

Оригинални научни рад
УДК: 37.011.2-053.5(497.6)
DOI: 10.5937/zrffp55-58340

РАЗЛИКЕ У ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ЗАВИСНОСТИ ОД ЛОКАЦИЈЕ ШКОЛЕ

Марија Ж. ТОМИЋ¹

Бране Р. МИКАНОВИЋ²

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

Катедра за педагогију

Бања Лука (Република Српска, Босна и Херцеговина)

¹ marija.tomic93@hotmail.com;  <https://orcid.org/0009-0000-9738-2946>

² brane.mikanovic@ff.unibl.org;  <https://orcid.org/0009-0007-7599-1645>

Примљен: 19. 4. 2025.
Прихваћен: 10. 12. 2025.

РАЗЛИКЕ У ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ЗАВИСНОСТИ ОД ЛОКАЦИЈЕ ШКОЛЕ

Кључне ријечи:
интеркултуралне
компетенције
ученика основне
школе;
градске школе;
приградске школе.

Сажетак. Интеркултуралне вјештине постале су кључне за снажање у данашњем друштву, јер смо свакодневно суочени с потребом за међусобном сарадњом са припадницима других култура и адаптацијом у различите културне средине. Да би се успјешно интегрисали у такво окружење, неопходно је развијати нове облике понашања и приступа. Основне врлине као што су отвореност за различитости и добре комуникацијске вјештине постају темељни фактори за функционисање у таквим друштвеним условима, а ове вјештине треба потицати током одрастања. Васпитање које омогућава дјечи да се укључе у мултикултуралне заједнице значајно доприноси њиховом развоју, али и унапређењу шире друштвене заједнице. Способност посједовања интеркултуралних вјештина помаже појединцима да се снађу унутар различитих етничких, вјерских и националних група, што је од великог значаја за свеукупни напредак друштва. Овај рад анализира како основношколци процјењују своје интеркултуралне способности, узимајући у обзир локацију основне школе коју похађају. Подаци су прикупљени помоћу скале за самопроцјену интеркултуралних компетенција. Резултати истраживања показују да су разлике у самопроцјени интеркултуралних вјештина статистички значајне у корист ученика који похађају градске школе. Ови налази пружају могућност за даљње истраживање како би се боље разумијели узроци таквих резултата.

Увод

Појединац као друштвено биће егзистира у сарадњи са другима, те се од почетка школује за живот у заједници. Циљ васпитања требало би да буде и лични допринос развоју интеркултуралног друштва. За стабилног и самосвјесног појединца, потребно је осјећај припадности развити до личних максимума, а тиме и припадност човјечанству у цјелини. Основни циљ образовања требало би да буде усмјерен на превенцију и сузбијање предрасуда као и на поштовање и прихватање различитости. Школа као институција, у сарадњи са родитељима, треба да оформи такву климу у којој би све евентуалне разлике међу ученицима биле прихваћене без обзира на лична убјеђења појединца. За боље разумијевање интеркултуралних компетенција и њихово подстицање неопходно је анализирати шта позитивно утиче на развој ових вјештина. Са тим циљем је истраживање представљено у овом раду усмјерено на утврђивање разлика у интеркултуралним компетенцијама ученика у односу на локацију школе коју похађају.

Интеркултурализам

Поред разумијевања за друге, код дјетета је неопходно развити и висок степен самопоуздања као и способност за прихватање властитих мана и врлина. Интеркултурализам се не односи једино на физичко присуство различитих културних образаца на једном мјесту него и могућност сарадње, размјене идеја, мишљења и конструктивних дискусија. Мултикултурализам и интеркултурализам су два различита приступа управљању културном разноликошћу. Мултикултурализам се заснива на признавању и очувању различитих културних идентитета као одвојених и равноправних, те често води ка паралелном постојању културних заједница без значајне интеракције међу њима. Према Пареховом мишљењу (Parekh, 2000), мултикултурализам се фокусира на културна права и признавање различитих културних група као основ за друштвену правду. Насупрот томе, интеркултурализам

