нису били у стању разликују те културе, већ су све то генерализовали. Мислим да школи недостаје Култура религија. Они неке садржаје имају по програму, али не допире до њих. У другој школи у којој радим, имамо ученике који су друге боје коже, али су одлично прихваћени од стране других ученика. Сјајно су се уклопили са вршњацима.*

Истраживач: Шта мислите помажу ли им нека знања која су научили у школи у сарадњи са неким ко је друге културе? Мислите ли да је улога породице пресудна по овом питању?

Одјељењски старјешина: *Школа је пала, она је на дну, а породица је у подруму, да сликовито изразим своје мишљење. Неке елементарне ствари које се тичу опште културе, нпр. поздрављања, породица очекује да се то научи у школи. Што се тиче интеркултуралних вриједности, то је данас све на кривом путу. Све се своди на национализам. Интеркултуралне виједности су се у данашњем друштву свеле на јендоумље, па и у школи. Лијепо је величати своје, али није то нешто што би у школи требало гледати као плус или минус.*

Истраживач: Шта мислите, колико ученици могу научити о другим културама од својих вршњака?

Одјељењски старјешина: *Било би сјајно да имамо више ученика различитих култура, па да они презентују своје културне вриједности. На примјер, дјечак који се вратио из иностранства је помогао осталима на предмету Њемачки језик, приликом писања састава, писања, причао им је о култури Њемачке, био им је пријер у свему. У таквим ситуацијама се то може одлично искористити. То да ли ће неко бити прихваћен од стране других, мислим да није до културе, већ да је то саме личности.*

Истраживач: Мислите ли да су реализоване радионице могле остварити помак код ученика у новим знањима, ставовима или вјештинама према другим културама? Зашто?

Одјељењски старјешина: *Тешко је извући валидан закључак, али самим тиме што су ме питали за те радионице, да ли ћемо их имати, да ли ће доћи професор, кад идемо на припрему, видим да постоји интересовање међу ученицима. Мислим да им не било тешко да иду и у друга одјељења и да тамо изводе радионице. Јер поједини ученици стварно имају смисла за то, имају вољу и жељу. Надам се да ћемо у сљедећем полугодшту*

покушати да неке од ових радионица ученици изводе у другим одјељењима, јер су већ неки од ученика изразили жељу и пријавили се за то. Тако да интересовање међу ученицима постоји. Оно што се мени у разреду допало јесте што су они ученици који обично немају воље ни за шта, пријављивали су да буду водитељи радионица. То је свакако позитиван искорак. Има ученика којима је то сјајно легло и стално би то радили, али има и оних којима је све то свеједно. Морам напоменути, да ученици који су најбољи у радионицама, имају јаку подршку код куће. То много значи. Знам колико поједини родитељи раде са њима. Ријетки су примјери у којима изостане подршка код куће, да ће то бити сврсисходно, да ће имати континуитет, да кораци сви бити испоштовани. То можемо убројати у оне мане или недостатке које смо претходно спомињали. Али свакако родитељ игра велику улогу у томе да би ученик схватао озбиљно.

Истраживач: Какав је генерално ваш став према учењу једних од других у школи?

Одјељењски старјешина: *Мислим да бисмо требали поново вратити оно што је некад било, да бар једно мјесечно имамо нешто слично вршњачком учењу. Не знам да ли је сада уопште циљ да се враћамо на онај ниво прије короне или да наставимо овако, стрмоглаво. Али генерално би требало бар једном мјесечно да се уведе, не мора то бити час ВРОЗ-а, не мора бити нека радионица, али то може бити било који предмет, од Историје, Географије, Српског или Њемачког језика, било шта, што би они могли да подијеле са вршњацима у одјељењу. Једни да воде час, други да прате, па то може бити и обичан реферат. Има тога и данас, али се све свело само на то да се добије боља оцјена, а не да би сви учествовали у томе. Недостаје та нека заједничка активност ученика. А са тиме би тек имало правог смисла.*

Истраживач: Захваљујући на учешћу.

Прилог 3. Попис радионица у акционом програму

Назив радионице	Исходи радионица
<i>Постојиш – не постојиш*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују различите врсте повратних информација, – анализирају реакције из околине, – разликују игнорисање од омаловажавања, – анализирају осјећања друге особе, – развијају позитиван однос према културно другачијима.
<i>Језиком показати пут**</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разликују врсте комуникације, – препознају вокалне знакове, – идентификују параговор у комуникацији, – анализирају сметње у вербалном комуникацији, – координишу улогом вође, – примјењују активно слушање током сарадње са другима, – комуницирају ненасилно.
<i>Укључен – искључен*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разликују свјесно и несвјесно искључивање саговорника, – препознају разлике у односу на друге, – идентификују потребе друге особе, – поштују индивидуалне специфичности друге особе, – пружају подршку културно другачијима.
<i>У посјети**</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разликују типове невербалних сигнала у комуникацији, – демонстрирају невербалне гестове у комуникацији, – идентификују сметње у невербалној комуникацији, – анализирају препреке у невербалној комуникацији, – комуницирају невербално са културно другачијима.
<i>Нешто овдје није у реду**</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознају препреке у комуникацији са припадницима других култура,

	<ul style="list-style-type: none"> – подстичу разумијевање у комуникацији са припадницима других култура, – испољавају емпатично реаговање у интеракцији са културно другачијима, – толеришу припаднике других култура, – активно сарађују са ученицима који су културно другачији.
<i>Инклузивно понашање*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дефинишу и објасне појам инклузија, – разумију значај инклузивног понашања у школи, – промишљају о различитим потребама ученика у школи, – уважавају ученике без обзира на разлике, – примјењују и подстичу инклузивно понашање у школи.
<i>Дердијанци*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознају елементе у понашању непознате културе, – анализирају вербалну и невербалну комуникацију са припадницима непознате културе, – анализирају ефекте сусрета са непознатом културом, – уважавају културне разлике у интеракцији, – развијају толеранцију према припадницима другачијих култура.
<i>Како је бити мањина*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дефинишу и објасне појма мањина у друштву, – препознају маргинализоване групе у нашој средини, – идентификују стереотипе према мањинама у нашој средини, – уважавају мањине у школи, – равноправно прихватају мањине у школи.
<i>Наша права**</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују основна права према „Конвенцији о праву дјетета“, – препознају ситуације у којима се нарушавају основна дјечија права, – препознају примјену основних права у свакодневним ситуацијама,

	<ul style="list-style-type: none"> – сагледају узроке и посљедице нарушавају основних права, – равноправно прихватају и недискриминишу припаднике других култура у свом окружењу.
<i>Приписивање – атрибуција*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују културне обрасце у понашању, – анализирају ситуације према обрасцима у понашању неких култура, – развију свијест о утицају културних образаца на комуникацију са саговорником, – образложе културне обрасце у личном мишљењу.
<i>Блокатори комуникације*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознају препреке у комуникацији, – анализирају идентификоване препреке у комуникацији са вршњацима, – уочавају лоше утицаје на комуникацију са вршњацима, – примјењивање стратегија за превазилажење комуникационих препрека.
<i>Рјешавање конфликта*</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализирају конфликтне ситуације, – препознају узроке конфликта, – преиспитају личне ставове и емоције прије продубљивања конфликта, – примјењују технике рјешавања конфликта, – примјењују асертивну комуникацију.
<i>Лејла и Мухамед***</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализирају значај контекста и његову улогу у посматрању одређене ситуације, – образложе своје ставове о одређеним ситуацијама, – преиспитају своје ставове у односу на ставове групе, – уочавају потешкоћа у интерпретирању података на основу недовољних информација, – препознају начине настајања предрасуда, – преиспитују своје ставове у односу на релевантне информације.
<i>Културна осјетљивост***</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дефинишу и објасне интеркултуралну осјетљивост,

	<ul style="list-style-type: none"> – препознају фазе у развоју интеркултуралне осјетљивости, – на конкретним примјерима анализирају различите ставове и понашања у основи развојних фаза интеркултуралне осјетљивости, – на конкретним примјерима анализирају осјећања и вриједности у основи различитих развојних фаза, – преиспитују своје ставове и мишљења у односу на фазе интеркултуралне осјетљивости.
<i>Жртве предрасуда***</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дефинишу и објасне појам предрасуда и дискриминације, – препознају узроке предрасуда и стереотипа, – анализирају теоријске и искуствене ситуације, – примјењују моделе за превазилажење предрасуда и стереотипа, – преиспитују постојеће предрасуде и стереотипе о припадницима других култура.
<i>Путовање у туђим ципелама***</i>	<p>Ученици ће бити оспособљени да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознају различите предрасуде према различитим етничким и другим групама, – анализирају идентификоване предрасуде, – разумију и уважавају културно другачије, – прихватају и уважавају различите културне погледе.

*радионица реализована у основној и средњој школи (уз прилагођавање узрасту ученика)

** радионица реализована у основној школи

*** радионица реализована у средњој школи

Радионице су преузимане и модификоване у оквиру сљедећих приручника и збирки:
Aktas, Z., Gollob, R., Shader, B., Weidinger, W. (2019). *Poboljšanje interkulturalne kompetencije*. Centar IPE.; Vranješević, J., Trikić, Z., Rosandić, R. (2006). *Za razliku bogatije – priručnik za interkulturalizam*. Centar za prava deteta u Beogradu.; Дробац-Павићевић, М., Душанић, С., Ђурић, Д., Зечевић, И., Радетић-Ловрић, С. (2020). *Festina Lente: Збирка радионица за групни рад са дјецом и младима у васпитно-образовном систему*. Друштво психолога Републике Српске.; Munivrana, A., Morić, D., Pijaca Plavšić, E., Bajkuša, M., Rastović, M., Kožić, V. (2017). *Zbirka radionica „Pokreni promjenu“: 40 ideja za rad s djecom i mladima u području različitosti*. Forum za slobodu odgoja.; Spahić Šiljak, Z., Hadžić, S., Nezirić, A. (2020). *Jačanje interkulturalnih i međureligijskih kompetencija*. ТРО Фондација.; Станковић-Јанковић, Т., Партало, С., Јосифовић-Елезовић, С., Глишић, Т., Кевић-Зрнић, С. (2021). *Врињачко образовање у инклузији – иницијални приручник за студенте и наставнике*. Филозофски факултет у Бањој Луци.

Прилог 4: Евалуацијски листићи

ЕВАЛУАЦИЈСКИ ЛИСТИЋ – водитељи

Назив радионице: _____ Разред: _____ Датум: _____

Овај листић се попуњава анонимно, нигдје на листићу не пишете име или презиме. Његово попуњавање нам служи како бисмо побољшали квалитет радионица. Молимо вас да на скали од 1 до 5 оцијените своје задовољство радионицом: 1 – недовољно; 2 – довољно; 3 – добро; 4 – врло добро; 5 – одлично.

1. Како оцјењујеш **занимљивост** теме радионице?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Како оцјењујеш **активности** које су вршњаци проводили на данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Како оцјењујеш **своје вођење** данашње радионице?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Како оцјењујеш **нова знања и вјештине** научена у данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Заокружи емотиконе који најбоље одражавају како је протекла данашња радионица.



Ако желиш можеш написати коментар: _____

ЕВАЛУАЦИЈСКИ ЛИСТИЋ – ученици

Назив радионице: _____ Разред: _____ Датум: _____

Овај листић се попуњава анонимно, нигдје на листићу не пишете име или презиме. Његово попуњавање нам служи како бисмо побољшали квалитет радионица. Молимо вас да на скали од 1 до 5 оцијените своје задовољство радионицом: 1 – недовољно; 2 – довољно; 3 – добро; 4 – врло добро; 5 – одлично.

1. Како оцјењујеш **занимљивост** теме радионице?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Како оцјењујеш **активности** које сте проводили на данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Како оцјењујеш **своје учешће** у данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Како оцјењујеш **нова знања и вјештине** научена у данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Заокружи емотиконе који најбоље одражавају **како ти се свидјела** данашња радионица.



Ако желиш можеш написати коментар: _____

Евалуацијски листић – одјељењски старјешина

Назив радионице: _____ Разред: _____ Датум: _____

Молимо Вас да на скали од 1 до 5 упишете степен остварености наведених индикатора, при чему број 1 значи „није остварен“, а број 5 „у потпуности остварен“.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ученици су мотивисани за учешће на радионици. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ученици активно учествују у заједничким активностима. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ученици дискутују о задатим питањима и примјерима водитеља радионице. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ученици наводе примјере који указују на значај уважавања различитости. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ученици уважавају другачија мишљења вршњака. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ученици прихватају инструкције водитеља радионице. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ученици разумију садржаје радионице када дискутују о њима. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Коментар: _____

ЕВАЛУАЦИЈСКИ ЛИСТИЋ – водитељи

Назив радионице: ПОСТОЈИШ - НЕ ПОСТОЈИШ Датум: 10.10.2023

Овај листић се попуњава анонимно, нигдје на листићу не пишете име или презиме. Његово попуњавање нам служи како бисмо побољшали квалитет радионица. Молимо вас да на скали од 1 до 5 оцијените своје задовољство радионицом: 1 – недовољно; 2 – довољно; 3 – добро; 4 – врло добро; 5 – одлично.

1. Како оцјењујеш занимљивост теме радионице?

