

UDK 37

ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

2/2023

Н БР. 2 ГОД. XXVIII Стр. 119-233 Сомбор 2023. Децембар

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА
Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129
UDK 37

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору

За издавача
Проф. др Саша Марковић, декан

Главни и одговорни уредник
Проф. др Гордана Рудић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
Проф. др Веселина Ђуркин

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа
САЈНОС доо, Нови Сад

Секретар редакције
МА Данка Ивошевић, асист.

Технички уредник
Ален Милошевић

Преводац за енглески језик
Боривоје Петровић

Часопис је насловљен по Норми, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.
Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03
од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.
Издавање часописа Норма финансијски је подржало
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

XXVIII – 2/2023



Сомбор, 2023.

САДРЖАЈ

САВРЕМЕНА ШКОЛА

Lidija Jerković

Ispitivanje faktora koji doprinose (ne)vakcinisanju adolescenata 123

Адријана Грмуша

Начини реаговања жртава у случајевима вршњачког
насиља у београдским средњим школама. 141

Zoran Kovačić, Biljana Milanović-Dobrota

Percepcija nastavnika o primeni informaciono-komunikacione tehnologije u realizaciji
nastave kod učenika sa intelektualnom ometenošću u inkluzivnom obrazovanju 155

Хелена Ћетојевић

Вредновање информалног образовања у високом образовању 167

Сузана Мунђан

Аутономија ученика као циљ васпитања и образовања 181

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Анђела Миловановић, Александра Филиповић

Мултикултурализам у наставним програмима
разредне наставе у Републици Србији и Мађарској 197

БИБЛИОТЕКАРСТВО

Весна Милановић Симичић

Искуства дигитализације културног наслеђа у различитим установама:
Градска библиотека у Сомбору, Црквена библиотека у Апатину
и Сомборско певачко друштво 211

CONTENTS

CONTEMPORARY SCHOOL

Lidija Jerković

Examination of factors that contribute to (non)vaccination of adolescents 123

Adrijana Grmuša

The reactions of victims in bullying cases in Belgrade secondary schools 141

Zoran Kovačić, Biljana Milanović-Dobrota

The perceptions of use of information and communications technologists in working with students with intellectual disabilities in inclusive education. 155

Helena Četojević

Evaluation of informal education in higher education 167

Suzana Munćan

Student autonomy as the goal of education and education 181

TEACHING METHODOLOGIES

Anđela Milovanović, Aleksandra Filipović

Multiculturalism in elementary school curricula in the Republic of Serbia and Hungary. 197

LIBRARIANSHIP

Vesna Milanović Simičić

Experiences of cultural heritage digitalization in different institutions: City library in Sombor, Church library in Apatin and Sombor singing society 211

CABPEMEHA IIIKOJA

LIDIJA JERKOVIĆ¹

OŠ "Dositej Obradović"

Sombor

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 351.774.7-053.6

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p.123-140

ISPITIVANJE FAKTORA KOJI DOPRINOSE (NE)VAKCINISANJU ADOLESCENATA

Rezime: Cilj ovog istraživanja je bio ispitivanje grupe psiho-socijalnih prediktora koji najbolje razlikuju vakcinisane od nevakcinisanih adolescenata. U odabiru prediktora koji su ispitivani oslonili smo se na rezultate ranijih istraživanja kao i na pretpostavke Teorije verovanja o zdravlju i Pristupa promišljene akcije o tome koji faktori determinišu odluku osobe da se vakciniše ili ne. Racional za organizovanje istraživanja je zabeleženi trend većeg oklevanja da se primi vakcina što je postalo posebno izraženo u okolnostima pandemije koronavirusom. Istraživanje smo sprovedeli nad adolescentima iz razloga što je oklevanje prema vakcini najviše izraženo kod njih a istovremeno je na njima sprovedeno najmanje istraživanja. U svrhu odgovaranja na istraživačko pitanje, organizovano je krossekciono istraživanje u kojem je inicijalno učestvovalo 833 ispitanika da bi nakon sređivanja matrice uzorak činilo 607 ispitanika (59,2 % ispitanica) uzrasta od 14 do 28 godina ($AS = 19.00$ $SD = 2.98$). Prikupljeni su podaci o nameri ispitanika da se vakcinišu, o stavovima koje imaju o vakcini, o socijalnoj normi, opaženoj kontroli, o nivou znanja o vakcinama, konspirativnim uverenjima, o poverenju u nauku, vlast i zdravstveni sistem, o strahu od posledica vakcine, o percepciji podložnosti da se razbole i o vakcinalnom statusu članova porodice i prijatelja. Nad podacima je sprovedena diskriminativna analiza i izdvojena je jedna značajna funkcija. Rezultati otkrivaju da preko dve trećine ispitanih adolescenata nije primilo nijednu dozu vakcine, da u proseku imaju više negativne nego pozitivne stavove, da imaju veoma skromna znanja o vakcinama, da u značajnoj meri veruju u teorije zavere te da imaju nisko poverenje u nauku, vlast i zdravstveni sistem. Varijable koje najbolje diskriminišu vakcinisane od nevakcinisanih adolescenata su namera da se vakcinišu, pozitivni stavovi, subjektivna norma, kao i znanje i poverenje u nauku. Rezultati favorizuju konstrukte Pristupa promišljene akcije u odnosu na Teoriju verovanja o zdravlju. Sveukupno, rezultati imaju praktične implikacije i mogu poslužiti kao osnova za kreiranje promotivnih kampanja i programa rada sa adolescentima.

Ključne reči: Covid-19, vakcinacija, adolescenti, Pristup promišljene akcije, Teorija verovanja o zdravlju

¹ likicajer@gmail.com

² Ovaj rad je nastao u okviru projekta "Analiza poverenja u efikasnost COVID-19 vakcina među adolescentima: faktori uticaja i implikacije za javno zdravlje", finansiranog od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučno-istraživačku delatnost Autonomne Pokrajine Vojvodine.

Uvod

Nakon što je pandemija koronavirusom prouzrokovala globalno vanredno stanje, naučnici su napore usmerili ka hitnom pronalasku vakcina kao najefikasnijeg alata za suzbijanje virusa. Tokom 2021. godine, SZO je izdvojila pet vakcina kao potpuno bezbedne i započela masovne kampanje vakcinacije širom sveta, sa ciljem da vakcinacija obuhvati više od 70% populacije kako bi se postigao kolektivni imunitet i suzbilo dalje širenje virusa (Anderson et al., 2020). Podaci SZO ukazuju da je u Srbiji do početka 2023. godine dostignut manji obuhvat vakcinacije u odnosu na optimalan, pri čemu je procenat vakcinisanih adolescenata znatno niži u poređenju sa ostalom populacijom (WHO, 2023). Prema podacima Instituta za javno zdravlje Vojvodine, do februara 2023. godine, u Vojvodini je vakcinisano samo 27,1% mladih starosti od 20 do 29 godina, te svega 13,0% punoletnih mladih osoba mlađih od 20 godina. Uprkos brojnim informacijama o efikasnosti vakcina, postoji znatan broj pojedinaca koji iskazuju dvoumljenje ili odbijanje da se vakcinišu (Bourqueet et al., 2023; Roy et al., 2022). Odbijanje vakcina je tokom godina postalo toliko alarmantno da je SZO svrstala ovu pojavu među deset najozbiljnijih pretnji globalnom javnom zdravlju (Scheres & Kuszewski, 2019). Ovi podaci postavljaju pred stručnjake zadatak razumevanja faktora koji utiču na odbijanje vakcine, te osmišljavanja strategija za povećanje obuhvata vakcinacije.

Oklevanje da se prime vakcine, definisano kao nevoljnost ili odbijanje primanja vakcina uprkos njihovoj dostupnosti, kompleksan je socio-psihološki fenomen povezan sa brojnim faktorima (MacDonald, 2015). Podaci ukazuju da je oklevanje, posebno među adolescentima i mladim odraslim ljudima, u poslednjih nekoliko godina u porastu (Cascini et al., 2021; Sallam, 2021) kao što se beleži i porast propagande protiv vakcinacije (Hammond, 2020). Spomenuti trendovi nalažu detaljno izučavanje širokog opsega faktora koji doprinose ovom fenomenu s obzirom na to da za čitav niz zaraznih bolesti za sad ne postoji efikasnije rešenje od masovne vakcinacije. Paradoksalno, iako su upravo adolescenti skloni oklevanju, pregled literature preko Google Scholar pokazuje da je od ukupnog broja objavljenih članaka posvećenih vakcini protiv COVID-19 manje od 2% posvećeno ispitivanju adolescenata i činilaca njihovog oklevanja. Ovaj rad ima za cilj da produbi razumevanje dilema koje bi adolescenti mogli imati u vezi sa vakcinacijom protiv virusa COVID-19 ali i sa vakcinacijom uopšteno. Rad je fokusiran na ispitivanje faktora koji su se u dosadašnjim istraživanjima, uglavnom sa odraslima, izdvojili kao povezani sa prihvatanjem ili neprihvatanjem vakcinacije kao i na ključne konstrukte vodećih teorija u oblasti promene zdravstvenog ponašanja, kako bi pružio empirijski utemeljenu osnovu za buduće akcije u sličnim kritičnim situacijama.

Brz razvoj vakcina protiv koronavirusa, daleko brži od svih prethodnih i bez uobičajeno propisanih dugih procedura za njihovu proveru, upotreba novih tehnologija za njihovo stvaranje, izveštaji o retkim ali ozbiljnim nuspojavama, vremenski i zdravstveno ograničen efekat vakcina i potreba za stalnim revakcinacijama, kao i evoluirajuća globalna politika, zajedno doprinose složenosti situacije i postavljanju

brojnih pitanja od strane stručne i laičke javnosti. Ovo je dodatno otežano prirodom oklevanja prema vakcinama, koje prevazilazi socio-ekonomski status, religiju, etničku pripadnost i geografske granice (Robinson & Jones, 2021) i koje se pokazuje istovremeno i kao lični fenomen i kao fenomen oblikovan i podstaknut i brojnim društvenim, političkim i ekonomskim procesima (Rutten et al., 2021).

Iako su se istraživanja bavila oklevanjem prema vakcinama na različitim uzorcima, osobenosti adolescenata zaslužuju posebnu pažnju (Afifi et al., 2021; Kelekar et al., 2021; Tavolacci et al., 2021) i sugerišu potencijalne specifičnosti kada je reč o činionicima koji doprinose razumevanju oklevanja kod ove uzrasne grupe. Navedeni autori kao karakteristike koje adolescenti čine posebno rizičnim ističu njihovu bogatu društvenu mobilnost i umreženost, doživljaj otpornosti i neustrašivosti uz često asimptomatsku ili minimalno simptomatsku kliničku sliku bolesti što povećava rizik da se zaraze i da prenesu drugima virus. Istovremeno, očekivano je da ih njihov status učenika i studenata aktivno uključenih u sticanje novih znanja i proširivanje perspektiva, kao i njihova uzrasno uslovljena radoznalost, težnja ka propitivanju i autonomiji i njihova zainteresovanost za brojne socijalne pokrete i nove ideje čini podložnim za promene u stavovima i u ponašanju (Kim et al., 2021).

TEORIJSKI OKVIR

U dosadašnjem nastojanju da se razume dinamika oklevanja prema vakcinama prepoznato je nekoliko teorijskih modela kao korisnih okvira za istraživanje. Naime, brojni autori ističu da, iako je pitanje oklevanja prema vakcinama prvenstveno empirijsko, njegovo izučavanje nema mnogo smisla ukoliko ne potiče od teorijskih, konceptualnih pitanja koja se tiču čovekove prirode i mogućnosti promene ponašanja. Pregledom literature vidimo da se istraživači prilikom koncipiranja istraživačkih pitanja i nacрта svojih studija najčešće oslanjaju na Teoriju verovanja o zdravlju i modele Pristupa promišljene akcije.

Teorija verovanja o zdravlju (Coe et al., 2012; Rosenstock, 1974; Trent et al., 2021) postulira da će osoba preduzeti određeno zdravstveno ponašanje u meri u kojoj procenjuje da je pod zdravstvenim rizikom i da je taj rizik ozbiljan kao i koje su prednosti a koje prepreke zdravstveno korisnog ponašanja. Znači, osoba će se vakcinisati ako procenjuje da je podložna razboljevanju od koronavirusa, da je u pitanju teška bolest, ako veruje da je vakcina štiti i da ne strahuje od nekih njenih štetnih nusfekata. Ulogu imaju i demografske karakteristike ispitanika, njihova verovanja o efikasnosti i bezbednosti vakcine, kao i verovanja o njenoj praktičnoj korisnosti (Olson et al., 2020). Istraživanja pokazuju da su osobe koje percipiraju da su pod većim rizikom da se razbole od korone (Bagić et al., 2022) i koje se više boje razboljevanja (Scrima et al., 2022) sklonije da prime vakcinu. Povezani sa odlukom da li će se vakcinisati ili ne se pokazuju i poverenje u različite institucije i percepcija rizika i prednosti od primanja vakcine. U studiji (Wake, 2021) rađenoj u 12 zemalja se pokazalo da su se, u skladu sa pretpostavkama Teorije verovanja o zdravlju, kao najbolji prediktori odluke da se ljudi vakcinišu istakli nivo zabrinutosti zbog posledica vakcine i poverenje u eksperte.