ставља нагласак на дијалог, сарадњу и интеракцију међу културама, с циљем изградње заједничког друштвеног простора и интеграције. Кантл (Cantle, 2016) истиче да интеркултурализам подстиче разумијевање и међусобно повезивање, наглашавајући флуидне и динамичне идентитете, за разлику од статичних групних идентитета у мултикултурализму. Док мултикултурализам тежи коегзистенцији различитих култура, интеркултурализам промовише њихову активну интеракцију у корист друштвене кохезије. У основи овог концепта је максимално искоришћавање свих предности различитих друштвених и културолошких концепција. Иако сам процес образовања не може да доведе до развоја интеркултуралних способности, школа има незамјењиву улогу када говоримо о овој врсти развоја дјететових снага, јер је образовање један од најмоћнијих алата за промоцију културне разноликости и социјалне кохезије. Школа као институција може бити плодна средина за развој интеркултуралних компетенција, али то захтијева системске промјене у свим аспектима школског живота, укључујући наставне планове, организацију школе и атмосферу у којој се одвија образовање. Пиршл (2008) истиче да је интеркултурално образовање не само задатак наставника већ и универзитета који обучавају будуће наставнике, министарстава образовања која су одговорна за стално образовање већ запослених наставника, као и комисија задужених за ревизију наставних планова. Концепт интеркултурализма понекад дјелује као флоскула савременог друштва и тежња ка површној модернизацији, међутим, проблем расизма, дискриминације и други облици повређивања личних права сваког појединца ипак могу бити рјешени подстицањем интеркултуралности. Код дјеце је првенствено потребно развити нове, толерантније облике понашања, чему треба да претходе промјене у свијести, увјерењима и ставовима. Отвореност за нове и другачије ствари као основа интеркултурализма би требало да буде идеја водила при усмјеравању дјеце за живот у демократском друштву. Интеркултурална димензија образовања није лака, јер захтијева и другачији приступ настави и ученицима, као и посебну организацију курикулума. Пут ка развоју ових способности условљен је поставком заједничког циља као и придржавањем стратегија међусобног уважавања и компромиса у комплетном процесу рада. Задатак школе, поред развоја толерантности и способности за разумијевање различитости, подразумева и максимално искоришћавање и ангажовање свих потенцијала у друштвеној заједници. У појединим васпитнообразовним ситуацијама, управо различитости могу да буду основа за рјешавање проблема уз ангажовање свих појединаца и међусобну сарадњу.

Интеркултуралне компетенције поред запажања различитости подразумевају њихову анализу, разумијевање и прихватање, као и адаптацију у постојеће социјално окружење. Образовне институције требало би да нагласе и истакну језичке различитости појединог подручја које би послужиле као

основа за стицање интеркултуралних способности. Интеркултуралне компетенције представљају шири појам у односу на интеркултуралне вјештине, јер обухватају интеграцију знања, ставова и вјештина које омогућавају појединцу да дјелује ефективно и етички у мултикултурним контекстима. Према Савјету Европе (Council of Europe, 2018), интеркултурална компетенција подразумева способност мобилисања релевантних ресурса, као што су емпатија, критичко мишљење и прихватање, како би се одговорило на захтјеве интеркултуралних ситуација. С друге стране, интеркултуралне вјештине односе се на конкретне способности као што су активно слушање, прилагођавање комуникације и рјешавање конфликта у различитим културним контекстима (Diverse Jobs Matter, 2022). Док су вјештине оперативни алати, компетенције представљају цјелокупну спремност појединца да успјешно дјелује у интеркултуралним условима. Функционисање дјецe у систему у ком би требало да се прилагоде и снађу са различитим језичким препрекама, истовремено би развило способност сналажења и прилагођавања различитим ситуацијама. Овакви поступци код дјетета развијају позитивне особине личности, које ће им бити од користи и у далекој будућности. Да бисмо адекватно схватили и прихватили припаднике других вјерских и културних заједница, неопходно је да добро познајемо своје културно наслијеђе. Дјеци је потребно представити шта је у основи њихове религије и обичаја. Одговор на ово и слична питања потребно је тражити у школи, породици и широј друштвеној заједници. Школа као институција требало би да буде мјесто сусрета различитих појединаца, као и мјесто у ком треба да се ствара атмосфера у којој се подстиче индивидуалност. Суштина интеркултуралног образовања не своди се само на упознавање различитих култура него и на оспособљавање њихових носилаца за интеракцију и успјешну сарадњу. „Стога се данас у европском контексту све више настоји будуће учитеље оспособљавати за промовисање идеја о међусобном разумијевању и уважавању различитих културних заједница, што њиховом образовању даје интеркултурално обиљежје. Да би се могли ускладити односи с околином и прихватити различитости, морамо знати и моћи ускладити односе са собом и својом непосредном околином” (Mlinarević i dr., 2013, стр. 13).