1 2 3 4 5

2. Како оцјењујеш активности које су вршњаци проводили на данашњој радионици?

1 2 3 4 5

3. Како оцјењујеш своје вођење данашње радионице?

1 2 3 4 5

4. Како оцјењујеш нова знања и вјештине научена у данашњој радионици?

1 2 3 4 5

5. Заокружи емотиконе који најбоље одражавају како је протекла данашња радионица.



Ако желиш можеш написати коментар: мај коментар је ја је ово ученицима
интересантно и занимљиво је је заинтересованост била на великом нивоу,

Евалуацијски листић – одјељењски старјешина

Назив радионице: Житке предрасуде Разред: III-7 Датум: 28.11.

Молимо Вас да на скали од 1 до 5 упишете степен остварености наведених индикатора, при чему број 1 значи „није остварен“, а број 5 „у потпуности остварен“.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ученици су мотивисани за учешће на радионици. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ученици активно учествују у заједничким активностима. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ученици дискутују о задатим питањима и примјерима водитеља радионице. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ученици наводе примјере који указују на значај уважавања различитости. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ученици уважавају другачија мишљења вршњака. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ученици прихватају инструкције водитеља радионице. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ученици разумију садржаје радионице када дискутују о њима. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Коментар: Ученици су и у овој радионици активно учествовали, показали су да разумеју садржаје који су били показани, креативност су о њима говорили и размислили.

ЕВАЛУАЦИЈСКИ ЛИСТИЋ – ученици

Назив радионице: НАША ПРАВА Датум: 5.12.'23

Овај листић се попуњава анонимно, нигде на листићу не пишете име или презиме. Његово попуњавање нам служи како бисмо побољшали квалитет радионица. Молимо вас да на скали од 1 до 5 оцијените своје задовољство радионицом: 1 – недовољно; 2 – довољно; 3 – добро; 4 – врло добро; 5 – одлично.

- Како оцјењујеш занимљивост теме радионице?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Како оцјењујеш активности које сте проводили на данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Како оцјењујеш своје учешће у данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- Како оцјењујеш нова знања и вјештине научена у данашњој радионици?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Заокружи емотиконе који најбоље одражавају како ти се свидјела данашња радионица.



Ако желиш можеш написати коментар: ОВА РАДИОНИЦА ЈЕ БИЛА СУПЕР И УВАГА ЗА КОРИСНОСТ И ОНА ЈЕ СУПЕР

Прилог 5. Факторски модели вршњачког учења и интеркултуралних компетенција

Факторска анализа скале за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,881
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3845,212
	df	253
	Sig.	,000

Communalities		
	Initial	Extraction
vu4	1,000	,469
vu5	1,000	,415
vu6	1,000	,417
vu8	1,000	,503
vu10	1,000	,452
vu11	1,000	,451
vu13	1,000	,445
vu16	1,000	,469
vu17	1,000	,533
vu18	1,000	,686
vu19	1,000	,446
vu22	1,000	,439
vu24	1,000	,623
vu25	1,000	,618
vu28	1,000	,504
vu29	1,000	,480
vu32	1,000	,526
vu33	1,000	,614
vu34	1,000	,670
vu35	1,000	,496
vu36	1,000	,625
vu37	1,000	,503
vu38	1,000	,414

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained					
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	6,001	26,092	26,092	6,001	26,092
2	2,615	11,368	37,460	2,615	11,368
3	1,678	7,298	44,758	1,678	7,298
4	1,502	6,532	51,290	1,502	6,532
5	1,034	4,498	55,788		
6	,890	3,870	59,657		
7	,867	3,771	63,428		
8	,784	3,409	66,838		
9	,734	3,193	70,030		
10	,659	2,864	72,894		
11	,644	2,801	75,695		
12	,602	2,618	78,313		
13	,586	2,549	80,862		
14	,558	2,425	83,287		
15	,514	2,233	85,520		
16	,493	2,142	87,662		
17	,486	2,113	89,775		
18	,448	1,946	91,721		
19	,425	1,847	93,568		
20	,410	1,781	95,349		
21	,386	1,680	97,030		
22	,360	1,564	98,594		
23	,323	1,406	100,000		



Component Matrix^a				
	Component			
	1	2	3	4
vu32	,687			
vu29	,681			
vu34	,674		-,431	
vu37	,652			
vu11	,633			
vu35	,612			
vu13	,610			
vu17	,593			
vu10	,585			
vu4	,578		,327	
vu36	,573		-,480	
vu33	,561		-,498	
vu16	,546			
vu6	,503			
vu19	,491	,312		
vu18		-,732		
vu22		,621		
vu28		-,525		,354
vu38	,426	-,459		
vu8	,361	,452		,403
vu5	,381		,441	
vu24		,422		,637

vu25	,399	,630
------	------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 4 components extracted.

Pattern Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
vu5	,696			
vu4	,649			
vu6	,647			
vu19	,621			
vu10	,597			
vu13	,546			
vu11	,546			
vu29	,456			
vu18		-,811		
vu28		-,708		
vu17	,332	-,543		
vu16		-,515		
vu22		,508		
vu38		-,478		
vu36			-,823	
vu34			-,811	
vu33			-,811	
vu37			-,632	
vu35			-,626	
vu32			-,589	
vu24				,796
vu25				,791
vu8	,352			,572

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 8 iterations.

Structure Matrix				
	Component			
	1	2	3	4
vu4	,667			
vu10	,655		-,349	
vu6	,644			
vu19	,629			
vu13	,628		-,436	
vu11	,622		-,399	
vu5	,611			
vu29	,588		-,494	
vu18		-,794		
vu28		-,705		
vu17	,439	-,593	-,396	
vu38		-,553	-,359	
vu16	,397	-,549	-,358	
vu22	,321	,490		,351
vu34			-,815	
vu36			-,776	
vu33			-,762	
vu37	,393		-,694	
vu32	,479		-,684	
vu35	,409		-,667	
vu24				,782
vu25				,777
vu8	,428			,626

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix				
Component	1	2	3	4
1	1,000	-,073	-,377	,163
2	-,073	1,000	,218	,086
3	-,377	,218	1,000	-,084
4	,163	,086	-,084	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenva
1	1.615701	1.678599
2	1.551514	1.606159
3	1.502974	1.540279
4	1.461085	1.491781
5	1.421467	1.450942
6	1.388958	1.421765

Факторска анализа скале за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика (CCBY)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,941
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6330,024
	df	351
	Sig.	,000

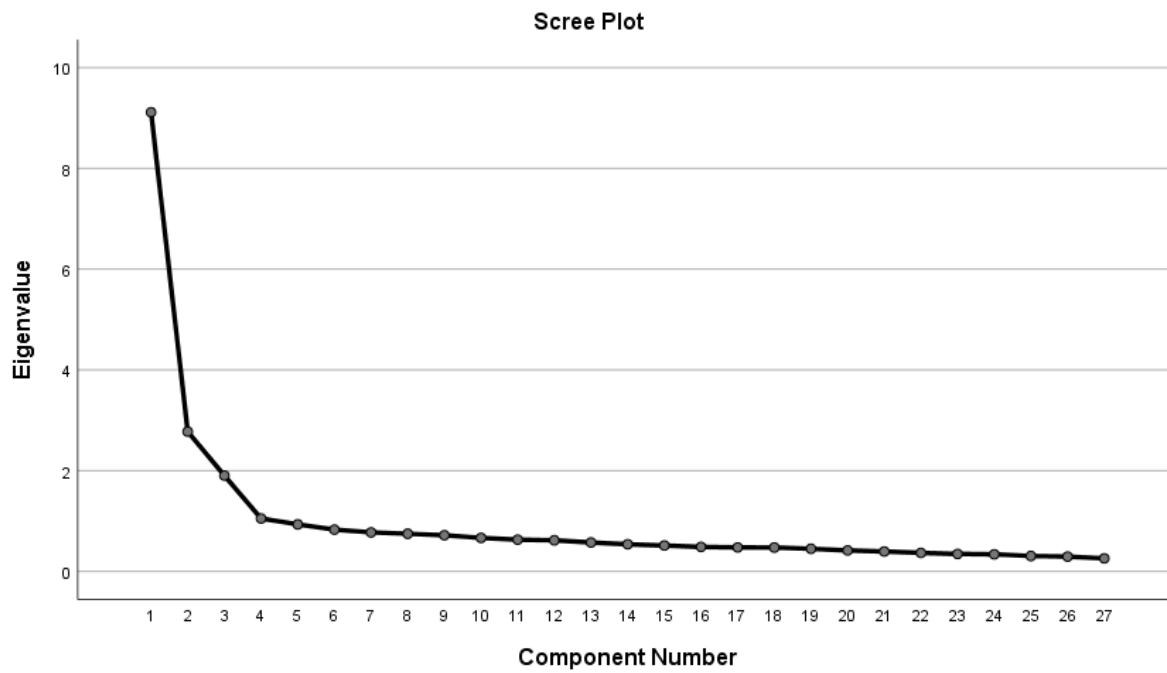
Communalities		
	Initial	Extraction
ik3	1,000	,448
ik10	1,000	,455
ik11	1,000	,453
ik12	1,000	,413
ik13	1,000	,494
ik14	1,000	,572
ik15	1,000	,398
ik18	1,000	,471
ik19	1,000	,593
ik20	1,000	,619
ik21	1,000	,542
ik23	1,000	,412
ik25	1,000	,514
ik26	1,000	,449
ik28	1,000	,440
ik31	1,000	,526
ik32	1,000	,569
ik33	1,000	,711
ik34	1,000	,582

ik35	1,000	,607
ik37	1,000	,512
ik39	1,000	,450
ik40	1,000	,567
ik41	1,000	,484
ik42	1,000	,510
ik45	1,000	,457
ik46	1,000	,541

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

Total Variance Explained					
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	9,113	33,751	33,751	9,113	33,751
2	2,775	10,277	44,028	2,775	10,277
3	1,902	7,045	51,073	1,902	7,045
4	1,051	3,893	54,966		
5	,933	3,455	58,421		
6	,830	3,074	61,495		
7	,775	2,871	64,366		
8	,747	2,767	67,133		
9	,717	2,655	69,788		
10	,666	2,467	72,255		
11	,631	2,336	74,591		
12	,618	2,291	76,882		
13	,574	2,126	79,008		
14	,538	1,993	81,001		
15	,514	1,905	82,906		
16	,487	1,805	84,710		
17	,477	1,765	86,476		
18	,475	1,758	88,234		
19	,450	1,665	89,899		
20	,418	1,546	91,445		
21	,395	1,462	92,908		
22	,368	1,363	94,270		
23	,347	1,286	95,556		
24	,340	1,259	96,815		
25	,307	1,135	97,951		

26	,294	1,089	99,040
27	,259	,960	100,000



Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
ik33	,795		
ik20	,764		
ik32	,745		
ik34	,738		
ik31	,724		
ik21	,701		
ik46	,689		
ik25	,688		
ik19	,687		-,349
ik35	,680		
ik45	,644		
ik40	,624	-,347	
ik28	-,610		
ik14	,572	,470	
ik42	,567	-,375	
ik13	,538	,446	
ik18	,532		-,410
ik10	,516	,435	

ik41	,496		,449
ik26	,483	-,417	
ik23	,310	,552	
ik11		,551	
ik3	,411	,507	
ik12	,370	,449	
ik15	,436	-,444	
ik37			,647
ik39			,561

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. 3 components extracted.

Pattern Matrix^a			
	Component		
	1	2	3
ik33	,832		
ik35	,812		
ik19	,764		
ik46	,733		
ik21	,712		
ik34	,710		
ik20	,706		
ik32	,666		
ik18	,625		-,343
ik15	,585	-,301	
ik31	,537		
ik28	-,485		-,324
ik11		,703	
ik14		,685	
ik3		,662	
ik23		,653	
ik12		,644	
ik13		,619	
ik10		,567	
ik25	,397	,431	
ik45	,348	,407	
ik37			,740
ik39			,686
ik41			,589

ik40	,468	,483
ik42	,450	,464
ik26	,409	,454

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.^a

a. Rotation converged in 8 iterations.