Pristup promišljene akcije koji u sebe uključuje tri teorije sa minimalnim konceptualnim razlikama (Teorija promišljene akcije, Ajzen & Fishbein, 1980; Teorija planiranog ponašanja, Ajzen, 1991; i Pristup promišljene akcije, Fishbein & Ajzen, 2010) je model koji naglašava da su verovanja o specifičnom ponašanju (u ovom slučaju vakcinaciji) ključna za razumevanje donošenja odluka pojedinca. Model uključuje stavove prema vakcinaciji, procenu socijalnog pritiska koji podržava vakcinaciju i percepciju sposobnosti same osobe da izvrši vakcinaciju (Mongeau et al., 2022). I ovi autori ističu da manji ali ipak značajan doprinos na nameru i na ponašanje mogu imati i različiti demografski faktori kao i kvalitet znanja o vakcini i efekat dezinformacija.

Kroz sveobuhvatnu analizu istraživačke literature, Roy i saradnici (Roy et al., 2022) izdvojili su percepciju efikasnosti i sigurnosti vakcine, strah od nuspojava, verovanje u teorije zavere i nepoverenje prema zvaničnim izvorima informacija, obrazovanje i informisanost. Jedan od važnih činilaca koji doprinosi oklevanju prema vakcinaciji je preplavljenost informacijama na društvenim mrežama i internetu. Velika količina dezinformacija, često plasiranih senzacionalistički i bez provere činjenica, stvara sumnju među adolescentima. Kao odgovor na ovu pretnju, mnoge institucije i organizacije, uključujući SZO, pokrenule su kampanje za suzbijanje dezinformacija i promociju tačnih informacija o vakcinama (Scheres & Kuszewski, 2019). Međutim, uspeh ovih kampanja je ograničen ukoliko se ne oslanja na ciljano prilagođavanje poruka i komunikaciju putem kanala koji su najrelevantniji za adolescentnu populaciju.

Centralna komponenta Pristupa promišljene akcije je bihevioralna namera, a prediktori namere su stavovi, subjektivna norma i percipirana bihevioralna kontrola koji se smatraju ključnim motivacionim determinantama zdravstvenog ponašanja (Gavrilov-Jerković, 2014). Bihevioralna namera se definiše kao spremnost osobe da izvede određeno ponašanje u budućnosti (Mongeau et al., 2022). Stavovi odražavaju evaluaciju ponašanja, izraženu kroz pozitivan ili negativan pristup prema tom ponašanju (Fishbein & Ajzen, 2011). Formiranje stavova zavisi od procene očekivanih ishoda i posledica ponašanja, kao i ocene važnosti tih posledica za osobu (Gavrilov-Jerković, 2014). Stavovi dalje utiču na motivaciju osobe da izvede to ponašanje (Gavrilov-Jerković, 2014). Pozitivni stavovi prema vakcinaciji su se pokazali kao značajan faktor u predviđanju namere pojedinaca da prime vakcinu protiv COVID-19 (Fan et al., 2021; Guidry et al., 2021; Jandawapee et al., 2022; Shmueli, 2021).

Osim stavova, i subjektivne norme su takođe imale ključnu ulogu u ispitivanju namere ljudi da se vakcinišu, posebno među mladima i studentskom populacijom (Graupensperger et al., 2021; Jaffe et al., 2022). Subjektivne norme odražavaju percepciju društvenog pritiska, tj. koliko osoba veruje da važni ljudi iz njenog okruženja podržavaju ili ne podržavaju određeno ponašanje (Fishbein & Ajzen, 2011). Istraživanja pokazuju da su oni ispitanici koji su verovali da će većina mladih da se vakciniše izveštavali o većoj nameri da prime vakcinu protiv virusa COVID-19 (Graupensperger et al., 2021; Jaffe et al., 2022).

Percipirana bihevioralna kontrola predstavlja treću komponentu bihevioralne namere i ona se definiše kao stepen poverenja osobe u sopstvene sposobnosti da izvrši neko

ponašanje, kao i da ima kontrolu u vezi sa njegovim izvođenjem (Fishbein & Ajzen, 2011). Iako se očekuje da će povećanje opažene bihevioralne kontrole biti povezano sa većom namerom osobe da izvrši određeno ponašanje, nalazi istraživanja ukazuju na izvesnu varijabilnost koja se odnosi na prediktivnu moć percipirane bihevioralne kontrole. Neka istraživanja (Husain et al., 2021) govore da je bihevioralna kontrola najslabiji prediktor namere osobe da se vakciniše, dok druga istraživanja (Fischer & Karl, 2021) dobijaju obrnute rezultate. Ono što je važno napomenuti je to da kako ponašanje postaje kompleksnije i što više zavisi od posedovanja različitih resursa, to percipirana kontrola postaje ključnija u predviđanju tog ponašanja (Gavrilov-Jerković, 2014).

Ovaj rad ima za cilj da istraži zajednički efekat teorijski i empirijski relevantnih psihosocijalnih faktora koji diferenciraju adolescente koji su primili vakcinu protiv COVID-19 od onih koji nisu. I pored velikog broja istraživanja, pregled dostupne literature pokazuje da je relativno mali broj studija do sada ispitivao po kojim se psihosocijalnim faktorima razlikuju vakcinisani od nevakcinisanih ispitanika, a to je posebno retko kad su u pitanju adolescenti. Po našem saznanju, takvo istraživanje nije do sad sprovedeno u našoj sredini i pored značaja koji bi takvi podaci mogli imati za definisanje strategija rada sa mladima.

Osnovna očekivanja su da će odabrani faktori u značajnom procentu objasniti razlike između vakcinisanih i nevakcinisanih ispitanika. Druga pretpostavka je da će veći doprinos imati konstrukti pristupa promišljene akcije, posebno namera, stavovi i subjektivna norma a da će kada su u pitanju adolescenti, zbog njihove razvojne specifičnosti i doživaljaja manje podložnosti opasnostima, manji udeo imati konstrukti Teorije verovanja o zdravlju, kao što su percepcija rizika i strah od nuspojava. Takođe, u skladu sa pretpostavkama oba modela, očekujemo da će kognitivni faktori poput znanja, dezinformisanosti, konspirativnih verovanja i poverenja u institucije doprinositi značajnosti razlika između vakcinisanih i nevakcinisanih ispitanika.

METOD

Uzorak ispitanika i procedura prikupljanja podataka

Za potrebe istraživanja je ispitano 833 mladih osobe sa teritorije Vojvodine. Podaci su prikupljeni u papir-olovka formatu tokom nastave u srednjim školama ($N = 491$) i preko online platforme Google forms ($N = 312$). Prikupljanje podataka je trajalo od jula do oktobra 2022. godine. Nakon brisanja ispitanika sa nedostajućim podacima u uzorku je ostalo 607 ispitanika (59,2% ispitanica) uzrasta između 14 i 28 godina ($AS = 19.00$, $SD = 2.98$). Od datog uzorka, 429 ispitanika nije vakcinisano, dok je njih 178 primilo barem jednu dozu vakcine.

Istraživanje je odobreno od strane etičke komisije Odseka za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu (Šifra: 202206142223_p3JQ). Svi ispitanici su dali pisanu informisanu saglasnost da učestvuju u istraživanju.

Nacrt istraživanja i uzorak varijabli

Za potrebe istraživanja i provere definisanih očekivanja, organizovan je krossekcioni nacrt sa vakcinalnim statusom kao osnovnom kriterijum varijablom. Ispitanici su podeljeni na nevakcinisane i one koji su primili barem jednu dozu vakcine sa ciljem da se ispita koji faktori najviše doprinose razlici između ove dve grupe. U skladu sa teorijskim okvirom istraživanja i rezultatima prethodnih istraživanja napravljen je korpus prediktor varijabli. Kao konstrukti Teorije verovanja o zdravlju, odabrani su percepcija podložnosti osobe da se razboli i strah od negativnih nuspojava vakcine. Kao konstrukti Pristupa promišljene akcije, odabrani su bihevioralna namera, stavovi prema vakcini uopšteno i specifično stav prema vakcini protiv COVID-19, subjektivna norma i opažena bihevioralna kontrola. Osim toga, registrovane su i demografske varijable kao i varijable povezane sa vakcinom koje su se u ranijim istraživanjima pokazale kao značajni prediktori namere osobe da se vakciniše i koje oba teorijska modela tretiraju kao značajne kontekstualne dodatne varijable. Ispitano je znanje ispitanika o vakcinama, sklonost ka konspirativnim teorijama i uopšteno i specifično prema COVID-19 vakcini i stepen poverenja prema vlasti, zdravstvenom sistemu i prema nauci.

Instrumenti

Na početku, ispitanici su zamoljeni da daju osnovne demografske podatke, kao što je pol, starost, obrazovanje roditelja. Nakon toga su pristupili popunjavanju baterije instrumenata.

Baterija instrumenata je imala tri celine.

U prvoj celini su mereni konstrukti Pristupa promišljene akcije u skladu sa preporukama Zediga i saradnika (Seddig et al., 2022) i Luk i Spirs (Lueck & Spiers, 2020). U ovom delu, ispitanici su pozvani da zamisle sledeću hipotetičku situaciju: *„Zamisli da u narednom periodu dolazi do porasta broja zaraženih koronavirusom, tako da je ponovo nekoliko hiljada novozaraženih, dok od posledica koronavirusa premine oko stotinu njih na dnevnom nivou. Jedinstveni stav stručnjaka iz kriznog štaba je da je potrebno povećati broj vakcinisanih, nastaviti sa novim dozama kod već vakcinisanih, kao i da je preporučljivo i poželjno da se vakcinišu mladi iznad 15 godina”*. Nakon toga se od ispitanika tražilo da odgovore na niz pitanja vezanih za ovakvu situaciju a koji su se ticali procene namere ispitanika da se vakciniše, subjektivnih normi i opažene kontrole. Za ove tri skale korišćena je sedmostepena skala Likertovog tipa (od 1 – *potpuno netačno* do 7 – *potpuno tačno*).

Namera je merena preko tri ajtema koja su se nadovezivala na navedenu hipotetičku situaciju. Primer ajtema je: *„...velika je verovatnoća da ću se vakcinisati protiv koronavirusa”*. Skala je pokazala visoku pouzdanost ($\alpha = .99$).

Subjektivne norme su merene preko četiri ajtema koji su se takođe nadovezivali na hipotetičku situaciju. Primer ajtema glasi: *„Većina ljudi koji mi nešto znače*

bi smatralo da je jako dobro da se vakcinišem protiv koronavirusa“.Skala je u ovom istraživanju pokazala visoku pouzdanost ($\alpha = .89$).

Opažena bihevioralna kontrola merena je preko tri ajtema. Primer ajtema: „... da li ću se vakcinisati protiv koronavirusa će u potpunosti biti moja odluka“. Da bismo dobili zadovoljavajuću pouzdanost, iz skale smo izostavili jedan ajtem. Nakon toga smo dobili dvoajtemsku skalu čija je pouzdanost merena Spirman-Braunovim koeficijentom, a koji je iznosio .89.

Stavovi su mereni preko pet dimenzija nakon sledeće instrukcije: *Opet zamisli da se situacija sa pandemijom pogoršala. Ako se ti budeš vakcinisao/la protiv koronavirusa u toj situaciji, to će za tebe biti....* Ispitanici su nakon toga procenjivali valencu preko pet sedmostepenih skala: 1) štetno – korisno, 2) nepotrebno – potrebno, 3) loše – dobro, 4) neprijatno – prijatno, 5) stresno – opuštajuće (Lueck & Spiers, 2020). Skala je u ovom istraživanju pokazala visoku pouzdanost ($\alpha = .96$).

U drugoj celini baterije, ispitanici su odgovarali na sledeći niz kraćih upitnika kojima su se procenjivali konstrukti od interesa za istraživanje.