Интеркултуралне компетенције

Интеркултуралне компетенције представљају скуп знања, вјештина и ставова који омогућавају појединцима да ефикасно и конструктивно комуницирају и сарађују са људима различитих културних, етничких и језичких припадности. Према дефиницији коју нуде Дирдорф (2006) и Унеско (2013), интеркултурална компетенција укључује свијест о сопственој култури, поштовање других култура, емпатију, отвореност и спремност на учење

из различитих културних перспектива. Дирдорф (2006) посебно истиче да развој ове компетенције није само резултат формалног образовања већ и личних искустава, изложености различитостима и континуиране рефлексije о властитим вриједностима и понашању. Банкс, један од водећих аутора на пољу мултикултуралног образовања, сматра да образовни систем мора активно радити на развоју интеркултуралних способности код ученика, јер у противном школа не испуњава своју друштвену и демократску функцију (Banks, 2004). Интеркултурне компетенције представљају способност успјешне и адекватне интеракције међу људима различитих културних позадина. То је „адекватно и ефикасно управљање интеракцијом између људи који, у мањој или већој мјери, представљају различите или дивергентне афективне, когнитивне и бихејвиоралне оријентације према свијету” (Spitzberg & Chagnon, 2009, стр. 50). Бирам проширује ову дефиницију, укључујући ставове, знање, вјештине интерпретације и критичку културну свијест као кључне компоненте интеркултурне комуникативне компетенције (Byram, 1997). Бенетов развојни модел осјетљивости (DMIS) нуди оквир за разумијевање како људи еволуирају у својој способности да препознају и реагују на културне разлике (Bennett, 1986), а може се истаћи и важност управљања односима и учтивости у интеркултурним интеракцијама уз разумијевање културних норми кључних за изградњу међусобног повјерења (Spencer-Oatey & Franklin, 2009). Коначно, Барет доприноси разумијевању интеркултурних компетенција кроз свој рад у оквиру Савјета Европе, развијајући референтни оквир компетенција за демократску културу, који укључује ставове, знање и вјештине потребне за живот у културно различитим друштвима (Barrett, 2013).

Савремена школа, у контексту глобализације и повећане миграције, има кључну улогу у развоју интеркултуралних компетенција јер пружа институционални оквир у којем се ученици могу упознати са различитим културама и вриједностима. Аутори као што су Бирам (1997) и Барет (2013) наглашавају да је развијање интеркултуралне компетенције процес који обухвата три компоненте: 1) когнитивну (знање о другим културама); 2) афективну (емпатију и отвореност); 3) бихејвиоралну (вјештине интеракције и прилагођавања). Ове компоненте морају бити интегрисане у наставни план и програм кроз садржаје који промовишу дијалог, међусобно разумијевање и критичко размишљање.

У европском контексту, Савјет Европе кроз пројекат *Intercultural Cities and Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2018) снажно подржава образовање које развија интеркултуралне компетенције као основу за демократско друштво и миран суживот. У том смислу, школа не смије бити простор репродукције предрасуда и стереотипа, већ мјесто учења прихватања и сарадње.

Интеркултурализам подразумева идентификовање и рјешавање проблема који се јављају између припадника различите културе као и њихово