Structure Matrix			
	Component		
	1	2	3
ik33	,843		
ik35	,771		
ik20	,760	,426	
ik34	,749	,370	
ik19	,741	,319	
ik32	,736	,362	
ik46	,735		
ik21	,734		
ik31	,661	,463	
ik28	-,584		-,453
ik18	,581	,327	
ik25	,573	,561	
ik15	,535		,309
ik45	,526	,525	,305
ik14	,384	,737	
ik13	,382	,679	
ik3		,669	
ik11		,659	
ik10	,389	,636	
ik23		,634	
ik12		,629	
ik37			,694
ik39			,667
ik41	,377		,641
ik40	,591		,605
ik42	,551		,579
ik26	,485		,555

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix			
Component	1	2	3
1	1,000	,311	,262
2	,311	1,000	,046
3	,262	,046	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Parallel Analysis, from <https://analytics.gonzaga.edu/parallelengine/>

Component or Factor	Mean Eigenvalue	Percentile Eigenva
1	1.615701	1.678599
2	1.551514	1.606159
3	1.502974	1.540279
4	1.461085	1.491781
5	1.421467	1.450942

Прилог 6. Релијабилност скала

Релијабилност скале за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ)

прије факторске анализе

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	534	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	534	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's		
Alpha	N of Items	
,893	46	

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
vu1	156,21	484,101	,362	,891
vu2	156,10	488,965	,247	,892
vu3	157,31	481,517	,335	,891
vu4	156,88	473,506	,520	,889
vu5	156,95	481,011	,368	,891
vu6	156,72	475,660	,458	,890
vu7	156,81	475,313	,403	,890
vu8	157,42	481,216	,341	,891
vu9	156,11	488,001	,221	,893
vu10	156,93	472,394	,511	,889
vu11	156,42	476,240	,545	,889
vu12	156,90	496,549	,052	,895
vu13	156,07	479,697	,526	,889
vu14	156,38	477,332	,455	,890
vu15	156,73	475,936	,410	,890
vu16	156,91	470,529	,509	,889
vu17	156,93	471,920	,552	,888

vu18	157,99	497,938	,028	,896
vu19	156,76	476,792	,450	,890
vu20	157,22	481,925	,355	,891
vu21	156,23	486,904	,237	,893
vu22	157,02	490,170	,159	,894
vu23	157,73	491,319	,135	,894
vu24	157,42	493,607	,104	,895
vu25	157,62	494,191	,093	,895
vu26	157,31	474,239	,438	,890
vu27	157,11	486,286	,303	,892
vu28	157,54	486,748	,213	,893
vu29	156,93	469,352	,635	,887
vu30	157,09	485,059	,263	,892
vu31	156,51	474,517	,560	,888
vu32	156,25	474,119	,603	,888
vu33	156,53	477,814	,435	,890
vu34	156,42	475,767	,552	,889
vu35	156,33	476,729	,524	,889
vu36	156,55	477,201	,465	,890
vu37	156,78	473,501	,560	,888
vu38	157,11	478,655	,382	,891
vu39	157,62	484,593	,307	,892
vu40	157,12	471,705	,541	,888
vu41	156,94	471,223	,490	,889
vu42	156,29	480,999	,365	,891
vu43	157,80	480,473	,324	,892
vu44	156,72	485,214	,244	,893
vu45	157,05	473,787	,467	,889
vu46	157,31	480,783	,364	,891

Релијабилност скале за самопроцјену интеркултуралних компетенција (ССИК–ЗВС)

прије факторске анализе

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	534	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	534	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,905	46

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ik1	164,64	530,647	,436	,902
ik2	165,01	537,208	,397	,903
ik3	164,40	533,959	,513	,901
ik4	163,71	546,143	,340	,903
ik5	164,04	543,313	,367	,903
ik6	164,24	539,597	,402	,903
ik7	164,21	540,778	,388	,903
ik8	164,09	545,694	,281	,904
ik9	163,69	539,130	,542	,901
ik10	164,06	532,409	,567	,901
ik11	165,04	539,139	,390	,903
ik12	164,57	531,146	,422	,902
ik13	164,31	523,415	,571	,900
ik14	164,60	525,017	,609	,900
ik15	163,66	548,373	,262	,904
ik16	165,16	543,891	,305	,904
ik17	164,22	540,138	,433	,902
ik18	164,02	536,328	,477	,902
ik19	163,63	535,401	,592	,901

ik20	163,76	531,035	,679	,900
ik21	163,70	535,389	,572	,901
ik22	164,04	537,057	,470	,902
ik23	164,83	537,484	,404	,903
ik24	164,77	538,806	,375	,903
ik25	164,06	529,021	,657	,900
ik26	163,97	543,605	,318	,904
ik27	164,34	536,982	,487	,902
ik28	165,96	590,537	-,506	,913
ik29	165,69	595,860	-,567	,914
ik30	164,14	536,617	,459	,902
ik31	163,72	532,714	,625	,900
ik32	163,87	529,513	,652	,900
ik33	163,56	533,951	,658	,900
ik34	163,74	531,168	,638	,900
ik35	163,49	538,911	,535	,901
ik36	163,83	536,867	,477	,902
ik37	165,16	556,762	,096	,906
ik38	164,51	548,018	,254	,904
ik39	164,90	555,440	,121	,906
ik40	164,02	535,865	,472	,902
ik41	164,68	533,725	,392	,903
ik42	163,84	539,434	,414	,902
ik43	164,35	548,292	,238	,905
ik44	164,64	551,832	,203	,905
ik45	163,95	531,969	,608	,900
ik46	163,49	534,828	,580	,901

Релијабилност скале за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ)

послије факторске анализе

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	534	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	534	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,837	,847	23

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
vu4	3,50	1,150	534
vu5	3,43	1,148	534
vu6	3,66	1,192	534
vu19	3,62	1,158	534
vu10	3,45	1,216	534
vu13	4,31	,885	534
vu11	3,96	,994	534
vu29	3,45	1,101	534
vu17	3,45	1,151	534
vu18	2,39	1,200	534
vu28	2,84	1,315	534
vu16	3,47	1,297	534
vu22	3,36	1,285	534
vu38	3,27	1,238	534
vu32	4,13	,983	534
vu33	3,85	1,144	534
vu34	3,96	1,000	534
vu35	4,05	1,011	534
vu36	3,83	1,106	534

vu37	3,60	1,075	534
vu24	2,96	1,236	534
vu25	2,76	1,245	534
vu8	2,96	1,214	534

Релијабилност скале за самопроцјену интеркултуралних компетенција (ССИК-ЗВС)

послије факторске анализе

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	534	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	534	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,888	,895	27

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ik35	4,43	,958	534
ik19	4,29	,993	534
ik46	4,43	1,033	534
ik21	4,22	1,026	534
ik34	4,18	1,064	534
ik20	4,16	1,008	534
ik32	4,05	1,096	534
ik15	4,25	1,135	534
ik18	3,90	1,171	534
ik31	4,20	1,034	534
ik11	2,87	1,262	534
ik14	3,32	1,321	534
ik3	3,52	1,190	534

ik33	4,36	,946	534
ik23	3,09	1,304	534
ik12	3,35	1,547	534
ik13	3,61	1,457	534
ik10	3,85	1,142	534
ik37	2,76	1,195	534
ik39	3,02	1,185	534
ik45	3,97	1,086	534
ik25	3,86	1,104	534
ik40	3,90	1,204	534
ik41	3,23	1,520	534
ik42	4,07	1,185	534
ik28	1,95	1,149	534
ik26	3,95	1,245	534

Прилог 7. Статистичка обрада (дескриптивна и ANOVA)

Фреквенције – вршњачко учење – све школе

		Statistics				
		vuPRVIfak	vuDRUGIfak	vuTRECIfak	vuCETVRTifa	vuSUMA
N	Valid	534	534	534	534	534
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		32,83	15,33	23,42	8,67	80,25
Median		33,00	15,00	24,00	9,00	81,50
Mode		33	15	23	9	77 ^a
Std. Deviation		6,308	3,393	4,686	2,771	12,352
Skewness		-,807	-,287	-,767	,083	-,723
Std. Error of Skewness		,106	,106	,106	,106	,106
Kurtosis		1,096	-,067	,648	-,475	,914
Std. Error of Kurtosis		,211	,211	,211	,211	,211
Minimum		9	5	6	3	34
Maximum		45	24	30	15	112
Sum		17532	8185	12505	4631	42853

Фреквенције – интеркултуралне компетенције – све школе

		Statistics			
		ikPRVIfak	ikDRUGIfak	ikTRECIfak	ikSUMA
N	Valid	534	534	534	534
	Missing	0	0	0	0
Mean		46,47	31,44	22,89	100,80
Median		49,00	32,00	23,00	102,00
Mode		55	27	21	81
Std. Deviation		8,247	7,509	4,581	16,074
Skewness		-1,046	-,417	-,282	-,489
Std. Error of Skewness		,106	,106	,106	,106
Kurtosis		,522	-,235	-,395	-,121
Std. Error of Kurtosis		,211	,211	,211	,211
Minimum		12	9	9	32
Maximum		55	45	32	132
Sum		24814	16788	12223	53825

Фреквенције – вршњачко учење – основне школе

Statistics						
		vuPRVIfak	vuDRUGIfak	vuTRECIfak	vuCETVRTIfa	vuSUMA
N	Valid	241	241	241	241	241
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		32,78	15,23	23,25	8,91	80,17
Median		34,00	15,00	24,00	9,00	82,00
Mode		35 ^a	15	23	9	85
Std. Deviation		6,476	3,165	5,032	2,730	12,913
Skewness		-,849	-,297	-,938	-,039	-,813
Std. Error of Skewness		,157	,157	,157	,157	,157
Kurtosis		1,219	,239	,947	-,319	1,119
Std. Error of Kurtosis		,312	,312	,312	,312	,312
Minimum		9	6	6	3	34
Maximum		45	23	30	15	106
Sum		7900	3670	5603	2148	19321

Фреквенције – интеркултуралне компетенције – основне школе

Statistics					
		ikPRVIfak	ikDRUGIfak	ikTRECIfak	ikSUMA
N	Valid	241	241	241	241
	Missing	0	0	0	0
Mean		43,82	30,89	22,59	97,30
Median		45,00	31,00	22,00	98,00
Mode		33	27	21	81
Std. Deviation		8,378	7,298	4,424	16,193
Skewness		-,429	-,278	-,073	-,058
Std. Error of Skewness		,157	,157	,157	,157
Kurtosis		-,729	-,324	-,415	-,733
Std. Error of Kurtosis		,312	,312	,312	,312
Minimum		15	10	10	48
Maximum		55	45	32	132
Sum		10560	7445	5444	23449

Фреквенције – вршњачко учење – средње школе

Statistics						
		vuPRVIfak	vuDRUGIfak	vuTRECIfak	vuCETVRTifa	vuSUMA
N	Valid	293	293	293	293	293
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		32,87	15,41	23,56	8,47	80,3140
Median		33,00	15,00	24,00	8,00	81,0000
Mode		33	19	30	10	82,00
Std. Deviation		6,177	3,573	4,385	2,793	11,89237
Skewness		-,768	-,296	-,520	,187	-,627
Std. Error of Skewness		,142	,142	,142	,142	,142
Kurtosis		,996	-,259	-,010	-,527	,658
Std. Error of Kurtosis		,284	,284	,284	,284	,284
Minimum		12	5	9	3	41,00
Maximum		45	24	30	15	112,00
Sum		9632	4515	6902	2483	23532,00

Фреквенције – интеркултуралне компетенције – средње школе

Statistics					
		ikPRVIfak	ikDRUGIfak	ikTRECIfak	ikSUMA
N	Valid	293	293	293	293
	Missing	0	0	0	0
Mean		48,65	31,89	23,14	103,6724
Median		51,00	33,00	23,00	107,0000
Mode		55	35	21 ^a	113,00
Std. Deviation		7,477	7,662	4,700	15,41687
Skewness		-1,840	-,539	-,446	-,900
Std. Error of Skewness		,142	,142	,142	,142
Kurtosis		3,771	-,103	-,308	1,105
Std. Error of Kurtosis		,284	,284	,284	,284
Minimum		12	9	9	32,00
Maximum		55	45	32	130,00
Sum		14254	9343	6779	30376,00

T-Test –вршњачко учење

Group Statistics

	stepen	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vuPRVIfak	osnovna skola	241	32,78	6,476	,417
	srednja skola	293	32,87	6,177	,361
vuDRUGIfak	osnovna skola	241	15,23	3,165	,204
	srednja skola	293	15,41	3,573	,209
vuTRECIfak	osnovna skola	241	23,25	5,032	,324
	srednja skola	293	23,56	4,385	,256
vuCETVRTIfak	osnovna skola	241	8,91	2,730	,176
	srednja skola	293	8,47	2,793	,163
vuSUMA	osnovna skola	241	80,17	12,913	,832
	srednja skola	293	80,31	11,892	,695

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
vuPRVIfak	Equal variances assumed	,652	,420	-,171	532
	Equal variances not assumed			-,170	502, 359
vuDRUGIfak	Equal variances assumed	7,473	,006	-,614	532
	Equal variances not assumed			-,622	529, 046
vuTRECIfak	Equal variances assumed	2,876	,091	-,754	532
	Equal variances not assumed			-,744	479, 634

vuCETVRTI	Equal	1,103	,294	1,824	532
	variances assumed				
	Equal			1,828	516,
	variances not assumed				434
vuSUMA	Equal	2,152	,143	-,134	532
	variances assumed				
	Equal			-,133	494,
	variances not assumed				047

T-Test – интеркултуралне компетенције

Group Statistics

	stepen	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ikPRVIfak	osnovna skola	241	43,82	8,378	,540
	srednja skola	293	48,65	7,477	,437
ikDRUGIfak	osnovna skola	241	30,89	7,298	,470
	srednja skola	293	31,89	7,662	,448
ikTRECIfak	osnovna skola	241	22,59	4,424	,285
	srednja skola	293	23,14	4,700	,275
ikSUMA	osnovna skola	241	97,30	16,193	1,043
	srednja skola	293	103,67	15,417	,901

Independent Samples Test

		Levene's Test for		t-test for	
		Equality of		Equality of	
		Variances		Means	
		F	Sig.	t	df
ikPRVIfak	Equal variances assumed	17,958	,000	-7,036	532
	Equal variances not assumed			-6,958	486,036
ikDRUGIfak	Equal variances assumed	,501	,479	-1,526	532
	Equal variances not assumed			-1,533	520,676
ikTRECIfak	Equal variances assumed	1,080	,299	-1,375	532
	Equal variances not assumed			-1,383	522,418
ikSUMA	Equal variances assumed	2,494	,115	-4,647	532
	Equal variances not assumed			-4,625	501,948