Skala ispitivanja stavova o vakcinaciji (VAX; Martin & Petrie, 2017) sastoji se od 12 stavki koje ispituju opšte stavove prema vakcinaciji i koji se grupišu u četiri podskale, svaka sa po tri stavke: *Sumnja u korisnost vakcina* (na primer: „Verujem da vakcine sprečavaju teške infektivne bolesti.“; $\alpha = .92$), *Briga o budućim efektima* (na primer: „Brinem da bi vakcine mogle imati neželjene efekte u budućnosti.“; $\alpha = .79$), *Briga o komercijalnom sticanju dobiti* (na primer: „Vlasti promovišu vakcinaciju radi finansijske dobiti, a ne radi zdravlja ljudi.“; $\alpha = .82$), i *Preferencija za prirodni imunitet* (na primer: „Prirodni imunitet traje duže od onog stečenog vakcinacijom.“; $\alpha = .84$). Učesnici su ocenjivali svoju saglasnost sa svakom tvrdnjom na šestostepenoj skali (od 1 = *uopšte se ne slažem* do 6 = *u potpunosti se slažem*). Moguće je koristiti i ukupan i pojedinačne skorove na VAX skali (Martin & Petrie, 2017) što je za ovo istraživanje i urađeno.

Skala verovanja u teorije zavere o vakcinama (VCBS; Shapiro et al., 2016) sastoji se od sedam pitanja koja ispituju konspirativna verovanja o vakcinama (na primer: „Podaci o efikasnosti vakcina često se lažiraju“). Ispitanici odgovaraju na svako pitanje koristeći sedmostepenu Likertovu skalu gde 1 označava „uopšte se ne slažem“ a 7 označava „u potpunosti se slažem“. Kronbahova alfa za ovaj instrument iznosi $\alpha = .95$.

Upitnik o verovanjima u teorije zavere adolescenata (ACBQ; Jolley i sar., 2021) osmišljen je kako bi merio opšta konspirativna verovanja. Sadrži devet stavki (na primer: „Tajna društva utiču na mnoge političke odluke“) na koja ispitanici odgovaraju na sedmostepenoj skali (1 = *uopšte se ne slažem*, do 7 = *u potpunosti se slažem*). U ovom uzorku, Kronbahova alfa je iznosila $\alpha = .92$.

Skala znanja o vakcinaciji (VKS; Zingg & Siegrist, 2012) sastoji se od devet stavki koje mere poznavanje vakcinacije uopšte i uticaj i posledice vakcinacije (na primer: „Bolesti poput autizma, multiple skleroze i dijabetesa mogu biti izazvane vakcinacijom“). Data su tri odgovora: „tačno“, „netačno“ i „ne znam“. Za analizu

podataka skala je rekodirana u binarnu: 1 = *tačno*, 0 = *netačno i ne znam*. Koeficijent pouzdanosti Spearman-Brown u ovom uzorku iznosio je .77.

Skala za procenu podložnosti bolestima (PVDQ; Duncan et al., 2009) se sastoji od 15 ajtema (na primer: „*Ako neka bolest kruži među ljudima, ja ću je dobiti*“) koji se procenjuju na sedmostepenoj Likertovoj skali: 1 = *uopšte se ne slažem*; 7 = *u potpunosti se slažem*. Kronbahova alfa za ovu skalu je iznosila .73.

Treća celina baterije se sastojala od niza jednoajtemskih skala.

Poverenje u nauku, Poverenje u zdravstveni sistem i Poverenje u vlast su procenjivani sa po jednim ajtemom. Na primer: „*Koliko imate poverenja u nauku?*“ a ispitanici su stepen poverenja procenjivali na jedanaestostepenoj skali Likertovog tipa (0 - *nemam nimalo poverenja* do 10 - *imam potpuno poverenje*).

Strah od nuspojava je meren jednim ajtemom koji je glasio: „*Kada pomisliš na vakcinaciju protiv koronavirusa, u kojoj meri osećaš strah od neželjenih efekata?*“. Ispitanici su odgovarali na skali od 1 do 10, gde je 1 značilo – *nimalo*, a 10 – *izuzetno mnogo*.

Vakcinalni status je meren pitanjem „*Da li si se vakcinisao/la protiv koronavirusa?*“ sa ponuđenim odgovorima 1 = *Ne*, 2 = *Da, jednom dozom vakcine*, 3 = *Da, sa dve doze vakcine*, 4 = *Da, sa više od dve doze vakcine*. Za potrebe istraživanja, ova varijabla je rekodirana u binarnu varijablu: 1 = *Ne*, 2 = *Da (bar jednom dozom vakcine)*.

Vakcinalni status članova porodice je meren pitanjem: „*Da li su se članovi tvoje porodice vakcinisali protiv koronavirusa?*“ a **Vakcinalni status prijatelja** pitanjem: „*Da li su se tvoji prijatelji vakcinisali protiv koronavirusa?*“. Ponuđeni su odgovori na progresivnoj skali od 1 do 6 gde 1 znači *Niko se nije vakcinisao* a 6 znači *Svi su se vakcinisali*.

Postupak analize podataka

Analiza podataka je sprovedena putem statističkog programa *IBM SPSS statistics 24 for Windows*. Pre sprovođenja glavnih analiza, ajtemi su bili rekodirani tako da svi ajtemi istog upitnika budu u istom smeru i izračunati su Kronbahovi alfa koeficijenti (α) a za dvoajtemske instrumente Koeficijent pouzdanosti Spearman-Brown, čime je proverena pouzdanost skala. Nakon toga izračunati su sumacioni skorovi za one skale koje sadrže više od jednog ajtema i nad tim podacima je sprovedena deskriptivna statistika. Izračunate su Pirsonove korelacije među ispitivanim varijablama.

Nakon toga je sprovedena diskriminativna analiza sa ciljem da se izdvoje prediktori koji su značajno povezani sa diskriminativnom funkcijom, odnosno, koji najbolje predviđaju da li je osoba vakcinisana ili nije. Kriterijum varijabla je bila vakcinalni status osobe, a diskriminišuće varijable koje smo testirali bile su ranije nabrojane prediktor varijable. Izračunati su koeficijenti strukture koji predstavljaju maksimalne korelacije svakog prediktora sa diskriminativnom funkcijom, standardizovani koeficijenti koji predstavljaju parcijalne korelacije svakog prediktora sa diskriminativnom funkcijom, vrednosti grupnih centroida koji predstavljaju prosečan diskriminativni

skor za svaku grupu grupišuće varijable i sprovedena krosvalidaciona klasifikacija koja daje procenat tačne klasifikacije opserviranih slučajeva u grupe.

REZULTATI

Desriptivni podaci za nevakcinisane, vakcinisane i za ukupan uzorak ispitanika su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivna statistika za ukupan uzorak, nevakcinisane adolescente, vakcinisane adolescente i značajnost razlika među grupama

	Ukupan uzorak (N=607)						Nevakcinisani (N=429)		Vakcinisani (N=178)		
Prediktor	teorijski min	teorijski max	opažen min	opažen max	AS	SD	AS	SD	AS	SD	F (1,605)
Starost			14	28	19.00	2.98	18.28	2.79	20.73	2.69	99,16**
Namera	3	21	3	21	9.80	7.20	6.40	4.91	17.99	4.86	704.44**
Stavovi o Covid vakcini	5	35	5	35	18.47	9.35	14.64	7.35	27.72	6.86	414.23**
Stavovi o vakcini (Vax)	12	72	12	72	42.31	14.61	46.60	13.41	32.00	12.01	158.32**
Sumnja u korisnost	3	18	3	18	9.72	5.11	11.17	4.91	6.22	3.70	146.12**
Briga o efektima	3	18	3	18	12.71	4.18	13.53	3.92	10.74	4.14	61.56**
Sumnja u profit	3	18	3	18	9.62	4.55	10.78	4.40	6.83	3.59	112.62**
Prirodni imunitet	3	18	9	18	10.26	4.31	11.12	4.11	8.20	4.07	63.53**
Subjektivna norma	4	28	4	28	12.95	6.81	10.40	5.71	19.08	5.15	307.08**
Porodica vakcinisani	1	6	1	6	3.50	1.81	2.93	1.65	4.89	1.36	198.00**
Prijatelji vakcinisani	1	6	1	6	2.56	1.30	2.12	1.04	3.61	1.25	228.42**
Opažena kontrola	2	14	2	14	12.33	3.09	12.14	3.31	12.80	2.43	5.92*
Podložnost bolestima	15	105	15	91	52.35	12.47	51.28	12.20	54.94	12.76	11.01**
Strah od nuspojava	0	10	0	10	5.57	3.68	6.55	3.45	3.21	3.11	124.43**
Znanje	0	9	0	8	3.58	2.25	2.96	1.98	5.10	2.15	139.50**
Teorije zavere o koroni	7	49	7	49	27.11	12.22	30.73	10.89	18.39	10.80	162.29**
Teorije zavere adolescenata	9	63	9	63	40.39	13.54	42.92	12.63	34.29	13.76	55.61**
Poverenje u nauku	0	10	0	10	6.52	3.06	5.86	3.04	8.90	2.48	74.75**
Poverenje u vlast	0	10	0	10	1.61	2.34	1.51	2.20	1.85	2.64	2.79
Poverenje u zdravst. sistem	0	10	0	10	4.31	2.99	3.95	2.90	5.20	3.04	22.72**

p<.01** p<.05*

Analiza varijanse pokazuje da se na svim ispitanim varijablama osim poverenja u vlast registruje značajna razlika između vakcinisanih i nevakcinisanih ispitanika u očekivanom smeru. Vidimo da ispitani adolescenti poseduju nisko poznavanje činjenica o vakcinama i da su istovremeno skloni da u značajnoj meri razvijaju konspirativna uverenja. Što se tiče opažene kontrole, izražavaju relativno visok stepen poverenja u svoje sposobnosti i autonomiju. Dok izražavaju umereno poverenje u nauku, njihovo poverenje u zdravstveni sistem a posebno u vlast je izuzetno nisko. Stavovi prema vakcini su više negativni nego pozitivni i najviše je izražena briga da bi vakcina mogla da ima negativne efekte u budućnosti. Takođe vidimo da ni subjektivna norma, odnosno percepcija socijalnog pritiska nije naročito snažna. U skladu sa tim je i razumljiv rezultat da je u proseku namera da se vakcinišu relativno slabo izražena. Ovakvi rezultati potiču i od toga da je preko dve trećine ispitanih adolescenata nevakcinisano.

Povezanost među ispitivanim varijablama izražena preko Pirsonove korelacije je prikazana u Tabeli 2.

Tabela 2. Korelacije između ispitivanih varijabli za ceo uzorak

Varijabla	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Starost	.21**	.15**	-.09*	.18**	.12**	.32**	.22**	.00	-.04	.25**	.14**	-.07*	.19**	-.12**	-.06
Namera		.81**	-.57**	.73**	.52**	.42**	.18**	.16**	-.50**	.51**	-.54**	-.37**	.41**	.16**	.27**
Stavovi o Covid vakcini			-.63**	.69**	.51**	.41**	.18**	.17**	-.56**	.53**	-.62**	-.48**	.44**	.23**	.33**
Stavovi o vakcini (Vax)				-.46**	-.35**	-.27**	-.03	-.12**	.51**	-.59**	.79**	.52**	-.40**	-.12**	-.29**
Subjektivna norma					.54**	.50**	.19**	.17**	-.37**	.42**	-.43**	-.32**	.37**	.20**	.26**
Porodica vakcinisani						.41**	.11**	.12**	-.29**	.30**	-.33**	-.22**	.29**	.13**	.21**
Prijatelji vakcinisani							.12**	.06	-.23**	.25**	-.28**	-.19**	.29**	.05	.11**
Opažena kontrola								-.01	.01	.18**	-.06	-.05	.23**	-.01	.06
Podložnost bolestima									.05	.08*	-.09*	-.07	.08*	.06	.11**
Strah od nusphava										-.35**	.47**	.37**	-.22**	-.11**	-.17**
Znanje											-.58**	-.30**	.47**	.03	.23**
Teorije zavere o koroni												.59**	-.38**	-.15**	-.31**
Teorije zavere adolescenata													-.30**	-.25**	-.27**
Poverenje u nauku														.22**	.54**
Poverenje u vlast															.41**
Poverenje u zdr. sistem															

$p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$

Većina varijabli je međusobno značajno povezana. Sve korelacije se kreću u očekivanom rasponu i smeru. Najviše međusobne korelacije ostvaruju namera, pozitivni stavovi o vakcini i subjektivna norma koje se kreću od $r=.69$ do $r=.81$, što je u skladu sa pretpostavkama Pristupa promišljene akcije.

Diskriminativnom analizom dobija se jedna značajna diskriminativna funkcija čiji parametri su prikazani u Tabeli 3. Matrica strukture i standardizovani koeficijenti su prikazani u Tabeli 4. a centriodi grupa u Tabeli 5.