међусобно прихватање и уважавање (Jojić i Matasović, 2002). Префикс „интер” не значи само физичко присуство нити суживот различитих култура већ размјена другачијих мишљења, идеја и ставова. „Интеркултуралност подразумијева позитиван и активан однос између група и појединаца који се међусобно разликују према одређеним карактеристикама, било да се ради о националним, етничким, религијским, вјерским, класним, расним или полним разликама” (Mrnjaus, 2013, стр. 311). Предност овог концепта је што наводи појединца на промишљање, упоређивање и подстицање, на усвајање различитих и нових знања. Циљ школе требало би да буде и разбијање предрасуда о појединцима који су другачији по било ком основу, те би нове образовне концепте требало усмјерити у правцу развоја интеркултуралних компетенција. На тај начин се пружа прилика за суочавање, комуникацију и присније упознавање појединаца, што доводи до размјене другачијих културолошких вриједности и подстицање друштвено етничког поштовања. Једина прилика да дјеца науче поштовати припаднике других етноса јесте директна свакодневна сарадња са њима и рад на заједничким пројектима. Прилика да удруженим снагама постигну заједнички зацртане циљеве омогућава да сваки појединац својим личним максимумом допринесе групној продуктивности. То је истовремено изузетна прилика за истицање предности различитих култура и појединачно пружање оног најбољег што одређени културолошки концепт може да понуди. Интеркултуралне компетенције су битна варијабла у истраживачком дијелу рада. Стога је потребно посветити се првенствено њиховом теоријском разјашњењу. Без обзира на то што је развој ових компетенција цјеложивотни процес, он не може да тече стихијски и неконтролисано. Улога вртића, школе, факултета и осталих институција које се баве развојем омладине треба да буде под будним оком стручњака педагошко-психолошких научних дисциплина. Суштина ових установа није заташкавање и занемаривање културолошких разлика појединаца, него освјешћивање и подстицање на међусобно уважавање. Учитељ на основу властитог примјера промовише отвореност, толерантност и међусобно уважавање (Reko i dr., 2009). Интеркултурално васпитање представља кључну компоненту савременог образовања, усмјерену на развој способности ученика да разумију, прихвате и поштују културне разлике, те да активно учествују у изградњи друштва заснованог на узајамном поштовању и сарадњи. Како наводе Пиршл и др. (2016), интеркултурално учење није задатак искључиво наставника већ цјелокупног образовног система, укључујући институције које образују будуће наставнике, те оне које обликују наставне програме. Модел развојне осјетљивости на културу, који је развио Бенет, нуди оквир за разумијевање како се појединци крећу од етноцентричних према етнорелативистичким ставовима, што је од великог значаја за планирање наставе у мултикултурним срединама (Bennett, 1993). Шмелкес (2005) наглашава да интеркултурално образовање треба бити прожето свим аспектима школског

живота – од садржаја до методологије – како би се развијале компетенције за живот у разноликом друштву. Интеркултурално васпитање није само питање знања, већ и изградње ставова, вриједности и вјештина неопходних за активан и одговоран суживот у плуралној заједници.

Са развојем ових компетенција треба почети још на предшколском узрасту, чим почне процес социјализације. Сараднички однос свих појединаца доводи до адекватног функционисања комплетног васпитнообразовног система, а тиме и до развоја интеркултуралних компетенција појединаца. Код изградње интеркултурализма, често се јавља идентитет отпора у виду ксенофобије или национализма (Castels, 2002). Овакви видови борбе типични су за мање средине у којима влада традиционализам и одсуство обзирности за новине и различитости. Међутим, то није разлог да би се интеркултурални концепт ставио по страни. Да би се избјегла појава оваквог вида отпора, неопходно је културне различитости презентовати као прилику за заједничко унапређење и културно обогаћивање (Chomsky, 2004). Потребно је искористити природне потенцијале дјетета за развој било које врсте компетенција.

Резултати истраживања

Локација школе има значајан утицај на образовно искуство и развој ученика. Истраживања показују да локација школе има значајан утицај на образовно искуство и развој ученика. Студија објављена у часопису *Large-scale Assessments in Education* наглашава да је локација школе важан фактор који утиче на академска постигнућа, будући да су сиромаштво и богатство често концентрисани у одређеним географским подручјима и насељима. Та просторна сегрегација одражава се и у школама, гдје ученици из мање привилегованих средина похађају школе с мање ресурса, мање искусним наставницима и слабијим условима за учење (OECD, 2018). Такође, истраживање у Нигерији показало је да ученици из сеоских подручја постижу слабије резултате у односу на вршњаке из градских средина, што је приписано лошијој инфраструктури, недовољно обученим наставницима и ограниченом приступу наставним средствима (Aramude & Osebhaiemen, 2024). Разлике између сеоских и градских школа често се огледају у инфраструктури, приступу образовним ресурсима, наставном кадру и друштвеном окружењу. Градске школе углавном имају боље опремљене учионице, лабораторије, библиотеке, приступ интернету и дигиталним алатима. То ученицима омогућава богаије и разноврсније образовно искуство. Сеоске школе често се суочавају са недостатком савремених наставних средстава и лошијом инфраструктуром. Ученици могу имати ограничен приступ додатним активностима и технологији, што директно може да утиче на развој њихових компетенција.