T-Test – вршњачко учење

Group Statistics					
	pol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vuPRVIfak	muski	213	31,85	6,671	,457
	zenski	321	33,49	5,976	,334
vuDRUGIfak	muski	213	15,08	3,218	,220
	zenski	321	15,50	3,499	,195
vuTRECIfak	muski	213	22,78	4,874	,334
	zenski	321	23,84	4,515	,252
vuCETVRTIfak	muski	213	8,59	2,606	,179
	zenski	321	8,73	2,877	,161
vuSUMA	muski	213	78,29	12,696	,870
	zenski	321	81,55	11,961	,668

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
vuPRVI fak	Equal variances assumed	2,786	,096	-	532
	Equal variances not assumed			2,965	419,102
vuDRU GIfak	Equal variances assumed	1,434	,232	-	532
	Equal variances not assumed			1,403	479,622
vuTRE CIfak	Equal variances assumed	1,846	,175	-	532
	Equal variances not assumed			2,577	429,813

vuCET	Equal	3,240	,072	-,580	532
VRTifa	variances				
k	assumed				
	Equal			-,592	483,937
	variances not				
	assumed				
vuSUM	Equal	,498	,480	-	532
A	variances			3,014	
	assumed				
	Equal			-	435,253
	variances not			2,978	
	assumed				

T-Test – интеркултуралне компетенције

Group Statistics					
	pol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ikPRVIfak	muski	213	42,62	8,941	,613
	zenski	321	49,02	6,631	,370
ikDRUGIfak	muski	213	29,88	7,203	,494
	zenski	321	32,47	7,541	,421
ikTRECIfak	muski	213	21,53	4,596	,315
	zenski	321	23,79	4,349	,243
ikSUMA	muski	213	94,04	16,186	1,109
	zenski	321	105,28	14,360	,801

Independent Samples Test					
		Levene's Test for		t-test for	
		Equality of		Equality of	
		F	Sig.	t	df
ikPRV	Equal	33,487	,000	-9,475	532
Ifak	variances				
	assumed				
	Equal			-8,934	362,
	variances not				968
	assumed				

ikDR	Equal	1,485	,223	-3,953	532
UGIfa	variances				
k	assumed				
	Equal			-3,989	468,
	variances not				369
	assumed				
ikTRE	Equal	,092	,762	-5,749	532
CIfak	variances				
	assumed				
	Equal			-5,685	436,
	variances not				622
	assumed				
ikSU	Equal	2,527	,113	-8,417	532
MA	variances				
	assumed				
	Equal			-8,216	416,
	variances not				077
	assumed				

Вршњачко учење – разред

Descriptives						
95% Confidence Interval for Mean						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	
vuPRVIfak	drugi	142	33,20	5,830	,489	32,23
	treci	151	32,57	6,491	,528	31,53
	sedmi	120	33,85	6,522	,595	32,67
	osmi	121	31,72	6,279	,571	30,59
	Total	534	32,83	6,308	,273	32,30
vuDRUGIfak	drugi	142	15,55	3,664	,307	14,94
	treci	151	15,28	3,491	,284	14,72
	sedmi	120	15,69	3,269	,298	15,10
	osmi	121	14,77	3,002	,273	14,23
	Total	534	15,33	3,393	,147	15,04
vuTRECIfak	drugi	142	23,51	4,440	,373	22,78
	treci	151	23,60	4,347	,354	22,90
	sedmi	120	24,06	5,048	,461	23,15

	osmi	121	22,45	4,906	,446	21,56
	Total	534	23,42	4,686	,203	23,02
vuCETVR TIfak	drugi	142	8,44	2,794	,234	7,97
	treci	151	8,51	2,800	,228	8,06
	sedmi	120	9,20	2,617	,239	8,73
	osmi	121	8,63	2,820	,256	8,12
	Total	534	8,67	2,771	,120	8,44
vuSUMA	drugi	142	80,70	11,427	,959	78,80
	treci	151	79,95	12,341	1,004	77,97
	sedmi	120	82,80	13,040	1,190	80,44
	osmi	121	77,56	12,292	1,117	75,35
	Total	534	80,25	12,352	,535	79,20

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
vuPRVIfak	Between Groups	303,586	3	101,195	2,566
	Within Groups	20903,245	530	39,440	
	Total	21206,831	533		
vuDRUGIfak	Between Groups	61,065	3	20,355	1,776
	Within Groups	6074,585	530	11,461	
	Total	6135,650	533		
vuTRECIfak	Between Groups	169,553	3	56,518	2,597
	Within Groups	11534,322	530	21,763	
	Total	11703,875	533		
vuCETVRTIfak	Between Groups	45,521	3	15,174	1,988
	Within Groups	4046,129	530	7,634	
	Total	4091,650	533		
vuSUMA	Between Groups	1696,235	3	565,412	3,764
	Within Groups	79621,639	530	150,230	
	Total	81317,875	533		

Интеркултуралне компетенције – разред

Descriptives						
95% Confidence Interval for Mean						
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound
ikPRVifa k	drugi	142	48,27	8,094	,679	46,93
	treći	151	49,00	6,855	,558	47,90
	sedmi	120	44,48	7,955	,726	43,04
	osmi	121	43,17	8,761	,796	41,59
	Total	534	46,47	8,247	,357	45,77
ikDRUGI fak	drugi	142	31,51	7,785	,653	30,22
	treći	151	32,25	7,552	,615	31,03
	sedmi	120	32,03	7,868	,718	30,60
	osmi	121	29,77	6,525	,593	28,59
	Total	534	31,44	7,509	,325	30,80
ikTRECIf ak	drugi	142	23,01	4,684	,393	22,24
	treći	151	23,25	4,728	,385	22,49
	sedmi	120	22,94	5,040	,460	22,03
	osmi	121	22,24	3,701	,336	21,57
	Total	534	22,89	4,581	,198	22,50
ikSUMA	drugi	142	102,80	15,993	1,342	100,14
	treći	151	104,50	14,861	1,209	102,11
	sedmi	120	99,44	16,616	1,517	96,44
	osmi	121	95,17	15,541	1,413	92,38
	Total	534	100,80	16,074	,696	99,43

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ikPRVIfak	Between Groups	3228,051	3	1076,017	17,267	,000
	Within Groups	33026,908	530	62,315		
	Total	36254,959	533			
ikDRUGIfak	Between Groups	477,588	3	159,196	2,853	,037
	Within Groups	29577,872	530	55,807		
	Total	30055,461	533			
ikTRECIfak	Between Groups	73,431	3	24,477	1,167	,322
	Within Groups	11113,050	530	20,968		
	Total	11186,481	533			
ikSUMA	Between Groups	6680,978	3	2226,993	9,008	,000
	Within Groups	131025,773	530	247,218		

Total	137706,751	533
-------	------------	-----

Вршњачко учење – успјех ученика

Descriptives						
95% Confidence Interval for Mean						
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound
vuPRVIfak	dobar	95	31,67	6,236	,640	30,40
	vrlo	240	32,14	6,462	,417	31,32
	dobar					
	odlican	199	34,22	5,924	,420	33,39
Total		534	32,83	6,308	,273	32,30
vuDRUGIfak	dobar	95	14,92	3,404	,349	14,22
	vrlo	240	15,50	3,604	,233	15,04
	dobar					
	odlican	199	15,32	3,113	,221	14,88
Total		534	15,33	3,393	,147	15,04
vuTRECIfak	dobar	95	23,29	4,796	,492	22,32
	vrlo	240	23,39	4,602	,297	22,80
	dobar					
	odlican	199	23,51	4,755	,337	22,85
Total		534	23,42	4,686	,203	23,02
vuCETVRTIfak	dobar	95	8,96	2,551	,262	8,44
	vrlo	240	8,59	2,877	,186	8,22
	dobar					
	odlican	199	8,64	2,745	,195	8,25
Total		534	8,67	2,771	,120	8,44
vuSUMA	dobar	95	78,84	12,365	1,269	76,32
	vrlo	240	79,62	12,792	,826	77,99
	dobar					
	odlican	199	81,68	11,708	,830	80,05
Total		534	80,25	12,352	,535	79,20

ANOVA					
		Sum of Squares	df	Mean Square	F
vuPRVIfak	Between Groups	623,055	2	311,528	8,036
	Within Groups	20583,776	531	38,764	
	Total	21206,831	533		
vuDRUGIfak	Between Groups	23,268	2	11,634	1,011
	Within Groups	6112,382	531	11,511	
	Total	6135,650	533		
vuTRECIfak	Between Groups	3,446	2	1,723	,078
	Within Groups	11700,428	531	22,035	
	Total	11703,875	533		
vuCETVRTIfak	Between Groups	9,706	2	4,853	,631
	Within Groups	4081,944	531	7,687	
	Total	4091,650	533		
vuSUMA	Between Groups	693,454	2	346,727	2,284
	Within Groups	80624,420	531	151,835	
	Total	81317,875	533		

Интеркултуралне компетенције – успјех ученика

Descriptives						
95% Confidence Interval for Mean						
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound
ikPRVIfak	dobar	95	45,94	9,141	,938	44,07
	vrlo dobar	240	46,14	8,332	,538	45,08
	odlican	199	47,12	7,678	,544	46,05
	Total	534	46,47	8,247	,357	45,77
ikDRUGIfak	dobar	95	30,94	7,571	,777	29,39
	vrlo dobar	240	31,37	7,815	,504	30,38
	odlican	199	31,76	7,116	,504	30,76
	Total	534	31,44	7,509	,325	30,80
ikTRECIfak	dobar	95	22,22	4,499	,462	21,30
	vrlo dobar	240	22,53	4,824	,311	21,91
	odlican					

	odlican	199	23,65	4,224	,299	23,06
	Total	534	22,89	4,581	,198	22,50
ikSUMA	dobar	95	99,09	16,377	1,680	95,76
	vrlo dobar	240	100,03	16,337	1,055	97,96
	odlican	199	102,53	15,520	1,100	100,36
	Total	534	100,80	16,074	,696	99,43

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ikPRVIfak	Between Groups	137,770	2	68,885	1,013	,364
	Within Groups	36117,189	531	68,017		
	Total	36254,959	533			
ikDRUGIfak	Between Groups	45,422	2	22,711	,402	,669
	Within Groups	30010,039	531	56,516		
	Total	30055,461	533			
ikTRECIfak	Between Groups	188,896	2	94,448	4,560	,011
	Within Groups	10997,585	531	20,711		
	Total	11186,481	533			
ikSUMA	Between Groups	1011,272	2	505,636	1,964	,141
	Within Groups	136695,479	531	257,430		
	Total	137706,751	533			

Вршњачко учење – отац

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
vuPRVIfak	srednja skola	254	32,92	6,225	,391
	visa ili visoka	72	33,38	5,608	,661
	fakultet	157	32,63	6,243	,498
	magistar ili master	40	32,13	7,855	1,242
	doktor nauka	11	32,64	7,966	2,402
	Total	534	32,83	6,308	,273
vuDRUGIfak	srednja skola	254	15,37	3,489	,219
	visa ili visoka	72	15,56	3,472	,409
	fakultet	157	15,38	3,124	,249
	magistar ili master	40	14,65	3,766	,595
	doktor nauka	11	14,64	3,107	,937
	Total	534	15,37	3,489	,219

	Total	534	15,33	3,393	,147
vuTRECIf	srednja skola	254	23,55	4,593	,288
ak	visa ili visoka	72	23,38	4,903	,578
	fakultet	157	23,62	4,611	,368
	magistar ili	40	22,50	4,992	,789
	master				
	doktor nauka	11	21,09	5,166	1,558
	Total	534	23,42	4,686	,203
vuCETVR	srednja skola	254	8,99	2,690	,169
TIfak	visa ili visoka	72	8,61	3,133	,369
	fakultet	157	8,43	2,716	,217
	magistar ili	40	7,68	2,586	,409
	master				
	doktor nauka	11	8,91	2,773	,836
	Total	534	8,67	2,771	,120
vuSUMA	srednja skola	254	80,83	12,221	,767
	visa ili visoka	72	80,92	11,359	1,339
	fakultet	157	80,06	12,216	,975
	magistar ili	40	76,95	14,931	2,361
	master				
	doktor nauka	11	77,27	13,199	3,980
	Total	534	80,25	12,352	,535

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
vuPRVIfak	Between Groups	50,038	4	12,509	,313
	Within Groups	21156,794	529	39,994	
	Total	21206,831	533		
vuDRUGIfak	Between Groups	28,186	4	7,046	,610
	Within Groups	6107,464	529	11,545	
	Total	6135,650	533		
vuTRECIfak	Between Groups	104,329	4	26,082	1,189
	Within Groups	11599,545	529	21,927	
	Total	11703,875	533		
vuCETVRTIfak	Between Groups	75,482	4	18,871	2,486
	Within Groups	4016,167	529	7,592	
	Total	4091,650	533		
vuSUMA	Between Groups	655,431	4	163,858	1,075
	Within Groups	80662,444	529	152,481	
	Total	81317,875	533		