Tabela 3. Parametri izolovane diskriminativne funkcije

svojstvena vrednost	procenat varijanse	kanonička korelacija	Wilks λ	χ^2	df	p
1.75	64	.80	.36	602.12	19	.00

Tabela 4. Rezultati diskriminativne analize razlika između vakcinisanih i nevakcinisanih adolescenata

Varijabla	Matrica strukture	Standardizovani koeficijenti
Namera	.82	.75
Stavovi o Covid vakcini	.63	.20
Subjektivna norma	.54	-.04
Prijatelji vakcinisani	.47	.26
Porodica vakcinisani	.43	.20
Teorije zavere o Koroni	-.39	-.05
Stavovi o vakcini (VAX)	-.39	.15
Sumnja u korisnost	-.37	.08
Znanje	.36	-.01
Strah od nuspojava	-.34	.01
Sumnja u profit	-.33	-.11
Starost	.31	.39
Poverenje u nauku	.27	.04
Prirodni imunitet	-.25	/
Briga o efektima	-.24	-.11
Teorije zavere adolescenata	-.23	.12
Poverenje u zdravstveni sistem	.15	-.03
Podložnost bolesti	.10	.10
Opažena kontrola	.08	-.07
Poverenje u vlast	.05	-.02

Tabela 5. Centroidi grupa na izolovanoj funkciji

Grupe adolescenata u odnosu na vakcinalni status	Centroid
Prva grupa: nevakcinisani	-.85
Druga grupa: vakcinisani barem jednom dozom	2.05

Vidimo da diskriminativna funkcija objašnjava visok procenat varijanse zavisne varijable što implicira da se u odnosu na nju jasno razlikuju vakcinisani od nevakcinisanih adolescenata. Na osnovu sklopa značajnih prediktora, možemo je interpretirati kao visoko izraženu nameru da se primi vakcina udruženu sa pozitivnim stavovima prema vakcini, visokom subjektivnom normom, solidnim znanjem i sa većom otpornošću na konspirativna uverenja, niskom brigom u vezi nuspojava i poverenjem u korisnost vakcine. Kada se pogledaju matrica strukture i standardizovani koeficijenti, vidimo da jedinstven doprinos razlikovanju vakcinisanih od nevakcinisanih ispitanika najviše potiče od jasne namere adolescenta da se vakciniše. Nešto niži ali i dalje značajan doprinos razlikovanju vakcinisanih od nevakcinisanih daju i starost u smeru da što je adolescent stariji, to je veća verovatnoća da će se vakcinisati, a zatim i činjenica da u svom okruženju ima vakcinisane prijatelje i članove porodice, kao i da izražava pozitivne stavove prema vakcini. Vrednosti centroida grupa se kreću u očekivanom smeru. Daleko na pozitivnom kraju funkcije se nalaze vakcinisani adolescenti, a na negativnom kraju nevakcinisani, sa krosvalidacionom klasifikacijom koja pokazuje da je 90,3% uzorka korektno klasifikovano u dve grupe i da se na osnovu izdvojenih prediktora sa visokom sigurnošću može predvideti da li će ispitanik pripadati vakcinisanima ili nevakcinisanima.

DISKUSIJA

U kontekstu globalne pandemije COVID-19, a imajući u vidu i već pre pandemije zabeležene trendove porasta nepoverenja prema vakcinaciji, problem oklevanja prema vakcini protiv koronavirusa privukao je značajnu pažnju stručnjaka. Istraživanje ovog fenomena među adolescentima je posebno važno s obzirom na njihovu specifičnu ulogu u postizanju kolektivnog imuniteta u slučaju pandemije COVID-19 ali i bilo koje druge potencijalne zarazne bolesti. Ovaj rad imao je za cilj da pruži što obuhvatniji uvid u dileme adolescenata u vezi sa vakcinacijom protiv virusa COVID-19 a i generalno i u faktore koji oblikuju njihove odluke. Sva definisana očekivanja su ovim istraživanjem potvrđena.

Kao prvo, više od dve trećine ispitanih adolescenata nije vakcinisano i u proseku pokazuju slabu zainteresovanost, indiferentnost, slabo poznavanje činjenica, podložnost teorijama zavere, više negativne nego pozitivne stavove i nisku nameru da se i u budućnosti vakcinišu, što je u skladu sa opštim trendovima i u drugim sredinama (WHO, 2023).

Kao drugo, izdvojena je značajna diskriminativna funkcija na osnovu koje se sa visokim stepenom pouzdanosti i tačnosti mogu razlikovati vakcinisani od nevakcinisanih adolescenata. Vakcinisani adolescenti izražavaju poverenje u efikasnost i bezbednost vakcine, u većoj meri veruju u nauku, bolje su potkovani znanjem i ne inkliniraju teorijama zavere što je u skladu sa istraživanjima Roja i saradnika (Roy et al., 2022). Rezultati su potvrdili da se konstrukti Pristupa promišljene akcije izdvajaju kao naj-snažniji prediktori ponašanja adolescenata kada je u pitanju vakcinacija. Vakcinisani adolescenti nameravaju i dalje da se vakcinišu, vakcinu vide kao dobru, korisnu i potrebnu, veruju da bliski ljudi iz okoline očekuju od njih da se vakcinišu i izveštavaju da su i njihovi prijatelji vakcinisani kao i članovi porodice. Ovo je u skladu sa ranijim istraživanjima koja sugerišu da je u promociji vakcinacije važno aktivno graditi pozitivne stavove prema vakcinama (Shmueli, 2021; Guidry et al., 2021). Na primer, Luk i Spirs (Lueck & Spiers, 2020) navode da u njihovom istraživanju namera, stavovi i subjektivna norma objašnjavaju čak 75% varijanse vakcinalne namere ispitanika. Namera se pokazala kao izuzetno snažan prediktor vakcinacije među adolescentima. Ovo potvrđuje prethodne nalaze da je namera ključna komponenta predviđanja ponašanja (Mongeau et al., 2022). Pozitivna namera da se prime vakcine može biti rezultat pozitivnih stavova prema vakcinaciji, kao i subjektivnih normi koje se odnose na društveni pritisak da se osoba vakciniše o čemu izveštavaju ranija istraživanja (Gavrilov-Jerković, 2014; Graupensperger et al., 2021). Kao što je na osnovu ranijih istraživanja i očekivano (Shmueli, 2021), za sprovođenje jednostavnog i kontrolabilnog ponašanja kao što je vakcinacija, opažena kontrola ni u našem istraživanju ne doprinosi značajno razlici između vakcinisanih i nevakcinisanih.

Za razliku od nekih istraživanja sa odraslima (npr. Kaliterna Lipovčan et al., 2022; Shmueli, 2021) koja su istakla značaj konstrukata Teorije verovanja o zdravlju poput procene visoke podložnosti bolestima za predikciju namere osobe da se vakciniše, kod naših adolescenata nije zabeležen doprinos ovog faktora razlici između vakcinisanih i nevakcinisanih ispitanika. Sa druge strane, strah od nuspojava vakcine i sumnja u njenu bezbednost imaju marginalan ali značajan doprinos oklevanju čime pretpostavka ove teorije o značaju percipiranih benefita i rizika vakcine dobija izvesnu potvrdu. Kada se razmišlja o adolescentima, ovi nalazi su razumljivi u smislu da će za adolescente da bi doneli neku odluku biti od veće važnosti stavovi, očekivanja i ponašanja vršnjaka i porodice nego procena izloženosti nekom riziku ili potreba da ponašanjem umanju rizik.

Poverenje u nauku takođe razlikuje ove dve grupe adolescenata. Ovo je u skladu sa nalazima koji istražuju ulogu poverenja u institucije u donošenju odluka o vakcinaciji (Graupensperger et al., 2021; Jaffe et al., 2022). S obzirom na visoku povezanost između poverenja u nauku i znanja ($r=.47$), ovakav nalaz je verovatno efekat zainteresovanosti i bolje informisanosti vakcinisanih adolescenata kao i izloženosti pouzdanim izvorima informacija koji promovisu vakcinaciju.

Za razliku od istraživanja Kaliternu Lipovčan i saradnika (Kaliterna Lipovčan et al., 2022) na uzorku odraslih u Hrvatskoj, u kojem poverenje u vlast najbolje razli-

kuje vakcinisane od nevakcinisanih, u našem istraživanju ovaj prediktor nema značajan doprinos. U starijoj populaciji, izgleda da poverenje u vlast i institucije može biti značajan pa čak i ključan faktor donošenja odluke (Kim et al., 2021). Važno je primetiti da su u našem uzorku i vakcinisani i nevakcinisani ispitanici izrazili ekstremno nisko poverenje u vlast i zdravstveni sistem tako da se ovi faktori nisu pokazali kao povezani sa diskriminativnom funkcijom. Ova specifičnost u rezultatima ide u prilog tezi oba teorijska modela da sociodemografske karakteristike i životni kontekst mogu uticati na važnost određenih faktora u oblikovanju odluka o vakcinaciji. Ovi nalazi sugerišu da vakcinacione kampanje treba da uzmu u obzir navedene generacijske razlike. Za mlađu populaciju, fokus bi mogao biti na informisanju o vakcinama uz isticanje vršnjačkih modela, dok bi za stariju populaciju, stvaranje uslova za izgradnju i jačanje poverenja u vlast i političke institucije verovatno biti korisnije.

Na važnost edukacije i informisanja adolescenta ukazuje i nalaz dobijen u našem istraživanju da vakcinisani adolescenti pokazuju značajno veće znanje o vakcinama i imaju poverenje u nauku. Međutim, nalazi ukazuju i na potencijalna ograničenja edukativnih programa s obzirom da nevakcinisani adolescenti nisu samo manje edukovani nego ostvaruju i više skorove na konspirativnim uverenjima i postižu niske skorove na skali poverenja u nauku i zdravstveni sistem što ih čini nepoverljivim i manje podložnim novim informacijama (Scheres & Kuszewski, 2019). Ovo je u skladu sa nalazima drugih studija koje ukazuju na višestruki i cirkularan negativan efekat teorija zavere na prihvatanje vakcinacije (Scheres & Kuszewski, 2019). Takođe, ovo stavlja veliku odgovornost na naučne, zdravstvene, državne i međunarodne institucije koje naučno proverenim nalazima i informisanim pristupima treba da stvaraju prostor za vraćanje i povećanje izgubljenog kredibiliteta kod značajnog broja mladih. Iz naših nalaza proizilazi da su edukacija adolescenata i istovremeno suočavanje sa dezinformacijama, nužni koraci u radu sa adolescentima. Kreiranje kampanja koje su provokativne, interaktivne, naučno zasnovane i relevantne za mlađu populaciju može pomoći u usvajanju tačnih informacija i donošenju informisanih odluka o vakcinaciji (Bourque et al., 2023).

Uzimajući u obzir nalaze ove studije, možemo zaključiti da pozitivni stavovi prema vakcinaciji, pozitivna subjektivna norma i namera, znanje i poverenje u nauku predstavljaju ključne i uzrasno specifične faktore u oblikovanju odluka adolescenata o vakcinaciji te je važno da kampanje i strategije promocije vakcinacije ciljaju na jačanje pozitivnih stavova i subjektivnih normi među adolescentima i na podizanje pristupačnosti i kredibiliteta naučnih informacija kako bi se povećao obuhvat vakcinacijom u oblasti zaraznih oboljenja ne samo korona virusa. Sprovođenje uspešnih kampanja za promociju vakcinacije zahteva ciljanu edukaciju, komunikaciju i angažman različitih aktera uključenih u život adolescenata.

Na kraju je potrebno naglasiti da ovo istraživanje ima i svoja ograničenja. Ona proizilaze iz krossekcionog nacrta koji onemogućava da se donose zaključci o kauzalnim vezama među konstruktima. Ograničenje je svakako i to da je uzorak, iako brojčano odgovarajući, ipak prigodan što umanjuje reprezentativnost rezultata i mo-

gućnost njihove generalizacije na celu populaciju adolescenata kao i činjenica da su svi podaci prikupljeni samoopisnim tehnikama što povećava rizik da sama metoda modifikuje neke rezultate. Istraživanje ovih fenomena u samo jednoj kulturi takođe umanjuje njihovu ekološku validnost. U tom smislu je poželjno u budućnosti rezultate ovog istraživanja proveriti longitudinalnom kroskulturnom studijom u koju bi pored samoopisnih bile uključene i neke objektivne mere.