У градским срединама, школе лакше привлаче квалификоване наставнике, често због бољих услова рада и живота. Сеоске школе често пате од мањка наставног кадра, а учитељи су често задужени за више предмета или разреда истовремено (Echazarra & Radinger, 2019). Градске школе често пружају боље припреме за високо образовање и бољи увид у различите каријерне путеве. У сеоским срединама ученици могу имати мање информација о образовним и професионалним могућностима ван своје заједнице. Мањак информација негативно утиче на познавање других култура, а самим тим и на изградњу интеркултуралних компетенција.

Истраживање у Турској указује да школска локација има значајан утицај на академска постигнућа, посебно у предметима као што су математика и наука, са нижим резултатима у руралним подручјима (Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009). Сеоске школе често имају ограничене ресурсе, као што су старији уџбеници, мањи приступ технологији и мањи избор ван-наставних активности. Ово може утицати на квалитет образовања који се пружа ученицима и ограничити њихове могућности за развој вјештина и интересовања (Howley et al., 2009).

Студија Веронике Онгондо (2018) истражује утицај локације школе на успјех ученика у научним предметима током Кенијског националног испита за средње школе. Истраживање је спроведено у четири школе – двије у градским и двије у сеоским подручјима. Резултати су показали да су ученици у градским школама имали боље академске резултате у научним предметима, што је повезано са присуством обучених наставника, бољим инфраструктурним условима (као што су лабораторије и библиотеке) и позитивнијим ставовима ученика према учењу. Насупрот томе, школе у недовољно развијеним подручјима суочавале су се са изазовима попут недостатка обучених наставника и лошијих инфраструктурних услова.

Један од чланака истражује како разлике у образовним ресурсима у односу на локацију школе утичу на академска постигнућа ученика. Аутори користе квантитативну анализу како би приказали да су градске школе опремљеније и имају лакши приступ образовним ресурсима, док сеоске школе пате од таквих недостатка (Fu & Hashim, 2023). Такође, разлике у социјалном окружењу и економском статусу породица додатно утичу на успјех ученика. Истраживање сугерише потребу за политикама које ће смањити ове разлике и побољшати образовне шансе за ученике у сеоским подручјима.

Студија из Лесота анализира разлике у академским перформансама ученика у зависности од локације школе. Резултати показују да ученици у градским школама постижу боље резултате, дјелимично због веће повјерења заједнице у те школе и бољих образовних ресурса. Насупрот томе, сеоске школе суочавају се са изазовима попут мањка повјерења заједнице, што може негативно утицати на мотивацију ученика и њихове академске резултате (Litheko, 2018).

Методологија истраживања

Циљ, задатак и хипотеза

Циљ истраживања је да се утврде разлике у интеркултуралним компетенцијама ученика основне школе у зависности од локације школе коју похађају. На основу формулисаног циља истраживања конкретизован је следећи задатак: Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између ставова о интеркултуралним компетенцијама у односу на локацију школе коју ученици похађају. Из прецизно дефинисаног задатка произилази хипотеза: Не постоји статистички значајна разлика у самопроцјенама интеркултуралних компетенција у односу на локацију школе коју ученици похађају.

Истраживање је обухватило популацију ученика основних школа на територији Бањалуке, приградских и сеоских школа. Узорак чине ученици осмог и деветог разреда. Емпиријско неекспериментално истраживање реализовано је на укупном узорку од 1.249 ученика, од чега је 732 ученика осмог и 517 деветог разреда. Узорак у овом истраживању има карактеристике случајног узорка. Због одређеног броја неадекватно попуњеног инструмента, коначни узорак на ком је извршена анализа је 1.203. Због малог броја ученика сеоских школа, формиране су две категорије – градске и приградске.