Интеркултуралне компетенције – отац

		Descriptives			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
ikPRVIf ak	srednja skola	254	47,70	7,852	,493
	visa ili visoka	72	44,67	9,122	1,075
	fakultet	157	45,81	7,749	,618
	magistar ili master	40	44,28	9,656	1,527
	doktor nauka	11	47,27	9,275	2,796
	Total	534	46,47	8,247	,357
ikDRU Gifak	srednja skola	254	31,48	7,348	,461
	visa ili visoka	72	31,72	7,627	,899
	fakultet	157	31,50	7,401	,591
	magistar ili master	40	30,63	8,518	1,347
	doktor nauka	11	30,55	9,213	2,778
	Total	534	31,44	7,509	,325
ikTREC Ifak	srednja skola	254	23,17	4,252	,267
	visa ili visoka	72	22,28	4,560	,537
	fakultet	157	22,83	4,870	,389
	magistar ili master	40	22,38	5,123	,810
	doktor nauka	11	23,27	5,951	1,794
	Total	534	22,89	4,581	,198
ikSUM A	srednja skola	254	102,35	15,034	,943
	visa ili visoka	72	98,67	17,732	2,090
	fakultet	157	100,14	15,860	1,266
	magistar ili master	40	97,28	18,653	2,949
	doktor nauka	11	101,09	19,715	5,944
	Total	534	100,80	16,074	,696

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ikPRVIfak	Between Groups	884,877	4	221,219	3,309	,011
	Within Groups	35370,082	529	66,862		
	Total	36254,959	533			
ikDRUGIfak	Between Groups	42,229	4	10,557	,186	,946
	Within Groups	30013,232	529	56,736		
	Total	30055,461	533			
ikTRECIIfak	Between Groups	59,068	4	14,767	,702	,591
	Within Groups	11127,413	529	21,035		
	Total	11186,481	533			
ikSUMA	Between Groups	1501,438	4	375,359	1,458	,214
	Within Groups	136205,313	529	257,477		
	Total	137706,751	533			

Вршњачко учење – мајка

Descriptives					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
vuPRVIfak	srednja skola	228	32,61	5,934	,393
	visa ili visoka	73	34,18	5,337	,625
	fakultet	188	32,64	6,592	,481
	magistar ili	32	32,22	8,628	1,525
	master				
	doktor nauka	13	33,46	6,839	1,897
	Total	534	32,83	6,308	,273
vuDRUGIfak	srednja skola	228	15,35	3,381	,224
	visa ili visoka	73	15,77	3,680	,431
	fakultet	188	15,24	3,316	,242
	magistar ili	32	14,91	3,325	,588
	master				
	doktor nauka	13	14,77	3,419	,948
	Total	534	15,33	3,393	,147
vuTRECIIfak	srednja skola	228	23,70	4,523	,300
	visa ili visoka	73	24,30	4,192	,491
	fakultet	188	23,10	4,754	,347
	magistar ili	32	21,78	6,009	1,062
	master				
	doktor nauka	13	22,23	4,567	1,267
	Total	534	23,42	4,686	,203
vuCETVR	srednja skola	228	8,90	2,706	,179

TIfak	visa ili visoka	73	9,11	2,942	,344
	fakultet	188	8,40	2,716	,198
	magistar ili	32	7,78	3,087	,546
	master				
	doktor nauka	13	8,31	2,323	,644
Total	534	8,67	2,771	,120	
vuSUMA	srednja skola	228	80,55	11,374	,753
	visa ili visoka	73	83,36	11,293	1,322
	fakultet	188	79,38	13,086	,954
	magistar ili	32	76,69	15,539	2,747
	master				
	doktor nauka	13	78,77	12,775	3,543
Total	534	80,25	12,352	,535	

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
vuPRVIfak	Between Groups	167,851	4	41,963	1,055
	Within Groups	21038,980	529	39,771	
	Total	21206,831	533		
vuDRUGIfak	Between Groups	25,210	4	6,303	,546
	Within Groups	6110,439	529	11,551	
	Total	6135,650	533		
vuTRECIfak	Between Groups	198,333	4	49,583	2,280
	Within Groups	11505,541	529	21,750	
	Total	11703,875	533		
vuCETVRTIfak	Between Groups	67,332	4	16,833	2,213
	Within Groups	4024,318	529	7,607	
	Total	4091,650	533		
vuSUMA	Between Groups	1301,158	4	325,290	2,151
	Within Groups	80016,716	529	151,260	
	Total	81317,875	533		

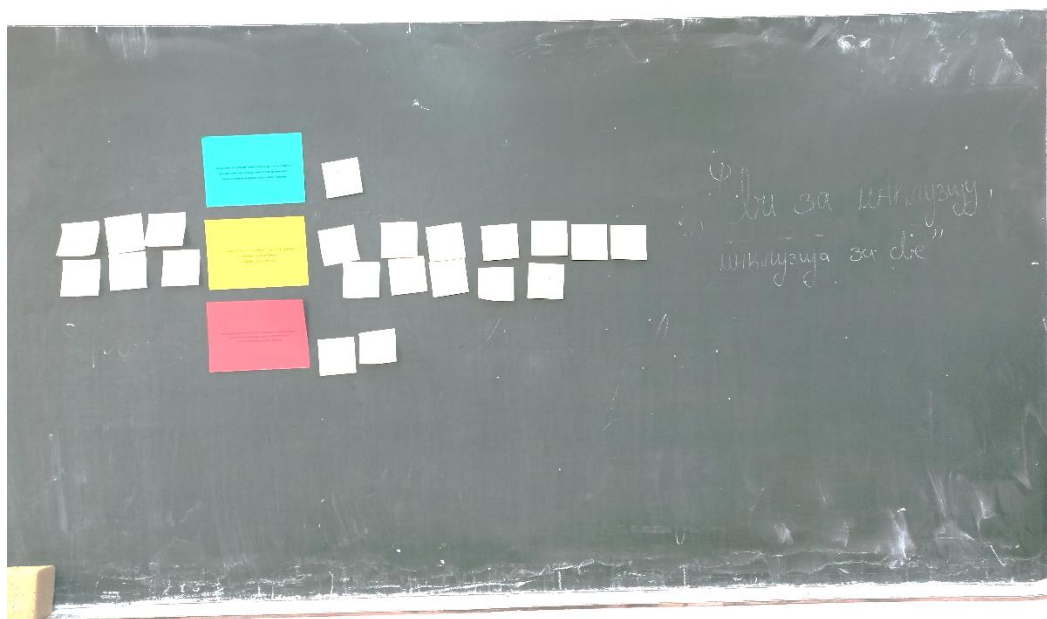
Интеркултуралне компетенције – мајка

Descriptives					
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
ikPRVif ak	srednja skola	228	47,39	7,926	,525
	visa ili visoka	73	46,47	8,116	,950
	fakultet	188	45,36	8,438	,615
	magistar ili	32	46,78	9,387	1,659
	master				
	doktor nauka	13	45,69	8,014	2,223
	Total	534	46,47	8,247	,357
ikDRU	srednja skola	228	31,21	7,657	,507
GIfak	visa ili visoka	73	32,14	7,338	,859
	fakultet	188	31,42	7,356	,536
	magistar ili	32	31,44	8,784	1,553
	master				
	doktor nauka	13	31,77	5,085	1,410
Total	534	31,44	7,509	,325	
ikTREC	srednja skola	228	22,71	4,628	,306
Ifak	visa ili visoka	73	23,30	4,409	,516
	fakultet	188	22,89	4,517	,329
	magistar ili	32	23,41	5,167	,913
	master				
	doktor nauka	13	22,46	4,576	1,269
Total	534	22,89	4,581	,198	
ikSUM	srednja skola	228	101,30	15,654	1,037
A	visa ili visoka	73	101,90	16,857	1,973
	fakultet	188	99,67	15,782	1,151
	magistar ili	32	101,63	20,147	3,562
	master				
	doktor nauka	13	99,92	13,035	3,615
Total	534	100,80	16,074	,696	

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ikPRVIfak	Between Groups	435,399	4	108,850	1,608	,171
	Within Groups	35819,560	529	67,712		
	Total	36254,959	533			
ikDRUGIfak	Between Groups	48,950	4	12,237	,216	,930
	Within Groups	30006,511	529	56,723		
	Total	30055,461	533			
ikTRECIIfak	Between Groups	30,978	4	7,745	,367	,832
	Within Groups	11155,503	529	21,088		
	Total	11186,481	533			
ikSUMA	Between Groups	418,327	4	104,582	,403	,807
	Within Groups	137288,423	529	259,524		
	Total	137706,751	533			

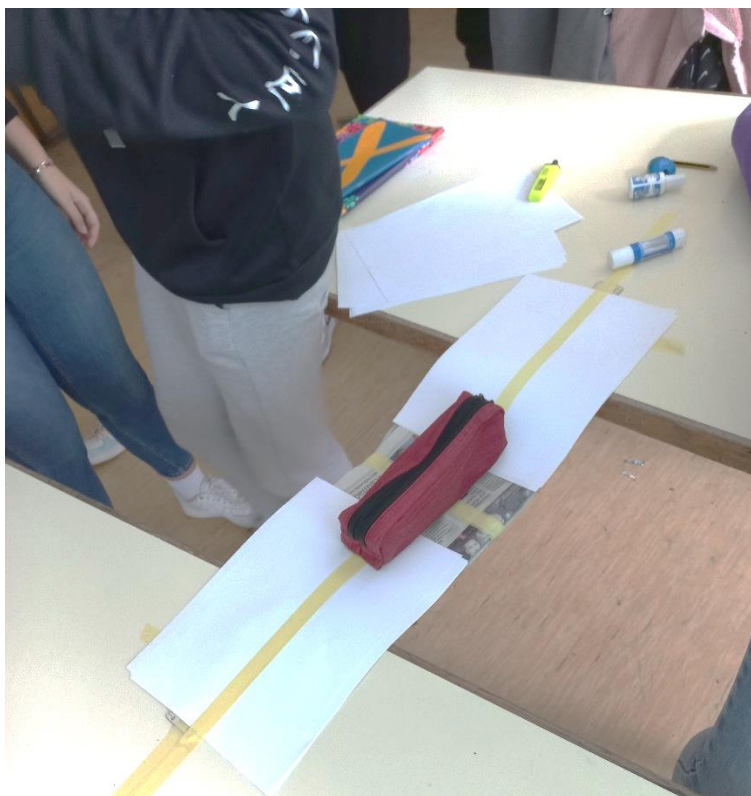
Прилог 8. Примјери активности ученика



Слика 1. Изглед табле на једној од радионица



Слика 2. Групне активности ученика



Слика 3. *Градња моста од папира*



Слика 4. *Рад вршњака у групи*



Слика 5. Водитељ радионице координише рад вршњака у средњој школи



Слика 6. Припрема радних задатака у основној школи

Биографија аутора

Кристијан Поповић, рођен је 1988. године у Добоју. Основну школу завршио је 2003. године, а средњу школу, гимназију општег смјера, 2007. године у Добоју. Студиј педагогије уписао је академске 2007/2008. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. У септембру 2011. године исти је завршио одбраном завршног рада под називом „Идентификација гласина и провокација ученика основе школе“, под менторством проф. др Драге Бранковића.

Други циклус студија педагогије у Бањој Луци уписао је академске 2011/2012. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. Тему мастер рада под називом „Интеркултуралне компетенције наставника и ученика у основној школи“ одбранио је у јуну 2016. године под менторством проф. др Бране Микановића.

Од октобра 2012. године запослен је на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци, на радном мјесту асистента, а тренутно је у звању вишег асистента за ужу научну област Општа педагогија. Ангажован је на студијским програмима Педагогије, Предшколског васпитања, Учитељског студија, Психологије, Историје и Филозофије на Филозофском факултету. Трећи циклус студија на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци уписао је 2017/2018. До сада је учествовао на неколико научних скупова, пројеката, те написао и објавио монографију и више радова.

**УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора дисертације

Кристијан Поповић

Датум, мјесто и држава рођења аутора

22.10.1988. Добој, Босна и Херцеговина

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2011.

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора

24.06.2016.

Наслов мастер / магистарског рада аутора

Интеркултуралне компетенције наставника и ученика у основној школи

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада
магистар педагогије

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације
доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

S 270 – педагогија и дидактика

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

1. доц. др Драган Партало, предсједник,
2. проф. др Тамара Прибишев Белеслин, члан,
3. проф. др Бисера Јевтић, члан,
4. проф. др Бране Микановић, члан и ментор.