LITERATURA

- Affifi, T. O., Salmon, S., Taillieu, T., Stewart-Tufescu, A., Fortier, J., & Driedger, S. M. (2021). Older adolescents and young adults willingness to receive the COVID-19 vaccine: Implications for informing public health strategies. *Vaccine*, 39(26), 3473-3479.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Anderson, R. M., Vegvari, C., Truscott, J., & Collyer, B. S. (2020). Challenges in creating herd immunity to SARS-CoV-2 infection by mass vaccination. *The Lancet*, 396(10263), 1614-1616.
- Bagić, D., Šuljok, A., & Ančić, B. (2022). Determinants and reasons for coronavirus disease 2019 vaccine hesitancy in Croatia. *Croatian medical journal*, 63(1), 89-97.
- Bourque, A. E., Scott, R. E., & Gallagher, D. (2023). Factors influencing young adults' willingness to receive the COVID-19 vaccine. *Health Education & Behavior*, 50(1), 43-51.
- Cascini, F., Pantovic, A., Al-Ajlouni, Y., Failla, G., & Ricciardi, W. (2021). Attitudes, acceptance and hesitancy among the general population worldwide to receive the COVID-19 vaccines and their contributing factors: A systematic review. *EClinicalMedicine*, 40.
- Coe, A. B., Gatewood, S. B., Moczygemba, L. R., & Beckner, J. O. (2012). The use of the health belief model to assess predictors of intent to receive the novel (2009) H1N1 influenza vaccine. *Innovations in pharmacy*, 3(2), 1.
- Fan, Y. J., Chan, K. H., & Hung, I. F. N. (2021). Safety and efficacy of COVID-19 vaccines: a systematic review and meta-analysis of different vaccines at phase 3. *Vaccines*, 9(9), 989.
- Fischer, R., & Karl, J. A. (2021). Predicting Behavioral Intentions to Prevent or Mitigate COVID-19: A Cross-Cultural Meta-Analysis of Attitudes, Norms, and Perceived Behavioral Control Effects. *Social Psychological and Personality Science*, 13(1), 264-276. <https://doi.org/10.1177/19485506211019844>

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach* (1st ed.). Psychology Press.
- Gavrilov-Jerković, V. (2014). *Regulacija zdravstvenog ponašanja: socijalno kognitivna perspektiva*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Graupensperger, S., Abdallah, D. A., & Lee, C. M. (2021). Social norms and vaccine uptake: College students' COVID vaccination intentions, attitudes, and estimated peer norms and comparisons with influenza vaccine. *Vaccine*, 39(15), 2060-2067. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2021.03.018>
- Guidry, J. P., Laestadius, L. I., Vraga, E. K., Miller, C. A., Perrin, P. B., Burton, C. W., Ryan, M., Fuemmeler, B. F., & Carlyle, K. E. (2021). Willingness to get the COVID-19 vaccine with and without emergency use authorization. *American Journal of Infection Control*, 49(2), 137-142. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2020.11.018>
- Hammond, Jordan. (2020). *Vaccine Confidence, Coverage, and Hesitancy Worldwide: A Literature Analysis of Vaccine Hesitancy and Potential Causes Worldwide*. [Senior Theses, South Carolina University]. https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1346&context=senior_theses
- Husain, F., Shahnawaz, M. G., Khan, N. H., Parveen, H., & Savani, K. (2021). Intention to get COVID-19 vaccines: Exploring the role of attitudes, subjective norms, perceived behavioral control, belief in COVID-19 misinformation, and vaccine confidence in Northern India. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 17(11), 3941-3953. <https://doi.org/10.1080/21645515.2021.1967039>
- Jaffe, A. E., Graupensperger, S., Blayney, J. A., Duckworth, J. C., & Stappenbeck, C. A. (2022). The role of perceived social norms in college student vaccine hesitancy: Implications for COVID-19 prevention strategies. *Vaccine*, 40(12), 1888-1895. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2022.01.038>
- Jandawapee, S., Siripipatthanakul, S., Phayaphrom, B., & Limna, P. (2022). Factors Influencing Intention to Follow the Preventive COVID-19 Protocols Among Thai People. *International Journal of Behavioral Analytics*, 2(1), 1-15.
- Jolley, D., Douglas, K. M., Skipper, Y., Thomas, E., & Cookson, D. (2021). Measuring adolescents' beliefs in conspiracy theories: Development and validation of the Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire (ACBQ). *British Journal of Developmental Psychology*, 39(3), 499-520.
- Kelekar, A. K., Lucia, V. C., Afonso, N. M., & Mascarenhas, A. K. (2021). COVID-19 vaccine acceptance and hesitancy among dental and medical students. *The Journal of the American Dental Association*, 152(8), 596-603.
- Kim, C., Kim, W., Jeon, J. H., Seok, H., Kim, S. B., Choi, H. K., ... & Choi, W. S. (2021). COVID-19 infection with asymptomatic or mild disease severity in young patients: Clinical course and association between prevalence of pneumonia and viral load. *PLoS One*, 16(4), e0250358.
- Limbu, Y. B., Gautam, R. K., & Pham, L. (2022). The health belief model applied to COVID-19 vaccine hesitancy: A systematic review. *Vaccines*, 10(6), 973.

- Lipovčan, L. K., Prizmić-Larsen, Z., & Franc, R. (2022). Differences between COVID-19-vaccinated and unvaccinated participants from Croatia. *Croatian Medical Journal*, 63(6), 508.
- Lueck, J. A., & Spiers, A. (2020). Which beliefs predict intention to get vaccinated against COVID-19? A mixed-methods reasoned action approach applied to health communication. *Journal of Health Communication*, 25(10), 790-798.
- MacDonald, N. E. (2015). Vaccine hesitancy: Definition, scope and determinants. *Vaccine*, 33(34), 4161-4164.
- Martin, L. R., & Petrie, K. J. (2017). Understanding the dimensions of anti-vaccination attitudes: The vaccination attitudes examination (VAX) scale. *Annals of Behavioral Medicine*, 51(5), 652-660.
- Mongeau, P. A., Liu, Y., Hashi, E. C., & Roberto, A. J. (2023). College students' influenza vaccine hesitation: A reasoned action investigation with quantitative and qualitative data. *Journal of Behavioral Medicine*, 46(1-2), 65-75. <https://doi.org/10.1007/s10865-022-00310-9>
- Olson, O., Berry, C., & Kumar, N. (2020). Addressing parental vaccine hesitancy towards childhood vaccines in the United States: a systematic literature review of communication interventions and strategies. *Vaccines*, 8(4), 590.
- Robinson, E., Jones, A., & Daly, M. (2021). International estimates of intended uptake and refusal of COVID-19 vaccines: A rapid systematic review and meta-analysis of large nationally representative samples. *Vaccine*, 39(15), 2024-2034.
- Rosenstock, I. M. (1974). Historical origins of the health belief model. *Health education monographs*, 2(4), 328-335.
- Roy, D. N., Biswas, M., Islam, E., & Azam, M. S. (2022). Potential factors influencing COVID-19 vaccine acceptance and hesitancy: A systematic review. *PloS one*, 17(3), e0265496.
- Rutten, L. J. F., Zhu, X., Leppin, A. L., Ridgeway, J. L., Swift, M. D., Griffin, J. M., ... & Jacobson, R. M. (2021, March). Evidence-based strategies for clinical organizations to address COVID-19 vaccine hesitancy. *Mayo Clinic Proceedings* (Vol. 96, No. 3, pp. 699-707). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2020.12.024>
- Sallam, M. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy worldwide: a concise systematic review of vaccine acceptance rates. *Vaccines*, 9(2), 160.
- Scheres, J., & Kuszewski, K. (2019). The Ten Threats to Global Health in 2018 and 2019. *Zdrowie Publiczne i Zarządzanie*, 17(1), 2-8.
- Scrima, F., Miceli, S., Caci, B., & Cardaci, M. (2022). The relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated. The serial mediation roles of existential anxiety and conspiracy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 184, 111188.
- Shapiro, G. K., Holding, A., Perez, S., Amsel, R., & Rosberger, Z. (2016). Validation of the vaccine conspiracy beliefs scale. *Papillomavirus research*, 2, 167-172.
- Shmueli, L. (2021). Predicting intention to receive COVID-19 vaccine among the general population using the health belief model and the theory of planned behavior

- model. *BMC Public Health*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10816-7>
- Tavolacci, M. P., Dechelotte, P., & Ladner, J. (2021). COVID-19 vaccine acceptance, hesitancy, and resistancy among university students in France. *Vaccines*, 9(6), 654.
- Trent, M. J., Salmon, D. A., & MacIntyre, C. R. (2021). Using the health belief model to identify barriers to seasonal influenza vaccination among Australian adults in 2019. *Influenza and Other Respiratory Viruses*, 15(5), 678-687.
- Wake, A. D. (2021). The willingness to receive COVID-19 vaccine and its associated factors: “vaccination refusal could prolong the war of this pandemic”—a systematic review. *Risk management and healthcare policy*, 2609-2623.
- WHO (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/>
- Zingg, A., & Siegrist, M. (2012). Measuring people’s knowledge about vaccination: developing a one-dimensional scale. *Vaccine*, 30(25), 3771-3777.
-

EXAMINATION OF FACTORS THAT CONTRIBUTE TO (NON) VACCINATION OF ADOLESCENTS

Summary: The aim of this research was to examine a group of psycho-social predictors that best distinguish vaccinated from non-vaccinated adolescents. In selecting the predictors that were examined, we relied on the results of earlier research as well as on the assumptions of the Health belief theory and the Reasoned action approach about which factors determine a person’s decision to vaccinate or not. The rationale for organizing the research is the recorded trend of greater reluctance to receive the vaccine, which has become particularly pronounced in the circumstances of the coronavirus pandemic. We conducted the research on adolescents for the reason that the hesitancy towards the vaccine is most pronounced among them and at the same time the least amount of research has been conducted on them. In order to answer the research question, a cross-sectional survey was organized in which 833 respondents initially participated, so that after sorting the matrix, the sample consisted of 607 respondents (59.2% girls) aged 14 to 28 years ($AS=19.00$; $SD=2.98$). Data were collected on respondents’ intention to get vaccinated, on their attitudes about the vaccine, on social norms, perceived control, on the level of knowledge about vaccines, conspiratorial beliefs, on trust in science, government and the health system, on fear of the consequences of the vaccine, on the perception of susceptibility to getting sick and the vaccination status of family members and friends. Discriminant analysis was carried out on the data and one significant function was singled out. The results reveal that over two-thirds of the surveyed adolescents have not received a single dose of the vaccine, that on average they have more negative than positive attitudes, that they have very modest knowledge about vaccines, that they significantly believe in conspiracy theories, and that they have low trust in science, government and healthcare system. The variables that best discriminate vaccinated from non-vaccinated adolescents are intention to vaccinate, positive attitudes, subjective norm, as well as knowledge and trust in science. The results favor the Reasoned action approach constructs over the Health belief theory. Overall, the results have practical implications and can serve as a basis for creating promotional campaigns and work programs with adolescents.

Keywords: Covid-19, vaccination, adolescents, Reasoned action approach, Health belief model

АДРИЈАНА ГРМУША¹

Институт за политичке студије
Београд

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 364.632-057.874:373.5

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p.141-

НАЧИНИ РЕАГОВАЊА ЖРТАВА У СЛУЧАЈЕВИМА ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У БЕОГРАДСКИМ СРЕДЊИМ ШКОЛАМА²

Резиме: У раду су представљени резултати истраживања о начинима реаговања жртава у случајевима вршњачког насиља и везама између начина реаговања и пола и узраста жртава. Истраживање је реализовано током школске 2020/2021. године применом анкетног испитивања 1506 ученика од II до IV разреда у 19 средњих школа на подручју школске управе Београд. Главни резултат истраживања је да су избегавање насилника и узвраћање насилнику најчешћи начини реаговања жртава и да већина жртава не тражи заштиту. Утврђене су значајне подударности, али и разлике, у односу на досадашње резултате у вези са начином реаговања жртава у основним школама у Србији. Две су подударности: 1) на врху листе најчешћих начина реаговања се налази избегавање насилника; и 2) када жртве траже заштиту, чешће је траже од одраслих него од вршњака и чешће од наставника него од родитеља. С друге стране, утврђене су две разлике: 1) редослед осталих начина реаговања на листи је различит, при чему је трпљење насиља чешће код жртава из основне школе, а узвраћање чешће код жртава из средње; и 2) у основним школама су утврђене везе између начина реаговања жртава и њиховог пола и узраста, док у средњим школама нису. У односу на школе у иностранству, резултати се подударају у погледу тога да већина жртава не тражи заштиту, а разлике постоје у случају када жртве траже заштиту – у иностранству је чешће траже од вршњака него од одраслих и чешће од родитеља него од наставника, док је у Београду супротно. **Кључне речи:** вршњачко насиље, вршњачко насиље у средњим школама, изложеност вршњачком насиљу, улоге ученика у вршњачком насиљу, реакције ученика на вршњачко насиље

Увод

Феномен вршњачког насиља се систематски истражује готово пола века. Иако не постоји његова јединствена дефиниција, у теорији су издвојене три

¹ adrijana.grmusa@ips.ac.rs

² Истраживање које је представљено у раду реализовано је за потребе израде докторске дисертације аутора под насловом „Вршњачко насиље као безбедносни ризик у средњим школама“, која је одбрањена 30. 9. 2022. године на Факултету безбедности Универзитета у Београду (ментор проф. др Слађана Ђурић).

кључне одлике због којих оно представља специфичан облик школског насиља. Те одлике су: 1) постојање намере наношења штете или повређивања друге особе; 2) репетитивност, тј. понављање насилног понашања према истој особи; и 3) неравнотежа моћи између особе која испољава насиље и особе која је изложена насиљу (Olweus, 1993, р. 9). У најпознатијој класификацији улога ученика у вршњачком насиљу, ученици који испољавају насиље су означени као насилници, док су ученици који су изложени насиљу означени као жртве (Olweus, 1993).