Скала интеркултуралних компетенција (СИК)

Скала је конструисана за потребе овог истраживања и састоји се од 65 тврдњи које се односе на различите интеркултуралне компетенције. Испитаници на скали ставова заокружују степен слагања, у којој мјери се слажу са одређеном тврдњом. Скала Ликертовог типа обухвата исказе који се односе на културалне, етичке, националне и вјерске различитости. Скала интеркултуралних компетенција (СИК) има коефицијент релијабилности $\alpha = 0,84$ након чега је избачено дванаест тврдњи чија је дискриминативност мања од 0,20. Након поновљене факторске анализе утврђен је већи коефицијент релијабилности $\alpha = 0,90$, што одабрани инструмент чине релијабилним, односно високо поузданим.

Организација и ток истраживања

Емпиријско истраживање реализовано је у више етапа. Прије реализације емпиријског истраживања детаљно је проучена научна и стручна литература на тему интеркултуралности, након чега су добијене сагласности родитеља за спровођење истраживања. На почетку је реализовано пилот-истраживање на узорку од 167 ученика са циљем провјере квалитета и метријских карактеристика инструмената. На основу пилот-истраживања баждарени су инструменти након чега су избачене одређене тврдње. Уз

помоћ прелиминарне фазе добили смо и процјену потребног времена за спровођење цјелокупног истраживања. Истраживање је трајало од марта до јуна 2023. године. Прикупљени су подаци у четрнаест основних школа. Достављени су истраживачки инструменти и обављен је разговор о процедури испуњавања инструмената и важности посвећености испитаника, након чега је извршена дистрибуција скала и тестова. Није изостала ни помоћ колега педагога, наставника разредне наставе, као и директора основних школа. Вријеме предвиђено за попуњавање сва три инструмента је било 30 минута. Сваки дан је истраживање било реализовано у једној школи на основу унапријед договореног термина. Након завршене фазе истраживања приступило се статистичкој обради података. Популацију су чинили ученици осмог и деветог разреда на подручју Бањалуке у школској 2022/2023. години. С обзиром на то да је укупна популација ученика осмог и деветог разреда 3.643, узорак испитивања је 1.203 ученика, односно 33,02%, што овај узорак чини изузетно релевантним и репрезентативним.

Табела 1. Структура узорка према броју ученика по школама

Основне школе	Број ученика
Градске	772
Приградске	431

Табела 2. Структура узорка према полу

Пол	N	%
Мушки	598	49,70
Женски	605	50,30
Укупно	1203	100,00

Ставови о интеркултуралним компетенцијама ученика у односу на локацију школе

Резултати до којих смо дошли потврђују да ученици из градских школа постижу статистички значајно боље резултате на скали интеркултуралних компетенција у поређењу са ученицима који похађају приградске школе. Интеркултуралне компетенције ученика основне школе подразумевају различите сегменте које дефинише неколико кључних индикатора. У поступку факторске анализе идентификовано је седам фактора. С обзиром на величину узорка и релијабилност, већи број фактора може се груписати, те је поновљен поступак факторске анализе с циљем смањења броја фактора. На основу друге факторске анализе дефинисана су четири фактора која одређују интеркултуралне компетенције: 1) отвореност за друге културе;

2) интеркултурална комуникација; 3) интеркултурална осјетљивост; 4) интеркултурални ставови.

Табела 3. Ниво интеркултуралних компетенција у односу на локацију школе

Локација школе	Н	М	СД	Т	дф	Сиг.	
Укупно	Градске	772	89,01	15,02	2,01	1201	0,05*
	Приградске	431	87,23	14,31			

*Статистички значајна разлика на нивоу 0,05.

Теоријска разматрања наводе да су ученици из града врло често на вишем животном стандарду што може да буде од значаја првенствено за развој интеркултуралних компетенција. Ученици из градских средина одрастају у бољим условима са приликама за чешће интеракције али и упознавање различитости, што може да буде од значаја првенствено за развој интеркултуралних компетенција. Сеоске породице имају нижи културно образовни ниво што се одражава на општи напредак и развој дјетета (Анић, 1968). Добијени подаци остају релевантни и у савременим истраживањима јер указују на дубоко укоријењене социокултурне и образовне неједнакости које и даље постоје између градских и сеоских средина. Ова тврдња је значајна за данашња истраживања јер помаже у разумијевању како социоекономски и културни капацитет породице утиче на образовне могућности дјетета, што је темељ за планирање инклузивнијих и праведнијих образовних политика. Савремена истраживања показују да дјеца из сеоских подручја често имају ограниченији приступ културним садржајима, мањи стимуланс за учење у кућном окружењу, као и слабије услове за академски напредак у школи, што све може бити посљедица нижег културнообразовног капитала родитеља.