У Бањој Луци, дана 23.08.2024. године

Декан
проф. др Срђан Душанић





ИЗВЈЕШТАЈ
о ојени урађене докторске дисертације

1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ		
Орган који је именовано комисију: Сенат Универзитета у Бањој Луци, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета (број 07/3.990-16/24 од 12. 6. 2024. године)		
Датум именовања комисије: 4. 7. 2024. године		
Број одлуке: 02/04-3.1453-55/24		
Чланови комисије:		
1. др Паргало, Драган	доцент	Педагошке науке, Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		Предсједник
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
2. др Прибишев Белеслин, Тамара	ванредни професор	Педагошке науке, Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		Члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
3. др Јевтић, Бисера	редовни професор	Педагошке науке, Педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Нишу		Члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
4. др Микановић, Бране	редовни професор	Педагошке науке, Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		Члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији

2. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ					
Име, име једног родитеља, презиме: Кристијан (Бране) Поповић					
Датум рођења: 22.10.1988.					
Мјесто и држава рођења: Добој, Босна и Херцеговина					
2.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије					
Година уписа:	2007.	Година завршетка:	2011.	Просјечна оцјена током студија:	9,09
Универзитет: Универзитет у Бањој Луци					
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					
Стечено звање: дипломирани педагог					
2.2. Студије другог циклуса или магистарске студије					
Година уписа:	2012.	Година завршетка:	2016.	Просјечна оцјена током студија:	9,92
Универзитет: Универзитет у Бањој Луци					
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					
Назив завршног рада другог циклуса или магистарске тезе, датум одбране: Интеркултуралне компетенције наставника и ученика у основној школи					
Ужа научна област завршног рада другог циклуса или магистарске тезе: Општа педагогија					
Стечено звање: магистар педагогије					
2.3. Студије трећег циклуса					
Година уписа:	2017.	Број ECTS остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9,92
Факултет/и: Филозофски факултте у Бањој Луци					
Студијски програм: Педагогија					
2.4. Приказ научних и стручних радова студента					
РБ	Подаци о референци				Категорија ¹
1.	Popović, K., Glišić, T., Jorgić, D. (2023). Percepcije studenata o vrijednostima i ograničenjima nastave na daljinu tokom pandemije COVID-19. <i>Istraživanja u pedagogiji</i> , 13(1), 119-130. https://doi.org/10.5937/IstrPed2301119P				DOAJ

¹ Категорија се односи на оне часописе и научне скупове који су категорисани у складу са Правилником о публикацији научних публикација („Службени гласник РС”, бр. 77/10) и Правилником о мјерилима за остваривање и финансирање Програма одржавања научних скупова („Службени гласник РС”, бр. 102/14) односно припадност рада часописима индексираним у свјетским цитатним базама.

	(оригинални научни рад)		
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
2.	Popović, K. (2021). Faktorska struktura skale interkulturalne osjetljivosti. <i>Društvene i humanističke studije</i> , 14(1), str. 185 – 200. https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.1.185 (оригинални научни рад)	ERIH PLUS, DOAJ	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
3.	Поповић, К. (2019). Интеркултурална осетљивост наставника основне школе. <i>Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу</i> , 16(2), стр. 37 – 52. https://doi.org/10.5937/sinteze8-24082 (оригинални научни рад)	DOAJ	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
4.	Popović, K. (2024). Interkulturalizam u obrazovanju. U Bosanac, M., PribišeV Beleslin, T. (ur.), <i>Vrednosne orijentacije i društveni angažman studenata u multietničkom okruženju</i> , str. 7 – 28. Filozofski fakultet u Novom Sadu i Filozofski fakultet u Banjoj Luci. (прегледни научни рад)		
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
5.	Mikanović, B., Aljetić, G., Popović, K. (2023). Determinisanost nastave na daljinu za vreme pandemije Kovid-19. U Zuković, S. (ur.), <i>Pedagogija – juče, danas, sutra</i> , (str. 63 – 70). Filozofski fakultet u Novom Sadu. (оригинални научни рад)	Међународни научни скуп	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
6.	Поповић, К. (2019). Изазови интеркултуралног васпитања у светлу миграција. У Маринковић, С. (ур.) Зборнику радова са међународног научног скупа „Наука, настава, учење – проблеми и перспективе“, стр. 83 – 98. Педагошки факултет у Ужицу. (прегледни научни рад)	Међународни научни скуп	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	

7.	Поповић, К. (2019). Факторска структура и валидација скалера интеркултуралне компетенције. <i>Норма – часопис за теорију и праксу васпитања и образовања</i> , 24(2), стр. 53 – 64. Педагошки факултет у Сомбору. (оригинални научни рад)	M52	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
8.	Popović, K., Mikanović, B. (2019). <i>Interkulturalne kompetencije nastavnika i učenika</i> . Filozofski fakultet u Banjoj Luci.	Научна књига	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
9.	Микановић, Б., Поповић, К. (2016). Интеркултуралне компетенције наставника основне школе. <i>Радови Филозофског факултета</i> , 18, стр. 179 – 194. https://doi.org/10.7251/FIZN1701179M (оригинални научни рад)	ERIH PLUS	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
10.	Поповић, К., Микановић, Б. (2016). Интеркултурална осјетљивост ученика основне школе. <i>Наша школа</i> , 22(1-2), стр. 7 – 22. https://doi.org/10.7251/NSK1601023P (оригинални научни рад)		
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
11.	Микановић, Б., Ковачевић, Б., Јевтић, Б., Поповић, К (2016). Интеркултуралне компетенције ученика основне школе. <i>Радови – часопис за хуманистичке и друштвене науке</i> , 24, стр. 121 – 140. https://doi.org/10.7251/RAD1624121M (оригинални научни рад)		
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ
РБ	Подаци о референци	Категорија	
12.	Mikanović, B., Popović, K. (2013). Neformalno nasilje u osnovnoj školi. <i>Pedagogija</i> , 68(1), str. 79 – 89. (оригинални научни рад)	M51	
Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације		<u>ДА</u>	НЕ

3. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

1. Наслов докторске дисертације: *Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика*

2. Научно поље и научна област: Педагошке науке, Општа педагогија

3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета: Тема докторске дисертације одобрена је Одлуком бр. 02/04-3.668-50/23 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 30. 3. 2023. године, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета, број 07/3.425-22/23 од 15. 3. 2023. године.

4. Датум прихватања *Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације*: извјештај прихваћен 30. 3. 2023. године Одлуком бр. 02/04-3.668-50/23 коју је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета, број 07/3.425-22/23 од 15. 3. 2023. године.

5. Садржај докторске дисертације са страничењем:

УВОД 1

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА У ИСТРАЖИВАЊУ 4

Дефинисање основних и термилошка разграничења сродних појмова 6

Вршњачка интеракција 6

Вршњачки односи 8

Вршњачко учење и/или поучавање 11

Интеркултурална интеракција 14

Интеркултурална комуникација 16

Интеркултуралне компетенције 18

Кратак преглед историјског развоја вршњачког учења 21

Васпитни контекст вршњачког учења у школској средини 22

Интеракција у мултикултуралној средини – покретач вршњачког учења 24

Интекултурално васпитање и савремени миграциони процеси 27

Интеркултуралне компетенције ученика у контексту васпитног рада школе 29

Модел интеркултуралног развоја 32

Модел културе као леденог бријега 32

Модел расног идентитета Хелмсове 33

Бенксова типологија етничког идентитета 35

Модел Холових бихејвиоралних димензија културе 37

Хофстедов модел културних димензија 39

Бенетов модел развоја интеркултуралне осјетљивости 41

Вршњачко учење у процесима и механизмима развоја интеркултуралних компетенција 44

Осврт на тангентна истраживања	48
МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	58
Проблем и предмет истраживања	58
Значај истраживања	60
Циљ, задаци и истраживачка питања	61
Истраживачке хипотезе	62
Научно-истраживачке методе и технике	63
Инструменти истраживања	66
Популација и узорак истраживања	68
Организација и ток истраживања	71
Квантитативна и квалитативна обрада података	74
Етичка начела у истраживању	75
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	77
Резултати теоријског проучавања вршњачког учења	78
Педагошко-психолошке основе вршњачког учења	81
Критичка педагогија и вршњачко учење	81
Конструктивистичка педагогија и вршњачко учење	83
Остала педагошка схватања у основи вршњачког учења	85
Импликације Пијажеове теорије когнитивног развоја на вршњачко учење	87
Импликације теорије когнитивног развоја Лава Виготског на вршњачко учење	89
Остала психолошка схватања у основи вршњачког учења	90
Резултати и интерпретација квантитативног емпиријског истраживања	93
Индентификација фактора који детерминишу вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика	94
Интерпретација заступљености вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика	101
Вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика с обзиром на социо-педагошка обиљежја	109
Сличности и разлике са резултатима претходних истраживања	127
Резултати и интерпретација акционог истраживања	129
Етапе акционог истраживања	130
Креирање плана акционог истраживања	131
Етапа примјене акција у истраживању	132
Етапа праћења реализованих активности	134
Етапа (само)рефлексије током истраживања	135
Допринос акционог програма вршњачког учења нивоу интеркултуралних знања ученика	137
Допринос акционог програма вршњачког учења формирању интеркултуралних вјештина	

ученика	140
Допринос акционог програма вршњачког учења формирању интеркултуралних ставова ученика	144
Обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика	148
Подударност и одступања у односу на резултате претходних истраживања	161
ЗАКЉУЧЦИ	164
ЛИТЕРАТУРА	170
ПРИЛОЗИ	186
Прилог 1. Инструменти (ССВУ и ССИК–СЗВ)	187
Прилог 2. Протокол питања за фокус групе и интервју	194
Прилог 3. Попис радионица у акционом програму	214
Прилог 4: Евалуацијски листићи	218
Прилог 5. Факторски модели вршњачког учења и интеркултуралних компетенција	221
Прилог 6. Релијабилност скала	232
Прилог 7. Статистичка обрада (дескриптивна и АНОВА)	239
Прилог 8. Примјери активности ученика	259
<p>6. Основни подаци о докторској дисертацији: Дисертација је написана ћиричним писмом (фонтом <i>Times New Roman</i>, величине 12, проред 1,5). Дисертација има укупно 261 страницу и 10 страница које садрже: насловне стране, израз захвалности, информације о ментору, резиме и информација о дисертацији и садржај дисертације. Дисертација садржи: 218 библиографских јединица релевантних педагошких и других научних и стручних радова, 30 табела, 7 схема и 6 слика.</p> <p>Структуру докторске дисертације чини седам поглаваља: 1. Увод, 2. Основна теоријска полазишта у истраживању, 3. Методолошки оквир истраживања, 4. Анализа и интерпретација резултата истраживања, 5. Закључци, 6. Литература и 7. Прилози.</p> <p>Дисертација је написана академским стилем, уз поштовање АРА стандарда цитирања.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Наслов докторске дисертације. 2. Научно поље и ужа научна област. 3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета. 4. Датум прихватања Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета. 5. Садржај докторске дисертације уз навођење броја страна. 6. Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикана и број литературних навода. 	

4. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Кандидат Кристијан Поповић у докторској дисертацији полази од идеје да вршњачко учење може бити корисно у процесу интеркултуралног развоја (учења), односно да оно може у значајној мјери допринијети унапређивању интеркултуралне компетентности ученика. Истиче да млади, попут одраслих, помажу једни другима и уче једни од других на различите начине. Зато је интеракција са вршњацима од великог значаја за многа достигнућа ученика свих узраста. Наглашава да вршњачко учење постаје посебно занимљиво у мултикултуралним срединама, јер пораст културне различитости у скоро свим друштвима захтијева подстицање интеркултуралног васпитања и образовања.

Кандидат за *проблем* истраживања узима вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција, док *предмет* истраживања представља теоријско-критичко утемељење концепата вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, те подстицање интеркултуралних компетенција примјеном вршњачког учења. На основу овако постављеног проблема и предмета истраживања кандидат покушава сагледати вриједности вршњачког учења у контексту формирања интеркултуралних компетенција међу ученицима вишег основношколског и средњошколског узраста.

Према дефинисаном предмету истраживања, поставио је *циљ истраживања* који гласи: критички анализирати теоријско утемељење вршњачког учења, идентификовати постојећу заступљеност структуралних компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, те утврдити допринос програма подстицања интеркултуралних компетенција примјеном вршњачког учења. Због специфичности самог проблема који истражује, али и квантитативно-квалитативног приступа у истраживању, кандидат је претходно формулисани циљ истраживања конкретизовао кроз истраживачке задатке и истраживачка питања.

Кандидат је конкретизовао сљедеће истраживачке задатке:

1. Анализирати теоријске основе вршњачког учења, дефинисати вршњачко учење и идентификовати облике вршњачког учења прикладне за формирање интеркултуралних компетенција ученика;
2. Идентификовати латентну структуру примијењених истраживачких инструмената;
3. Утврдити и интерпретирати ниво заступљености појединих компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција;
4. Испитати разлике у процјенама ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама с обзиром на њихова социо-педагошка обиљежја;

За квалитативни дио истраживања кандидат је формулисао сљедећа истраживачка питања:

1. На који начин акциони програм вршњачког учења доприноси нивоу знања о другим културама?
2. На који начин акциони програм вршњачког учења доприноси формирању интеркултуралних вјештина?
3. На који начин акциони програм вршњачког учења доприноси формирању интеркултуралних ставова о другим културама?
4. Која обиљежја издвајају ученици и одјељењске старјешине у примјени вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција?

С обзиром на конкретизоване задатке истраживања и истраживачка питања, кандидат је поставио главну хипотезу, двије посебне и седам појединачних хипотеза.

Главна хипотеза гласи:

Вршњачко учење доприноси формирању интеркултуралних компетенција ученика.

Посебне хипотезе гласе:

1. Код ученика основне и средње школе заступљене су структуралне компоненте вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.
2. Акциони програм подстицања интеркултуралних компетенција доприноси формирању знања о другим културама, те интеркултуралним вјештинама и ставовима ученика основне и средње школе.