Начин реаговања жртава вршњачког насиља се истражује у оквиру два теоријска модела којима се описују реакције особа на неки стресни догађај (Potard et al., 2022; Xie et al., 2020). Први је трансакциони модел суочавања (Lazarus & Folkman, 1984), који разликује две најопштије стратегије реаговања, а то су усмеравање на емоције и усмеравање на проблем. Усмеравање на емоције се односи на смањивање негативних и непријатних емоција које су изазване вршњачким насиљем, а конкретни поступци укључују изражавање сопствених емоција, тражење утехе и подршке од других и избегавање насилника. Усмеравање на проблем подразумева усмеравање на извор стреса, тј. на насилника, а конкретни поступци укључују агресивне акције, дистанцирање од насилника и умањивање значаја случаја (Potard et al., 2022; Xie et al., 2020). Други модел реаговања, познат као модел приступања и удаљавања (Roth & Cohen, 1986) разликује две стратегије, а то су: 1) стратегија приступања, која обухвата активности за отклањање извора стреса; и 2) стратегија удаљавања која обухвата активности избегавања извора стреса (Potard et al., 2022; Xie et al., 2020). У истраживачкој пракси не постоји сагласност око тога у оквиру које стратегије се налазе категорије начина реаговања, а тиме и конкретни поступци тј. реакције, нити колико би категорија требало разликовати (Parris et al., 2019; Xie et al., 2020). Настојања да се реакције жртава распореде на једнообразан начин према стратегијама поменутих теоријских модела нису увек оправдана с обзиром да су резултати факторских анализа показали да се категорије групишу у различите факторе, при чему ретко кад приказују наведену дихотомну структуру поменутих теоријских модела (Compras et al., 2001; Hunter et al., 2004). У том смислу, реакције жртава се често групишу у више од две категорије у којима се поменуте стратегије преплићу. У теоријским синтезама се може наћи чак пет категорија, као што су: 1) тражење социјалне подршке (нпр. *Замолим друга за помоћ*); 2) самостално решавање проблема (нпр. *Трудим се да смислим начин да решим проблем*); 3) дистанцирање (нпр. *Уверавам себе да се ништа није десило*); 4) интернализовање (нпр. *Бринем превише о томе*); и 5) екстернализовање (нпр. *Своју љутњу искаљујем на другима*) (Causey & Dubow, 1992; Parris et al., 2019; Undheim et al., 2016; Xie et al., 2020).

У Србији су ретка истраживања која су предметно била усмерена на начин реаговања жртава вршњачког насиља. Једино такво истраживање реализовано је у основним школама у Србији у периоду 2005–2013. године у оквиру програма „Школа без насиља“ (Попадић и др., 2014). Иако се истраживање односило на начин реаговања жртава на разне облике школског насиља, оно је посебно класификовало случајеве репетитивности, који спадају у дефиницију вршњачког

насиља. У том истраживању су реакције жртава груписане у три категорије, а то су: 1) *тражење заштите*, што је укључивало тражење заштите од одраслих или од вршњака; 2) *несупротстављање (трпљење)*, што је укључивало издржавање понижења, скривање од других, чињење услуга насилнику и одвраћање насилника разговором и шалама; и 3) *узвраћање*, што је укључивало узвраћање истом мером, узвраћање истом мером уз помоћ других и избегавање насилника.

Имајући виду чињеницу да у Србији до сада није било истраживања која би се односила само на реакције жртава вршњачког насиља, било је потребно спровести истраживање са таквим предметом. Одговарајући на ту потребу у контексту ширег истраживања, које је описано у методолошком делу, предмет истраживања које је представљено у овом раду односио се на реакције жртава вршњачког насиља у београдским средњим школама. С тим у вези, циљ истраживања је обухватио утврђивање на који начин и у којој мери су реаговале жртве у случајевима вршњачког насиља и да ли је постојала статистички значајна веза између начина реаговања жртава и њиховог пола и узраста (разреда).

Методологија

Контекст истраживања

Резултати истраживања који су представљени у овом раду добијени су у склопу ширег истраживања у вези са карактеристикама вршњачког насиља у београдским средњим школама, а које је реализовано за потребе израде докторске дисертације аутора.

Испитаници

Истраживање је обухватило 1506 ученика од II до IV разреда у 19 средњих школа на подручју школске управе Београд. У погледу структуре узорка ученика према полу, однос ученика мушког и женског пола на нивоу целог узорка је избалансиран: 43,1% испитаника су чинили ученици мушког пола, а 53,8% ученици женског пола. У погледу структуре узорка ученика према разреду, однос ученика II, III и IV разреда на нивоу целог узорка је избалансиран – 31,5%, 30,9% и 37,6% према датом редоследу.

Метод за прикупљање података и истраживачки инструменти

Подаци су прикупљени методом анкетног испитивања, које је реализовано током првог тромесечја школске 2020/2021. године. Истраживачки инструмент примењен у овом истраживању је анкетни упитник. Структура и садржај упитника су дефинисани у складу са тематским областима које су се односиле на карактеристике вршњачког насиља. Сходно томе, упитник је обухватао ску-

пове питања разврстаних у следеће категорије: социодемографске карактеристике ученика, изложеност вршњачком насиљу, испољавање вршњачког насиља, карактеристике насилника у погледу узраста, пола и бројности, најчешће место и време изложености вршњачком насиљу, начин реаговања жртава вршњачког насиља, начин реаговања посматрача вршњачког насиља и начин реаговања запослених у школи у случајевима вршњачког насиља. За потребе утврђивања начина реаговања жртава коришћен је скуп од три питања. У оквиру првог питања ученици су давали одговоре о конкретном поступку који су предузели у случају када су били изложени вршњачком насиљу (листа поступака је наведена у табели 1 и табели 2). Основ за листу поступака чини листа из модела који је коришћен у истраживању школског насиља у оквиру програма „Школа без насиља“. Друго питање се односило на то да ли су ученици од некога тражили заштиту у случају када су били изложени вршњачком насиљу, а треће на категорије особа од којих су тражили заштиту (листа категорија особа је наведена у табели 5 и табели 6). Ученици су анкетне упитнике попуњавали анонимно током једног школског часа.

Обрада података

У обради добијених података су коришћене две технике, и то: 1) Фишеров тест тачне вероватноће (*Fisher's Exact Test*) за утврђивање статистичке значајности везе између начина реаговања жртава и њиховог пола и разреда; и 2) Хи квадрат тест (*Chi Square test*) за утврђивање статистичке значајности везе између тражења заштите жртава и њиховог пола и разреда. Статистичка значајност наведених тестова је одређена на нивоу вероватноће од 0,05. Статистичка обрада података је реализована помоћу софтверског пакета SPSS, верзија 20.0.

Резултати

У складу са дефинисаним предметом и постављеним циљевима истраживања у наставку рада су изложени резултати који се односе на начине реаговања жртава вршњачког насиља у београдским средњим школама, као и на везу између начина реаговања жртава и њиховог пола и узраста.

Начини реаговања жртава вршњачког насиља

Конкретни начини тј. поступци реаговања жртава вршњачког насиља у београдским средњим школама представљени су у табели 1.

Од укупног броја жртава, највише је оних које су избегавале насилника – 131 (42,4%), 73 (23,6%) жртава је узвраћало насилнику истом мером, а 31 (10%) је одвраћало насилника разговором и шалама. Мање заступљени (испод 10%) поступци су игнорисање насилника, тражење заштите од одраслих, узвраћање насилнику уз помоћ других, трпљење насиља, чињење услуга насилнику како би насиље престало, тражење заштите од вршњака и трпљење насиља уз скривање од других.

Табела 1. Начин реаговања жртава

Како си најчешће реаговао/ла уколико си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?	N	%
Избегавао/ла сам насилника	122	41,4
Вратио/ла сам истом мером	71	24,1
Вратио/ла сам истом мером уз помоћ других	14	4,7
Одвргао/ла сам насилника разговором и шалама	31	10,5
Тражио/ла сам заштиту од одраслих	15	5,1
Тражио/ла сам заштиту од вршњака	3	1,0
Трпео/ла сам насиље и нисам ништа учинио/ла	11	3,7
Трпео/ла сам насиље и крио/ла сам од других	3	1,0
Чинио/ла сам разне услуге насилнику да би насиље пре- стало	8	2,7
Радио/ла сам нешто друго	17	5,8
Укупно	295	100

Легенда: N – број испитаника; % – проценат жртава

Фишеров тест тачне вероватноће ($p=0,092$) није показао да постоји статисти-
стички значајна веза између начина реаговања и пола жртава, нити да постоји
статистички значајна веза између начина реаговања и разреда жртава ($p=0,350$),
као што је представљено у табели 2.

Табела 2. Начин реаговања према полу и разреду жртава

Како си најчешће реаговао/ла уколико си био/ла изложен/а вршњачком насиљу?	Пол				Разред					
	мушки		женски		II		III		IV	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Избегавао/ла сам насилника	48	37,2	74	44,6	41	48,8	49	43,0	41	36,9
Вратио/ла сам истом мером	36	27,9	35	21,1	22	26,2	25	21,9	26	23,4
Вратио/ла сам истом мером уз помоћ других	9	7,0	5	3,0	5	6,0	7	6,1	3	2,7
Одвргао/ла сам насилника разго- вором и шалама	12	9,3	19	11,4	4	4,8	10	8,8	17	15,3
Тражио/ла сам заштиту од одраслих	7	5,4	8	4,8	3	3,6	6	5,3	7	6,3
Тражио/ла сам заштиту од вршњака	0	0,0	3	1,8	0	0,0	0	0,0	3	2,7
Трпео/ла сам насиље и нисам ништа учинио/ла	4	3,1	7	4,2	3	3,6	5	4,4	3	2,7
Трпео/ла сам насиље и крио/ла сам од других	3	2,3	0	0,0	0	0,0	2	1,8	1	0,9
Чинио/ла сам разне услуге насил- нику да би насиље престало	1	0,8	7	4,2	0	0,0	4	3,5	4	3,6
Радио/ла сам нешто друго, (допуни шта)	9	7,0	8	4,8	6	7,1	6	5,3	6	5,4

Легенда: N – број испитаника; % – проценат жртава

Тражење заштити

Од укупног броја жртава, њих 148 (43,5%) је затражило заштиту, док 192 (56,5%) то није учинило. Хи квадрат тест није показао да постоји статистички значајна веза између тражења заштите и пола жртава (табела 3), нити да постоји статистички значајна веза између тражења заштите и разреда жртава (табела 4).

Табела 3. Тражење заштите према полу жртава

Уколико си био/ла изложен/а вршњачком насиљу, да ли си од некога затражио /ла заштиту?	Пол				Хи квадрат тест
	Мушки		Женски		
	N	%	N	%	
Затражио/ла сам заштиту од неког	50	38,5	89	45,6	$\chi^2=1,643$, df= 1, p=0,200;
Нисам затражио/ла заштиту	80	61,5	106	54,4	

Легенда: N – број испитаника; df – број степени слободе; p – значајност

Табела 4. Тражење заштите према разреду жртава

Уколико си био/ла изложен/а вршњачком насиљу, да ли си од некога затражио /ла заштиту?	Разред						Хи квадрат тест
	II		III		IV		
	N	%	N	%	N	%	
Затражио/ла сам заштиту од неког	30	34,9	57	49,1	61	44,2	$\chi^2=4,125$, df=2, p=0,127
Нисам затражио/ла заштиту	56	65,1	59	50,9	77	55,8	

Легенда: N – број испитаника; df – број степени слободе; p – значајност

Од укупног броја жртава које су затражиле заштиту највише њих се обратило наставнику или разредном старешини, док се најмање њих обратило школском полицајцу. Наставнику или разредном старешини се обратило 84 (56,8%) жртава, 56 (37,8%) школском психологу или педагогу, 48 (32,4%) родитељу или старатељу, 45 (30,4%) школском другу или другарици, док се 20 (13,5%) жртава обратило школском полицајцу. Хи квадрат тест није показао да постоји статистички значајна веза између тражења заштите и пола жртава (табела 5), нити да постоји статистички значајна веза између тражења заштите и разреда жртава (табела 6).