На основу задатка – Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика између ставова о интеркултуралним компетенцијама према утврђеном факторском моделу у односу на локацију школе коју ученици похађају – дефинисана је хипотеза која гласи: Не постоји статистички значајна разлика у самопроцјенама интеркултуралних компетенција у односу на локацију школе коју ученици похађају. Претходно представљени резултати дефинисану хипотезу одбацују.

Закључак

Интеркултуралне компетенције ученика, које обухватају способност разумијевања и прихватања различитости, развијају се кроз интеракцију, искуство и образовни садржај. Управо зато, окружење у којем ученик живи и учи има значајан утицај на ниво тих компетенција. Један од кључних фактора

који може утицати на развијеност интеркултуралних компетенција јесте разлика између градских и сеоских школа. Ученици који похађају школе у градским срединама обично имају више прилика за контакт са вршњацима различитих националности, вјера, језика и културних обичаја. Градови су природно разноврснији – дошло је до више миграција, мјешовитих бракова, самим тим и страних језика и интернационалних утицаја. Сходно томе, школско и ваннаставно окружење у градовима подстиче више интеракције међу различитим групама и пружа више прилика за стицање интеркултуралних искустава, као и за учење кроз дијалог и размјену.

С друге стране, мање приградске средине су често етнички, културолошки и вјерски хомогеније. У тим заједницама дјеца ријетко долазе у контакт са онима који су другачији од њих, што може резултирати мањим бројем прилика за развој интеркултуралних компетенција. Додатно, у неким случајевима, традиција, локалне вриједности и затвореност заједнице према „другачијем” могу утицати на стварање стереотипа и предрасуда. Међутим, то не значи да ученици из удаљенијих школа немају потенцијал за развој интеркултуралности – напротив, уз одговарајуће образовне садржаје, квалитетан приступ наставника, укључивање модерних технологија и повезивање са другим школама, могуће је успјешно развијати те компетенције у свим срединама. Такође, треба узети у обзир и ресурсе које школе имају на располагању. Градске школе често имају бољу техничку опремљеност, приступ пројектима, међународним размјенама и невладиним организацијама које промовишу интеркултуралност. Све то ствара плодније тло за развијање таквих компетенција.

Укратко, ученици из градских школа доказано показују виши ниво интеркултуралних компетенција у поређењу с ученицима из приградских, али то није непромјењиво стање, већ рефлексивна услова, средине и доступних образовних ресурса. Суштински, разлике могу да буду више посљедица окружења и доступних прилика, него саме индивидуалне способности ученика.

Научни допринос овог истраживања огледа се у проширењу знања о утицају локације школе на развој и самопроцјену интеркултуралних компетенција код ученика основне школе. Истраживање пружа емпиријске доказе да просторни и социокултурни контекст школског окружења значајно утиче на развој вјештина потребних за међукултуралну сарадњу и комуникацију. Ови налази доприносе бољем разумијевању како фактор као што је локација школе обликује интеркултуралне ставове и способности младих, што може послужити као основа за креирање прилагођених образовних политика и интервенција које циљају унапређење интеркултуралне компетентности у различитим локалитетима. Додатно, рад указује на потребу да се образовни систем и васпитни програми осмисле тако да равноправно подржавају све ученике, без обзира на локацију школе, чиме се доприноси социјалној инклузији и међукултурном дијалогу у ширем друштвеном контексту.