Појединачне или помоћне хипотезе гласе:

1. Примijeњени истраживачки инструменти садрже прихватљиву структуру компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.
2. Идентификоване компоненте вршњачког учења и интеркултуралних компетенција заступљене су код ученика основне и средње школе.
3. Између процјена ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама постоје разлике с обзиром на њихова соци-опедагошка обиљежја.
4. Програм акционог истраживања доприноси формирању интеркултуралних знања ученика о другим културама.
5. Програм акционог истраживања доприноси формирању интеркултуралних вјештина ученика.
6. Програм акционог истраживања доприноси формирању позитивних ставова ученика о другим културама.
7. Ученици и одјељењске старјешине идентификују и издвајају предности и недостатке примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција.

На основу проучавања и критичке анализе доступне литературе на нашем говорном простору, кандидат није пронашао релевантна теоријска нити емпиријска истраживања која у фокусу имају вршњачко учење или формирање интеркултуралних компетенција ученика путем вршњачког учења. Зато је хронолошки приказао неколико релевантних *тангентних истраживања* у свијету која су послужила за конципирање емпиријског проучавања вршњачког учења и формирања интеркултуралних компетенција ученика. Тако анализира студију у којој аутори (Hille et al., 2016) квалитативним приступом испитују самоевалуацију студената који су као учесници програма вршњачке обуке водили е-портофолије, према томе аутори покушавају на рефлексиван начин сагледати развој интеркултуралних компетенција вршњака. Налази студије указују на издвајање двије групе компетенција: дефинисане самим програмом обуке и интеркултуралне компетенције засноване на циљевима вршњачког учења. Кандидат констатује да важан резултат ове студије је то да су емпатија и самопоштовање према другима често спомињане особине у е-портофолијима учесника и да имају видљиву корелацију (Hille et al., 2016). Сходно подстицању и промовисању интеркултуралних вриједности кандидат је приказао резултате студије спроведене у Шпанији. Аутори Хозе Хернандез-Браво, Кристина Кардона-Молтоб и Хуан Хернандез-Браво (2017) објављују резултате истраживања у коме су се бавили развојем интеркултуралних компетенција ученика основних школа кроз акционе програме о интеркултуралном образовању вођених од стране наставника (Hernández-Bravo et al., 2017). Истраживање је имало претежно квантитативни методолошки приступ, комбинован са употребом квалитативних техника

(полуструктурисани интервју). Резултати су показали да је програм интеркултуралног образовања био ефикасан алат за побољшање интеркултуралног знања, вјештина и ставова према различитим културама са различитим ефектима по разредима. Кандидат анализира и студију која се бави развојем интеркултуралних компетенција путем колаборативног, односно заједничког учења или активности групног учења која је реализована на холандском Универзитету за примијењене науке. Аутори студије (De Hei et al., 2019) путем квантитативно-квалитативног приступа истражују квалитет сарадње студената и развој интеркултуралних компетенција. Резултати овог истраживања показују да је пораст интереса за заједничко учење и раст осјећаја повезаности између чланова тима дијелом допринио уоченом квалитету сарадње у погледу интеракције, а поредећи квалитет сарадње са проценом развоја интеркултуралних компетенција аутори истичу да је утврђен њихов једнак међусобни допринос, те да процијењени квалитет интеракције доприноси повећању ентузијазма за различитост (De Hei et al., 2019). Тако се пораст интересовања за групни рад са припадницима чланова различитих култура односи на виши процијењени квалитет сарадње приликом међусобне интеракције чланова групе, а студија показује да што се у групи процијењује равноправнији допринос у раду, то је и стицање интеркултуралних компетенција веће (De Hei et al., 2019). Џоана Еинфалт (2020) својим истраживањем прати развој интеркултуралних компетенција примјеном интеркултуралног програма према коме студенти учествују у низу форума који су вођени иновативним дијалогским приступом. Студија је показала да су студенти постајали све пријатнији једни с другима, из седмице у седмицу, они су се дубље укључивали у теме дискусије, наизглед постајући активно укључени током дијалогске интеракције са културно другачијим вршњацима (Einfalt, 2020). Кандидат истиче да ова студија указује на вриједност намјерног промовисања интеркултуралне интеракције као дијела процеса учења међу вршњацима и представља дијалогски приступ као продуктиван начин за побољшање искустава међу студентима који доприносе развоју интеркултуралних компетенција. Кандидат издваја и истраживање у коме је експериментално испитивана дјелотворност колаборативног онлајн учења на развој интеркултуралних компетенција (Hackett et al., 2023). У истраживању је примијењен квантитативни и квалитативни приступ. Након примјене експерименталног програма којим се путем колаборативног учења подстичу интеркултуралне компетенције студената, статистичком обрадом података утврђено је да су резултати експерименталне виши од контролне групе, а квалитативна обрада података (фокус групе, извјештаји о рефлексiji) додатно је подржала овај резултат, јер су аутори пронашли више доказа о развоју интеркултуралне компетенције који су студенти сами препознали у експерименталној групи (Hackett et al., 2023). Наредном цјелином кандидат анализира сродна истраживања са фокусом на вршњачко учење у различитим контекстима. Издваја студију која за циљ има испитивање ефеката вршњачког учења за концептуално разумијевање одређених рјешења на нивоу ученика средње школе (Yildirim & Canpolat, 2019). Закључује да ова студија показује да је вршњачко учење прикладно за промовисање концептуалног учења у средњошколској настави. Анализира и истраживање у коме се настоји разумјети шта студенти вјерују да им је потребно да би искусили позитивно вршњачко учење у рекреативном образовању (Hamilton-Hinch et al., 2021). Кандидат указује да су аутори анализом добијених података идентификовали предности вршњачког учења унутар блиских група вршњака као и факторе који утичу на укупну ефикасност вршњачког учења међу студентима. У контексту вршњачког учења кандидат је приказао истраживање које испитује утицај вршњачког учења на академски успјех ученика четвртог разреда основне школе (Babayigit & Erkuş, 2022). Овим истраживањем показује да ученици путем вршњачког учења активније учествују у свом процесу учења, да разговарају о теми и садржајима који се односе на наставу и да у својим дискусијама дају логична објашњења, а све заједно

доприноси позитивнијим вршњачким односима.

Комисија сматра да је кандидат критички приступио издајању тангентних истраживања, што је створило добру основу за израду методолошког оквира за истраживање вршњачког учења и формирања интеркултуралних компетенција ученика.

Теоријско проучавање и емпиријско истраживање вршњачког учења и интеркултуралних компетенција у школским условима педагошког рада са ученицима указује на вриједност оваквог истраживања чији резултати могу допринијети побољшању првенствено васпитне димензије у раду са ученицима, а такође може допринијети и развијању културне свијести ученика, наставника и осталог стручног особља у школи.

Кандидат систематичним проучавањем и сагледавањем теоријских утемељења и потенцијала вршњачког учења указује на прикладан модел за формирање интеркултуралних компетенција ученика основне и средње школе. На овај начин долази до нових научних чињеница и педагошких сазнања релевантних за расвјетљивање и унапређивање теоријског приступа недовољно истражене васпитне појаве у педагогији.

Добијени резултати до којих је кандидат дошао могу представљати педагошки примјер и почетни модел за унапређивање интеркултуралне компетентности ученика не само у школама које се налазе у искључиво мултикултуралним окружењима, већ и за све оне школе које настоје да васпитавају, образују и оспособљавају своје ученике за живот у савременом демократском друштву.

Комисија констатује да добијени резултати могу стимулативно дјеловати на ширу просвјетну, академску и друштвену заједницу с циљем препознавања педагошких вриједности и потенцијала вршњачког учења и формирању интеркултуралних компетенција, као и других компетенција. Такође, резултати имају вриједност у препознавању друштвеног значаја васпитања у духу интеркултуралности које доприноси формирању интеркултуралне компетентности различитих субјеката васпитно-образовног процеса у школском систему и ширем друштвеном контексту.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе.
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични допринос дисертације.

5. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Кандидат се у истраживању служи комбинавањем квантитативног и квалитативног методолошког приступа. Истраживање дијели у двије комплементарне фазе. Првом фазом истраживања обухвата популацију ученика виших разреда у дванаест бањалучких основних и средњих школа. У другој фази истраживања кандидат примјењује акциони програм унапређивања интеркултуралних компетенција путем вршњачког учења са ученицима осмог и деветог разреда у основној школи, као и ученицима трећег и четвртог разреда у средњој школи.

За потребе истраживања кандидат је користио више научно-истраживачких метода и то:

методу теоријске анализе и синтезе, дескриптивну методу (Survey) и акциону методу. Од истраживачких техника користио је: скалирање, фокус групе, дубински интервју и квалитативну анализу садржаја. Методу теоријске анализе и синтезе кандидат у истраживању користи за потребе проучавања теоријских основа вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, дефинисања основних појмова, постављања методолошког оквира у истраживању, затим је користи током интерпретације добијених резултата, као и приликом извођења закључака. За потребе сагледавања постојећег стања у педагошкој пракси користио је дескриптивну методу. Ова метода у педагошкој литератури је позната и као емпиријско-неекспериментална метода. Основни извор података за ову методу јесу лични искази испитаника о мишљењима, увјерењима, ставовима или понашању. У првој фази емпиријског истраживања, дескриптивну методу пратила је примјена технике скалирање. Кандидат је примијенио два самостално креирана инструмента помоћу којих је сакупљао релевантне податке. Првим инструментом (Скала за самопроцјену вршњачког учења – ССВУ) утврђивао је структуралне компоненте вршњачког учења и његову заступљеност међу ученицима, а другим инструментом (Скала за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика – знања, ставови и вјештине – ССИК–ЗВС) податке о развијености интеркултуралних компетенција ученика. Акциону (дјелатну) методу или методу акционог истраживања кандидат је примијенио током друге фазе истраживања. Битна карактеристика ове методе јесте да су њени учесници активно укључени у процес истраживања, односно учесници постају саистраживачи. Примјена акционе методе у истраживању огледала се у реализацији програма акционог дјеловања, којим је кандидат уносио одређене промјене у васпитни рад ученика, односно примјеном вршњачког учења и поучавања дјеловао је на формирање интеркултуралних компетенција ученика. Пошто се акционим истраживањима инсистира већим дијелом на разумијевању, него на објашњењу васпитних појава, наглашен је квалитативни приступ у истраживању. Акциону методу у истраживању пратила је примјена сљедећих техника: фокус групе, дубински интервју, анализа садржаја и примјена евалуацијских листића. По завршетку примјене акционог програма вршњачког учења са циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика кандидат је примијенио низ фокус група. Реализовао је осам фокус група са ученицима и обавио четири дубинска интервјуа са одјељењским старјешинама, како би утврдио њихова искуства и ставове о реализованом акционом програму. Кандидат је креирао и примијенио полуструктурисани Протокол питања за групну дискусију са ученицима и дубинске интервјуе са одјељењским старјешинама, а примјењивао је и различите евалуацијске листиће. На овај начин сакупио је повратне информације о успјешности реализованих активности у оквиру акционог програма. Квалитативну анализу садржаја кандидат је користио приликом проучавања теоријских основа проблема и предмета истраживања, али и током анализе сакупљених података путем фокус група и дубинских интервјуа.

За статистичку обраду података кандидат се служио софтверским пакетом, при чему је примијенио сљедеће статистичке технике и поступке: анализу дескриптивних статистичких показатеља (фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардна девијација, мјере облика дистрибуција), корелациону анализу, факторску анализу и једнофакторијалну ANOVA са поновљеним мјерењима. Ове поступке користио је приликом одређивања метријских карактеристика инструмената који су примјењивани у истраживању и током обраде прикупљених података насталих провјеравањем дефинисаних хипотеза.

Комисија констатује да је кандидат примијенио адекватне, исправне и савремене научно-истраживачке методе и технике, као и да је спровео примјерену статистичку обраду

сакупљених података. Првобитно планирани методолошки концепт емпиријског истраживања је у потпуности примијењен према плану који је кандидат предложио приликом пријаве докторске дисертације. Обим реализованог истраживања је довољан за извођење релевантних и поузданих закључака о вршњачком учењу и формирању интеркултуралних компетенција ученика. Кроз текст дисертације се препознаје да кандидат Кристијан Поповић настоји да проблем и предмет истраживања интердисциплинарно сагледа, те да на објективан, научан и поуздан начин интерпретира утврђене резултате и изведе закључке.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.
2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чему је важно оцијенити сљедеће:
 - a. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
 - b. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
 - c. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
 - d. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је кориштена при обради резултата.

6. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Кандидат је у теоријском дијелу дисертације разматрао новија педагошка, психолошка и социолошка схватања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама ученика. Пошао је од дефинисања основних и сродних појмова. На основу критичке анализе релевантне литературе утврдио је да вршњачко учење у теорији и пракси као педагошки појам и појава егзистира дуже вријеме. Ту чињеницу поткрепљује констатацијом да се кроз историјске епохе препознаје у оквиру спонтаног облика учења и као сарадничко дјеловање људи у заједници. Кандидат уочава и истиче да педагошке вриједности вршњачког учења до изражаја долазе примјеном Бел-Ланкестеровог система. И данас је вршњачко учење заступљено на свим нивоима образовања. Позиција таквог учења може се посматрати између стратегије, методе и поступка. Кандидат констатује да теоријско утемељење вршњачког учења постоји у одређеним педагошким и психолошким теоријама, као што су критичка и конструктивистичка педагогија, позитивна педагогија, педагогија односа и теорија конективизма, затим теорије когнитивног развоја Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера, те социјална теорија учења Алберта Бандуре.