Табела 5. Тражење заштите од различитих особа према полу жртава

Уколико су од некога затражио /ла заштиту, ко је то био?	Пол				Хи квадрат тест
	Мушки		Женски		
	N	%	N	%	
Наставник или разредни старешина	27	54,0	51	57,3	$\chi^2=0,142$, df=1, p=0,706
Школски психолог или педагог	21	42,0	30	33,7	$\chi^2=0,948$, df=1, p=0,330
Школски полицајац	14	28,0	6	6,7	$\chi^2=11,745$, df=1, p=0,001
Родитељ/старатељ	14	28,0	32	36,0	$\chi^2=0,915$, df=1, p=0,339
Школски друг/другарица	12	24,0	31	34,8	$\chi^2=1,758$, df=1, p=0,185
Неко други	8	16,0	3	3,4	$\chi^2=7,007$, df=1, p=0,008
Нисам затражио/ла заштиту	80	61,5	106	54,4	$\chi^2=1,643$, df=1, p=0,200
Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу	511	79,7	614	75,9	$\chi^2=3,006$, df=1, p=0,083

Легенда: N – број испитаника; df – број степени слободe; p – значајност
Табела 6. Тражење заштите од различитих особа према разреду жртава

Уколико су од некога затражио /ла заштиту, ко је то био?	Разред						Хи квадрат тест
	II		III		IV		
	N	%	N	%	N	%	
Наставник или разредни старешина	19	63,3	28	49,1	37	60,7	$\chi^2=2,260$, df=2, p=0,323
Школски психолог или педагог	13	43,3	20	35,1	23	37,7	$\chi^2=0,569$ df=2, p=0,752
Школски полицајац	4	13,3	6	10,5	10	16,4	$\chi^2=0,869$, df=2, p=0,648
Родитељ/старатељ	16	53,3	14	24,6	18	29,5	$\chi^2=7,830$, df=2, p=0,020
Школски друг/другарица	8	26,7	15	26,3	22	36,1	$\chi^2=1,572$ df=2, p=0,456
Неко други	2	6,7	5	8,8	4	6,6	$\chi^2=0,242$, df=2, p=0,886
Нисам затражио/ла заштиту	56	65,1	59	50,9	77	55,8	$\chi^2=4,125$, df=2 p=0,127
Нисам био/ла изложен/а вршњачком насиљу	383	81,7	343	74,7	428	75,6	$\chi^2=7,714$, df=2, p=0,021

Легенда: N – број испитаника; df – број степени слободe; p – значајност

Дискусија

Када је реч о појединачним поступцима, тј. начинима реаговања жртава вршњачког насиља у београдским средњим школама, добијени резултати су методолошки упоредиви једино са резултатима добијеним у основним школама у Србији. У том погледу у оба типа школа је избегавање насилника најчешћи начин реаговања жртава. Међутим, већ наредни најчешћи начин реаговања се значајно разликује. Док жртве из средње школе узвраћају истом мером, жртве из основне школе пријављују случај и траже заштиту од одраслих (Попадић и др., 2014, стр. 115). Трећи најчешћи начин реаговања је исти у оба типа школа, а то је одвраћање насилника разговором и шалама. Међутим, редослед осталих поступака је различит, при чему је трпљење насиља чешћи поступак код жртава из основне школе него код жртава из средње. У основним школама су утврђене и статистички значајне везе између начина реаговања жртава и њиховог пола и узраста. Узвраћању су више склони дечаки и жртве из виших разреда, тражењу заштите су више склоне девојчице и жртве из нижих разреда, док су трпљењу нешто више склони дечаки и жртве из нижих разреда (Попадић и др., 2014, стр. 115). У београдским средњим школама такве везе нису утврђене. Међутим, резултати из основних школа би могли да послуже као основа за разматрање узрока уочених разлика у начину реаговања жртава из основних школа и жртава из средњих. Могуће је да се образац из основне школе, који подразумева да жртве из нижих разреда чешће трпе насиље и траже заштиту од одраслих, а да жртве из виших разреда чешће узвраћају, преноси на средњу школу. У том погледу, иако начин реаговања жртава из средње школе није повезан са њиховим полом и узрастом, могуће је да то што су старије у односу на жртве из основне школе утиче на начин реаговања, самим тим и на утврђене разлике. С тим у вези су неопходна даља истраживања.

Начин реаговања жртава ком се посвећује највише пажње у истраживачкој пракси и теоријским синтезама у вези са вршњачким насиљем је тражење заштите тј. помоћи од других. До сада су утврђена два главна разлога због којих је за жртве важно да пријаве случај насиља и затраже помоћ. Прво, вршњачко насиље није увек једноставно препознати у школи, тако да тражење помоћи омогућава да насиље постане видљиво и другима који могу или имају обавезу да помогну (Попадић и др., 2014; Sitnik-Warchulska et al., 2021). Друго, тражење помоћи може да побољша ситуацију у којој се жртва налази. С једне стране, укључивањем других се мења неравнотежа моћи у корист жртве, што може спречити даље испољавање насиља. С друге стране, жртви се може пружити помоћ у вези са емоционалним проблемима након доживљеног насиља (Naylor & Cowie, 1999; Sitnik-Warchulska et al., 2021). Такође, оне жртве које су затражиле помоћ, уместо да избегавају насилника или да му узврате, показивале су боље стање психичког здравља након доживљеног насиља (Xie et al., 2020).

Међутим, у пракси се показало да број жртава које затраже помоћ није велики. У школама у иностранству помоћ затражи између 30% и нешто више од 50% жртава (Blomqvist et al., 2019; Matuschka et al., 2021; Thomas et al., 2017), док у основним школама у Србији помоћ од одраслих затражи нешто више од 50%, а помоћ од вршњака нешто више од 30% жртава (Попадић и др., 2014, стр. 115). У београдским средњим школама помоћ је затражило мање од половине жртава. Притом, мали је број жртава којима је тражење помоћи најчешћи начин реаговања.

У већини истраживања је утврђено да помоћ чешће траже девојчице (Blomqvist et al., 2019; Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014; Hunter et al., 2004; Unnever & Cornell, 2004), као и жртве из нижих разреда (Blomqvist et al., 2019; Cornell et al., 2012; Thomas et al., 2017). Тако је и у основним школама у Србији (Попадић и др., 2014, стр. 115). Ретка су она истраживања у којима није утврђена статистички значајна веза између тражења помоћи и пола жртава (Matuschka et al., 2021) или разреда жртава (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014), као што је показало и истраживање у београдским средњим школама. С тим у вези је потребно установити да ли су поменуте разлике проистекле само из конкретног узорка истраживања или је ипак реч о специфичностима домаћих средњих школа.

У досадашњој пракси је утврђено да жртве чешће траже помоћ од вршњака него од одраслих (Hunter et al., 2004), а када се обрате одраслима, то су чешће родитељи него наставници (Blomqvist et al., 2019; Fekkes et al., 2005). Међутим, у београдским средњим школама је утврђено супротно – жртве чешће траже помоћ од одраслих, и то пре од наставника, него од родитеља. Исто је утврђено и у основним школама у Србији (Попадић и др., 2014, стр. 117), тако да се може говорити о постојању специфичности домаћих школа. С тим у вези су, такође, потребна додатна истраживања.

У ситуацијама када одлуче да од неког затраже помоћ, дечаци се чешће обраћају одраслима него вршњацима, док је код девојчица супротно (Fekkes et al.,

2005; Unnever & Cornell, 2004). Чак и тако, девојчице се чешће обраћају одраслима, посебно наставницима (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014; Hunter et al., 2004; Smith & Shu, 2000; Unnever & Cornell, 2004). С друге стране, жртве из нижих разреда чешће пријављују насиље наставницима (Aceves et al., 2010; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Unnever & Cornell, 2004), што је утврђено и у основним школама у Србији (Попадић и др., 2014, стр. 119). Међутим, овакве везе нису утврђене у београдским средњим школама.

Заједничка карактеристика домаћих и страних школа је да већина жртава не пријављује случај насиља и не тражи помоћ, тј. заштиту. Због тога је неопходно осврнути се на до сада утврђене разлоге због којих жртве не пријављују случајеве насиља, јер постоји могућност да су неки од њих присутни и код жртава у београдским средњим школама. Први разлог је перцепција жртава да је помоћ коју наставници пружају неделотворна (Bjereld, 2018; Mishna & Alaggia, 2005; Sulkowski et al., 2014), па чак и контрапродуктивна, јер кажњавање насилника може допринети његовој осветољубивој реакцији (Blomqvist et al., 2020; Newman & Murray, 2005; Sulkowski et al., 2014). Други разлог је уверење жртава да наставници неће штети да пруже помоћ јер су већ имале таква искуства (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Често и сами наставници показују нижи степен перцепције о заступљености и озбиљности вршњачког насиља (Aceves et al., 2010; Migliaccio et al., 2017) због чега жртве сматрају да наставници нису права адреса за тражење помоћи. Такође, пропуштањем да изразе неодобравање или да предузму одговарајуће интервентне мере, наставници могу да пошаљу поруку ученицима да је вршњачко насиље прихватљиво (Saarento et al., 2013). Трећи разлог је повезан са неформалним правилима припадности вршњачкој групи. С тим у вези, поједине жртве сматрају да је срамота затражити помоћ од наставника или других запослених у школи, или верују да други ученици то мисле, тако да би кршењем ове вршњачке норме биле осрамоћене пред групом (Попадић, 2009; Bjereld, 2018; DeLara, 2012). С друге стране, поједине жртве верују да морају да прихвате ситуације вршњачког насиља како би биле прихваћене од стране самог насилника или других вршњака (Boulton et al., 2017). Четврти разлог се односи на осећај припадности школи, при чему је већа вероватноћа да помоћ неће тражити оне жртве код којих постоји нижи осећај припадности школи (Matuschka et al., 2021).

Закључак

Главни закључак овог истраживања је да већина жртава вршњачког насиља не пријављује случај и не тражи заштиту, већ покушава да се самостално избори са проблемом тако што избегава насилника или узвраћа насилнику. Управо из овог закључка проистиче кључна импликација истраживања, а то је неопходност да се жртве подстакну да траже заштиту, тј. помоћ, пре свега од наставника. Важан елемент многих делотворних програма за превенцију и сузбијање разних

облика школског насиља је подстицање жртава да пријаве доживљено насиље (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014; Hunter et al., 2004). Међутим, преузимање програма само по себи не доноси резултате. Потребно је утврдити специфичности стања у образовно-васпитном систему или, чак, у појединачним школама, да би се програм томе прилагодио. Притом, најзначајнију специфичност представљају разлози због којих жртве не пријављују случајеве насиља. С тим у вези се у литератури истичу предности квалитативних истраживања над квантитативним (Bjereld, 2018). Сходно томе, неопходна су квалитативна истраживања разлога због којих жртве не пријављују случајеве вршњачког насиља, како у београдским школама тако и у школама са подручја других школских управа. У међувремену, имајући у виду разлоге који су до сада утврђени у истраживачкој пракси, решавање проблема вршњачког насиља се може фокусирати на две кључне тачке, а то су подизање свести наставника о значају проблема и изградња школске културе у којој се насиље не толерише. Када је реч о првој тачки, потребно је више користити постојећи систем стручног усавршавања запослених у школи, тако што би се наставницима пружио неопходно практично знање у препознавању појавних облика вршњачког насиља и значају његових негативних последица. У погледу друге тачке, када ученици перципирају да у одељењу постоји школска култура у којој се не толерише насиље, већа је вероватноћа да се обрате некоме за помоћ и пријаве насиље (Matuschka et al., 2021; Unnever & Cornell, 2004). С тим у вези, први корак је примерено кажњавање насилника. С једне стране, оно би могло деловати превентивно, а са друге, могло би уверити жртве да пријављивање случаја неће бити узалудно. Дугорочно гледано, неопходно је изградити школску културу неговања ненасилне комуникације и позитивних односа, како између ученика и наставника, тако и међу самим ученицима, за шта је неопходна и шира друштвена подршка.

Ограничење овог истраживања се односи на узорак истраживања, како у погледу ученика тако и у погледу школа. Имајући у виду специфичне захтеве поменутог ширег истраживања у вези са карактеристикама вршњачког насиља у београдским средњим школама, у узорак нису могли бити укључени ученици I разреда. С тим у вези, у циљу добијања потпуне слике о начину реаговања жртава, неопходна су даља истраживања која би укључила ученике свих разреда. То се посебно односи на питање постојања статистички значајне везе између начина реаговања жртава и њиховог пола и разреда. С друге стране, потпуна слика се не може добити само на основу стања у школама са подручја једне школске управе, без обзира на његову величину. Сходно томе, у даља истраживања је неопходно укључити и школе са подручја других школских управа. То је посебно значајно у циљу добијања одговора на питање да ли се карактеристике утврђене у београдским школама могу наћи и у другим крајевима Србије и да ли постоје специфичности везане за одређено подручје.