Литература

- Anić, J. (1968). Učenci sa sela i učenici iz grada (Jedan prilog utvrđivanju razloga slabijeg uspjeha učenika putnika u centralnim osnovnim školama). *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 19–20, 65–74.
- Aramude, E. V., & Osebhaiemen, O. V. (2024). Influence of school location on senior secondary school students' academic performance in mathematics in Edo State. In: *Mathematics Association of Nigeria 59th National Conference*. University of Benin, Edo State, Nigeria.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed. (pp. 3–29). San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/0042085905284960>
- Barrett, M. (2013). *Intercultural Competence: A Distinctive Hallmark of Interculturalism?* Strasbourg: Council of Europe.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–195. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME, USA: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cantle, T. (2016). *Interculturalism: The New Era of Cohesion and Diversity*, 2nd ed. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137027474>
- Castels, M. (2002). *Moć identiteta*. Zagreb: Golden marketing.
- Chomsky, N. (2004). *Intervencije*. Zagreb: Profil international.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- 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>
- Diñçer, H., & Uysal Kolaşın, G. (2009). The relative effect of student, family and school-related factors on math achievement by location of the school. *Large-Scale Assessments in Education*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00117-1>
- Diverse Jobs Matter. (2022, November 16). The Key Components of Intercultural Competence: Knowledge, Skills and Attitudes. <https://diversejobsmatter.co.uk/blog/the-key-components-of-intercultural-competence-knowledge-skills-and-attitudes/>
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Does attending a rural school make a difference in how and what you learn? *PISA in Focus*, 94. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en>
- Fu, W., & Hashim, A. T. M. (2023). The impact of urban and rural education gap on student achievement differences. *Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 74–78. <https://ojs.bbwpublisher.com/index.php/JCER/article/view/8388>

- Howley, C., Rhodes, M., & Beall, D. (2009). *Why Rural Matters 2009: The Realities of Rural Education Growth*. Washington, DC: Rural School and Community Trust.
- Jojić, Lj. i Matasović, R. (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi liber.
- Litheko, S. R. S. (2018). The difference in performance between schools situated in the urban areas and those in the rural areas of Lesotho. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(9), Article 2.
- Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja. *Napredak*, 154 (1–2), 11–30.
- Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema drugačijima. *Pedagoška istraživanja*, 10 (2), 309–325.
- OECD (2018). *Does Attending a Rural School Make a Difference in How and What You Learn?* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/does-attending-a-rural-school-make-a-difference-in-how-and-what-you-learn_d076ecc3-en.html
- Ongondo, V. A. (2018). *Impact of School Location on Academic Achievement of Science Subjects in KCSE: A Case of Rural and Urban Schools in Homabay Sub County, Homabay County* (Master's thesis). University of Nairobi eRepository.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Harvard University Press.
- Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: A. Peko i V. Mlinarević (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (str. 131–182). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku – Nansen dijalog Centar Osijek.
- Piršl, E. (2008). *Interkulturalna kompetencija i obrazovanje: nova paradigma obrazovanja učitelja*. U: D. Maleš (ur.), *Interkulturalna pedagogija i interkulturalno obrazovanje* (str. 137–146). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M. i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Schmelkes, S. (2005). *La educación intercultural en México: Retos y perspectivas*. Secretaría de Educación Pública.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). Developing competence in intercultural interaction. In: H. Spencer-Oatey & P. Franklin (Eds.), *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication* (pp. 199–241). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230244511>
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competence: Conceptual and Operational Framework*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Marija Ž. TOMIĆ
Brane R. MIKANOVIĆ

University of Banja Luka
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy
Banja Luka (Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina)

Differences in Primary School Students' Intercultural Competences Based on School Location

Summary

Intercultural skills have become essential for functioning in contemporary society, where daily interaction with members of diverse cultures and adaptation to different cultural environments are increasingly necessary. Integration into such environments requires the development of new forms of behavior and approaches. Core values such as openness to diversity and strong communication skills have become key factors for functioning in these social conditions, and should be encouraged from an early age. An upbringing that enables children to participate in multicultural communities significantly contributes not only to their personal development but also to the improvement of society as a whole.

The ability to develop intercultural competences helps individuals navigate relationships within various ethnic, religious, and national groups, which is crucial for the overall progress of society. This paper analyzes how primary school students assess their own intercultural competences, taking into account the location of the school they attend. Data were collected using a self-assessment scale for intercultural competences. The results of the study indicate statistically significant differences in self-assessment, favoring students attending urban schools. These findings open avenues for further research to better understand the underlying causes of these differences.

Keywords: primary school students' intercultural competences; urban schools; suburban schools.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторско-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).