Потенцијал вршњачког учења се налази у мултикултуралним срединама, на основу чега се може унаприједити интеркултурално васпитање и образовање. Кандидат уочава да у литератури постоји више теоријских модела којима се могу подстицати и развијати интеркултуралне компетенције ученика. Посебно се указује на то да у школском окружењу међусобна интеракција ученика може бити покретач вршњачког учења. На основу теоријског проучавања вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, те анализом сродних истраживања кандидат је приступио конципирању акционог програма за формирање интеркултуралних компетенција помоћу вршњачког учења.

Кристијан Поповић је методолошки оквир емпиријског истраживања вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика засновао на квантитативном и квалитативном приступу. Након дефинисања проблема, предмета и циља, конкретизовани

су задаци и постављена истраживачка питања према којима је формулисана главна хипотеза, те прецизиране посебне и помоћне хипотезе. Кандидат истиче да се значај истраживања огледа у обогаћивању теоријских и емпиријских сазнања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама ученика, унапређивању васпитног рада са ученицима, као и подстицању просвјетне и академске заједнице за промовисање интеркултуралних вриједности у школи и широј друштвеној средини.

Емпиријско истраживање обухвата примјену *Скале за самопроцјену вршњачког учења (ССВУ)* и *Скале за самопроцјену интеркултуралних компетенција ученика (ССИК-ЗВС)*. Помоћу ова два инструмента су сакупљени, анализирани и интерпретирани утврђени резултати. На основу свега тога је сагледано стање у васпитно-образовној пракси са аспекта заступљености вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика у основној и средњој школи. Кандидат је факторском анализом идентификовао четворофакторски модел вршњачког учења који објашњава 51,29% укупне варијансе испитиване појаве. На основу садржаја груписаних тврдњи кандидат је идентификовао сљедеће компоненте: *позитиван однос према вршњачком учењу, перцепција ученика о функцији наставника, развој квалитетније наставе и неприхватање вршњачког учења*. Кандидат је сваку компоненту интерпретирао у складу са неким од теоријских или емпиријских утемељена вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика. Тако је на основу добијених факторских модела са поузданим метријским карактеристикама идентификована латентна структура примијењених инструмената, на основу чега кандидат констатује да је *прва помоћна хипотеза потврђена*.

Кандидат указује да ученици вршњачко учење препознају у различитим наставним предметима. Анализирао је заступљеност вршњачког учења према групама наставних предмета у односу на ниво школе, пол ученика, школски успјех и степен образовања родитеља. Према процјенама ученика, вршњачко учење је најзаступљеније у природној групи предмета (основна школа 31,95% и 29,35% средња школа), а најмање је изражено у оквиру предмета Техничко образовање и Информатика (основна школа 2,07%), као и стручним предметима (3,07% средња школа). На основу тестирања хи-квадрата, заступљеност вршњачког учења показала се значајним према нивоу школе ($\chi^2=48,036$, $df=10$, Sig. 0,000), полу ученика ($\chi^2=24,931$, $df=10$, Sig. 0,005), степену образовања родитеља (отац $\chi^2=62,737$, $df=40$, Sig. 0,012; мајка $\chi^2=62,169$, $df=40$, Sig. 0,014), док статистичке значајности није било у односу на успјех ученика ($\chi^2=29,022$, $df=20$, Sig. 0,087). У контексту заступљености појединачних компоненти вршњачког учења међу ученицима основне и средње школе кандидат је утврдио приближно подједнако перципирање учења од стране вршњака, док су ставови за појединачне компоненте интеркултуралних компетенција благо израженије код ученика средње школе. На основу утврђених нивоа заступљености појединачних компоненти вршњачког учења и интеркултуралних компетенција ученика кандидат констатује да је *потврђена и друга помоћна хипотеза*.

Вршњачко учење и интеркултуралне компетенције ученика процјењивање су према њиховима социо-педагошким обиљежјима. Утврђени су резултати према којима постоје разлике у ставовима ученика о вршњачком учењу у односу на пол ($t=-3,01$ и $p=0,00$) и разред ($F=3,76$ и $p=0,01$), а разлике у ставовима нису пронађене према нивоу школе ($t=-0,13$ и $p=0,89$) ни према степену образовања родитеља (мајка $F=2,15$ и $p=0,07$; отац $F=1,07$ и $p=0,36$). Према успјеху ученика на укупном нивоу нема разлика у ставовима ученика, али између ставова одличних и добрих ученика утврђене су разлике у односу на појединачну компоненту – позитиван однос према вршњачком учењу ($F=8,03$ и $p=0,00$). Са аспекта интеркултуралних компетенција и социо-педагошких обиљежја ученика, разлике у ставовима су потврђене према нивоу школе ($t=-4,64$ и $p=0,00$), полу ученика ($t=-$

8,41 и $p=0,00$) и разреду који похађају ($F=3,76$ и $p=0,01$), а разлика у ставовима ученика нема према stepenu образовања roдитeља (мајка $F=0,40$ и $p=0,80$; отац $F=1,45$ и $p=0,21$). У односу на успјех који остварују ученици на укупном нивоу нису потврђене разлике у ставовима ученика, али између ставова одличних и добрих ученика утврђене су разлике за појединачну компоненту – интеркултурална затвореност ($F=4,56$ и $p=0,01$). На основу анализе ставова ученика о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама у односу на њихова социо-педагошка обиљежја кандидат констатује да је *трећа помоћна хипотеза потврђена*.

Кандидат је у другом дијелу емпиријског истраживања реализовао акциони програм вршњачког учења с циљем формирања интеркултуралних компетенција ученика. Акционо истраживање спроведено је у двије школе и четири одјељења, односно у осмом и деветом разреду основне, те трећем и четвртном разреду средње школе. Кандидат је програм вршњачког учења примјењивао једно полугодиште на часовима Васпитног рада у одјељењској заједници. На основу ставова ученика добијеним на скалама, затим дискусијама ученика у фокус групним интервјуима, те мишљењима и ставовима одјељењских старјешина кандидат је утврдио допринос вршњачког учења у развоју интеркултуралних компетенција. Даље се констатује да у складу са квалитативно-квантитативном анализом утврђени резултати указују да вршњачко учење у одређеној мјери може да допринесе развоју интеркултуралних знања, вјештина и ставова ученика. Полазећи од тога да постоји благо одступање у квалитативним и квантитативним резултатима о интеркултуралним знањима, вјештинама и ставовима ученика, закључено је да су *четврта, пета и шеста хипотеза дјелимично потврђене*.

Кристијан Поповић је анализирао обиљежја примјене вршњачког учења у формирању интеркултуралних компетенција ученика. На основу фокус група са ученицима и интервјуа са одјељењским старјешинама идентификовао је мноштво обиљежја вршњачког учења у контексту формирања интеркултуралних компетенција. Наглашава се и то да вршњачко учење доприноси бољем међусобном разумијевању вршњака, подстиче се испољавање слободног и критичког мишљења, те су ученици међусобно блискији и доступнији једни другима у наставном раду. Такође се констатује да одјељењске старјешине указују на одговорност ученика у вршњачком учењу, преузимање иницијативе ученика, што доприноси превазилажењу монотоније у наставном раду. У контексту ограничења вршњачког учења, кандидат констатује да ученици истичу да се може довести до слабије дисциплине у одјељењу, јер вршњак нема ауторитет над другим ученицима, као и недостатак ширине знања и стручности ученика, што резултира скраћивањем и банализовањем сложених наставних садржаја, те ширење непровјерених информација. На основу позитивних и негативних обиљежја која су идентификована, кандидат констатује да је *потврђена седма помоћна хипотеза*. Утврђени резултати у овом акционом истраживању испољавају одређене сличности са резултатима претходних истраживања у контексту вршњачког учења и интеркултуралних компетенција.

На основу интерпретираних резултата и потврђених помоћних хипотеза кандидат констатује да је *главна хипотеза доказана*, односно да вршњачко учење доприноси формирању интеркултуралних компетенција ученика. Кандидат указује на то да примјена вршњачког учења не треба да доминира у наставном процесу, али је пожељно да се комбинује са различитим иновативним начинима рада који могу допринијети развоју интеркултуралне компетентности ученика, те да се повремено примјењује у различитим контекстима васпитно-образовног рада на свим нивоима школовања.

Кристијан Поповић указује на одређена ограничења емпиријског истраживања, те да је акциони програм вршњачког учења трајао кратак временски период да би могао у већој

мјери унаприједити интеркултуралне компетенције ученика. Посебно се наглашава то да је обука и припрема ученика који су водили радионице била скромна, па би због тога било пожељно да будући ученици у улози наставника *прођу* вишедневну обуку и низ радионица којима би додатно унаприједили вјештине за рад са вршњацима. Праћење резултата током акционог истраживања треба обогатити примјеном инструментаријума који би омогућио свеобухватније сагледавање ефеката у различитим контекстима и подручјима васпитно-образовног рада.

На основу указаних ограничења у истраживању и уважавања утврђених резултата, кандидат указује на препоруке за будућа истраживања на пољу вршњачког учења и интеркултуралних компетенција: експериментална провјера ефеката вршњачког учења у развоју интеркултуралних компетенција; истраживање вршњачког учења и интеркултуралних компетенција на другим нивоима образовања; истраживање примјене вршњачког учења у оквиру различитих наставних предмета; истраживање односа наставника у различитим нивоима образовања према вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама.

Комисија констатује да педагошке импликације ове дисертације могу послужити за осмишљавање и конципирање будућих истраживања којима би се додатно унаприједила теоријска и емпиријска сазнања о вршњачком учењу и интеркултуралним компетенцијама.

Комисија је сагласна да је кандидат резултате приказао јасно, правилно и логично, да је урађена детаљна критичка анализа и да су сазнања научно релевантна и због поређења са досадашњим резултатима и због могућности њихове примјене уопште у педагошкој пракси, али и примјене у новим научним приступима овом педагошком проблему.

Дисертација кандидата Кристијана Поповића доноси нова научна сазнања која имају велики теоријски значај и вриједан практични значај за цјелокупан васпитно-образовни процес на свим нивоима. Кандидат јасно указује у дисертацији на нове правце истраживања, посебно на могућности експерименталног приступа.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правце истраживања.

7. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација кандидата Кристијана Поповића представља резултат његовог самосталног и студиозног научно-истраживачког рада. У фокусу истраживања налази се актуелни педагошки проблем на основу којег се теоријски проучава и емпиријски истражује вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика у основној и средњој школи. Дисертација својом теоријско-методолошком основом даје значајан допринос педагошкој науци, јер представља јединствен и свеобухватан рад, који проширује досадашња сазнања из области вршњачког учења и интеркултуралних компетенција, а може послужити при конципирању и реализацији наредних истраживања.

Резултати квантитативне и квалитативне анализе и њихова интерпретација, те синтетизовани закључци, представљају релевантна научна сазнања и значајан извор за разумијевање вршњачког учења и формирања интеркултуралних компетенција ученика. На основу увида *Комисије* у структуру цјелокупне дисертације, те на основу анализе њених појединачних дијелова, сматрамо да је кандидат успјешно теоријски утемељио дисертацију, да је креирао адекватан методолошки оквир истраживања, на темељу чега је дошао до резултата који имају педагошки и друштвени значај.

Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика* кандидата Кристијана Поповића, те предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се иста прихвати и да се кандидату одобри јавна одбрана докторске дисертације пред истом *Комисијом* која је писала *Извјештај о оцјени урађене докторске дисертације*.

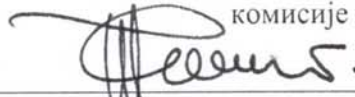
1. Навести најзначајније чињенице које дају научни значај тези.
2. На основу укупне оцјене дисертације, комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а студенту одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа студенту на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

Мјесто и датум:

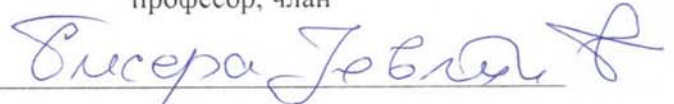
У Бањој Луци и Нишу, 17. јул 2024. године



др Драган Партало, доцент, предсједник
комисије



др Тамара Прибишев Белеслин, ванредни
професор, члан



др Бисера Јевтић, редовни професор,
члан



др Бране Микановић, редовни професор,
члан

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

**Изјављујем
да је докторска дисертација**

Наслов рада Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика

Наслов рада на енглеском језику Peer learning and building intercultural competences in students

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 23.08.2024. године

Потпис докторанта



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом
Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика
која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату
погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у
Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце
Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- Ауторство
- Ауторство – некомерцијално
- Ауторство – некомерцијално – без прераде
- Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- Ауторство – без прераде
- Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци
дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 23.08.2024. године

Потпис докторанта



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора	Кристијан Поповић
Наслов рада	Вршњачко учење и формирање интеркултуралних компетенција ученика
Ментор	проф. др Бране Микановић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 23.08.2024. године

Потпис докторанта