Литература

- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију.
- Попадић, Д., Плут, Д. и Павловић, З. (2014). *Насиље у школама Србије: анализа стања од 2006. године до 2013. године*. Београд: Институт за психологију.
- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(6), 658-669. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9441-9>.
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1110-1118. <https://doi.org/10.1177/1359105316644973>.
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2019). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student- and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 151-159. <https://doi.org/10.1111/sjop.12521>.
- Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.009>.
- Causey, D. L., & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(1), 47-59. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2101_8.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>.
- Cornell, D., Klein, J., Konold, T., & Huang, F. (2012). Effects of validity screening items on adolescent survey data. *Psychological Assessment*, 24(1), 21-35. <https://doi.org/10.1037/a0024824>.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>.
- DeLara, E. W. (2012) Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288-305. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.705931>.
- Fekkes, M. F., Pijpers, I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Matuschka, L. K., Scott, J. G., Campbell, M. A., Lawrence, D., Zubrick, S. R., Bartlett, J., & Thomas, H. J. (2021). Correlates of Help-Seeking Behaviour in Adolescents Who Experience Bullying Victimization. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(8), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00090-x>.
- Migliaccio, T., Raskauskas, J., & Schmidlein, M. (2017). Mapping the landscapes of bullying. *Learning Environments Research*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9229-x>.
- Mishna, F., & Alaggia, R. (2005). Weighing the Risks: A Child's Decision to Disclose Peer Victimization. *Children and Schools*, 27(4), 217-226.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22(4), 467-479. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241>.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 347-365.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., Henrich, C., & Brack, J. (2019). Coping with bullying: The moderating effects of self-reliance. *Journal of School Violence*, 18(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387131>.
- Potard, C., Kubiszewski, V., & Combes, C. (2022). How Adolescents Cope with Bullying at School: Exploring Differences Between Pure Victim and Bully-Victim Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(10), 144-159. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00095-6>.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Saarento, S., Karna, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>.
- Sitnik-Warchulska, K., Wajda, Z., Wojciechowski, B., & Izydorczyk, B. (2021). The Risk of Bullying and Probability of Help-Seeking Behaviors in School Children:

- A Bayesian Network Analysis. *Front Psychiatry*, 12: 640927. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2021.640927>.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Sulkowski, M. L., Bauman, S. A., Dinner, S., Nixon, C., & Davis, S. (2014). An investigation into how students respond to being victimized by peer aggression. *Journal of School Violence*, 13(4), 339-358. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857344>.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., Lawrence, D. M., Hafekost, J. M., Zubrick, S. R., & Scott, J. G. (2017). Prevalence and correlates of bullying victimisation and perpetration in a nationally representative sample of Australian youth. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(9), 909-920. <https://doi.org/10.1177/0004867417707819>.
- Undheim, A. M., Wallander, J., & Sund, A. M. (2016). Coping strategies and associations with depression among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents involved in bullying. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(4), 274-279. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000474>.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- Xie, S., Xu, J., & Gao, Y. (2020). Bullying Victimization, Coping Strategies, and Depression of Children of China. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), 195-220. <https://doi.org/10.1177/0886260520907361>.
-

THE REACTIONS OF VICTIMS IN BULLYING CASES IN BELGRADE SECONDARY SCHOOLS

Summary: The paper presents the research findings on the reactions of victims in bullying cases and the correlations between the reactions and the sex and age of the victims. The research was conducted in the 2020/2021 school year based on a survey of 1,506 students in grades II to IV at 19 secondary schools in the Belgrade District School Authority area. The main findings indicate that the most common reactions of victims are to avoid the bully or hit back, and that most victims do not seek protection. Significant similarities, but also differences, were found in relation to previous findings on reactions of victims in primary school in Serbia. There are two similarities: 1) avoiding the bully is at the top of the list of the most common reactions; and 2) in cases where victims seek protection, they seek it more often from adults than from peers and more often from teachers than from parents. On the other hand, two differences were found: 1) the order of the other reactions on the list differed, with suffering violence being more common among victims from primary school and hitting back being more common among victims from secondary schools; and 2) correlations were found between the reactions of victims and their sex and age in primary school, while they were not found in secondary schools. In relation to schools abroad, the findings are consistent with the fact that most victims do not seek protection, but there are differences in the case of victims seeking protection – in schools abroad they seek it more often from peers than from adults and more often from parents than from teachers, while the opposite is the case in Belgrade schools.

Keywords: bullying, bullying in secondary schools, bullying victimization, roles of students in bullying, students' reactions to bullying

ZORAN KOVAČIĆ¹

BILJANA MILANOVIĆ-DOBROTA²

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 37.011.3-051:[004:376-056.36

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p. 155-166

PERCEPCIJA NASTAVNIKA O PRIMENI INFORMACIONO-KOMUNIKACIONE TEHNOLOGIJE U REALIZACIJI NASTAVE KOD UČENIKA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Rezime: Informaciono-komunikacione tehnologije u radu sa učenicima sa intelektualnom ometenošću u školskom okruženju mogu da utiču na poboljšanje njihovih akademskih, ali i kompetencija koje mogu da utiču na njihov odnos sa vršnjacima u školi. Cilj ovog istraživanja je ispitivanje percepcije nastavnika o upotrebi Informaciono-komunikacione tehnologije u radu sa učenicima sa intelektualnom ometenošću u inkluzivnom okruženju s posebnim osvrtom na određene socio-demografske karakteristike. Uzorak je obuhvatio 73 ispitanika koji rade u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije. Za potrebe istraživanja korišćena je Skala percepcije nastavnika prema korišćenju informaciono-komunikativnih tehnologija (Teachers' perceptions towards Information and communications technologies in teaching-learning process). Rezultati su pokazali da pojedine karakteristike nastavnika utiču na percepciju upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija. Ispitanici koji imaju manje radnog staža statistički značajno imaju bolje stavove prema upotrebi asistivne tehnologije u radu sa učenicima sa intelektualnom ometenošću u inkluzivnom okruženju, dok nisu ustanovljene statistički značajne razlike u odnosu na pol, mesto škole i vrstu radnog mesta. Dobijeni rezultati ukazuju na razvijanje pozitivnih odnosa prema upotrebi novih vrsta tehnologije u radu sa učenicima sa intelektualnom ometenošću u inkluzivnom okruženju, kao i na potrebu daljeg razvoja inkluzivne kulture i prakse školskom okruženju.

Cljučne reči: informaciono-komunikacione tehnologije, nastavnici, inkluzija

Uvod

Razvijanje inkluzivne politike i kulture doprinelo je implementaciji inkluzivnog obrazovanja, odnosno pružanju jednakih šansi za obrazovanje svakog deteta. Ovakav vid obrazovanja je i dalje u procesu stalnog menjanja, kako u međunarodnom obrazovnom prostoru, tako i u Republici Srbiji. Inkluzivno obrazovanje se sagledava

1 zoran.oligofrenologija@gmail.com

2 biljanamilanovicdobrota@gmail.com

kao proces formiranja podsticajnog okruženja za učenje i njime je obezbeđena podrška učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, učenicima iz marginalizovanih grupa i darovitim učenicima (Butakor et al., 2020). Uže posmatrano, ono se sagledava kao pružanje prilike za razvijanje tolerancije i prihvatanje različitosti među učenicima, koje pored ostalih, podrazumevaju i prilagođavanje načina na koji nastavnici prezentuju učenicima gradivo koje predaju (Kadel, 2015).

Kako bi se nastavni proces adekvatnije realizovao za sve učenike, a posebno za one sa intelektualnom ometenošću (IO), smatra se da ga primena asistivne tehnologije (AT) u značajnoj meri može unaprediti (Fernandez-Batanero et al., 2022). Korišćenje AT ima direktan uticaj na poboljšanje sposobnosti učenja i akademskih potencijala kod učenika sa IO u inkluzivnoj učionici, a njenim adekvatnim korišćenjem pomaže im i u razvoju vršnjačkih odnosa sa drugim učenicima koji nemaju smetnje u intelektualnom razvoju (Lindeblad et al., 2017), budući da predstavlja širok koncept koji uključuje asortiman različitih usluga i uređaja koji pomažu funkcionisanja učenika sa IO u školskom kontekstu (Aldehami, 2022). Pripadajući deo AT jesu informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) koje predstavljaju skup tehnoloških alata i resursa za stvaranje, komunikaciju, distribuiranje, čuvanje i upravljanje informacijama (Aldehami, 2022). Između ostalog, one podrazumevaju komunikacione uređaje, ili aplikacije koje obuhvataju: radio, televiziju, mobilne telefone, mrežne i računarske hardvere i softvere, satelitske sisteme, kao i različite usluge i aplikacije povezane sa njima. IKT se upotrebljavaju u procesu pristupa, obrade, skladištenja i deljenja informacija, kao i komunikacije sa digitalnim alatima i tehnologijama (Chen et al., 2017; Gulavani & Joshi, 2012, prema Zhdanov et al., 2023).

Postoje brojne prednosti upotrebe IKT u obrazovnom okruženju, a iste podrazumevaju zanimljivije i interaktivnije učenje (Adam & Ray, 2020; Braslauskienė et al., 2017), zatim efikasnije mogućnosti učenja za učenike sa smetnjama u razvoju (Istemic Starcic & Bagon, 2014; Mallidis Malessas et al., 2022), efikasnije obavljanje domaćih zadataka i rada u grupi (Agasisti et al., 2020; Melander Bowden & Svahn, 2020), mogućnost korišćenja na različitim nivoima obrazovanja i raznim predmetima (Baez Zarabanda, 2019), kao i pomoć nastavnicima u identifikaciji specifičnih problema kod učenika ili unapređenju ličnih profesionalnih kompetencija (Braslauskienė et al., 2017; Ocampo-Botello et al., 2019, sve prema Zhdanov et al., 2023).

Pedagoški ispravna integracija IKT može podržati procese učenja i poboljšati kvalitet obrazovanja u zavisnosti od načina na koji se implementira u učionicama, a ključnu ulogu u tome imaju nastavnici (Pozas & Letzel, 2023). Međutim, literatura obiluje podacima koji govore da se integracija IKT u obrazovanju suočava sa velikim izazovima. Naime, kvalitet i adekvatan način korišćenja ove vrste tehnologije u radu sa učenicima sa IO u značajnoj meri zavisi od stavova nastavnika koji realizuju obrazovni proces. Smatra se od izuzetnog značaja da nastavnici razvijaju svoja znanja i veštine u korišćenju ove vrste tehnologije kako bi njen doprinos razvoju inkluzivnog okruženja bio potpun (Connor et al., 2010). Međutim, na njihove stavove o korišćenju IKT u radu sa učenicima sa IO utiče niz činilaca, poput godina radnog staža (Gorder, 2008; Baek et al., 2008; Buabeng-Andoh, 2012), pola (Kadel, 2005; Arulsamy & Murugaiyan, 2013,

Kolawole, 2016), mesta gde se škola nalazi (Granić & Marangunić, 2019; Scherer et al., 2021), vrste radnog mesta (Poel, 2013, Lynch et al., 2022), kao i šireg obrazovnog okruženja koje bi moglo da podrazumeva ekonomski rast i inovacioni potencijal države u kojoj se obrazovanje realizuje (Blömeke et al., 2021; Scherer et al., 2021).

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je ispitivanje percepcije nastavnika o upotrebi IKT u radu sa učenicima sa IO u inkluzivnom okruženju. Dodatni cilj istraživanja biće utvrđivanje određenih determinanti koje mogu da utiču na percepciju, kao što su: pol, godine radnog staža, vrsta radnog mesta (nastavnik koji radi sa učenicima od prvog do četvrtog, odnosno nastavnik koji radi sa učenicima od petog do osmog razreda) i mesto gde se škola nalazi (seoska, ili gradska sredina).

METODE

Uzorak

Uzorak je obuhvatio 73 ispitanika koji rade u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije i rade sa decom od prvog do osmog razreda osnovne škole. Uzorak je podeljen na nastavnike koji rade sa mlađim učenicima i realizuju razrednu nastavu (od prvog do četvrtog razreda) i na nastavnike koji rade sa starijim učenicima i realizuju predmetnu nastavu (od petog do osmog razreda). Kriterijum za odabir ispitanika u ovom istraživanju bio je da svako od njih ima minimum šest meseci iskustva u radu sa učenicima sa IO u školama gde većinsku populaciju čine učenici bez ometenosti. U Tabeli 1 je prikaz raspodele uzorka u odnosu na navedene varijable.

Tabela 1. Raspodela uzorka u odnosu na socio-demografske varijable (N=73)

Varijabla	Kategorija	N	%
Pol	Muški	32	43.8
	Ženski	41	56.2
Vrsta radnog mesta	Nastavnik u prvom ciklusu obrazovanja	35	47.9
	Nastavnik u drugom ciklusu obrazovanja	38	52.1
Godine radnog staža	Do 5 godina	15	20.5
	5-10 godina	16	21.9
	10-20 godina	23	31.5
	20-40 godina	19	26.0
Mesto u kojem se nalazi škola	Seoska sredina	47	64.4
	Gradska sredina	26	35.6

Instrument

Za potrebe istraživanja korišćena je Skala percepcije nastavnika prema korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija u procesu obrazovanja (Teachers' perceptions towards information and communications technologists in teaching-learning process; Baš et al., 2016). Kako bi ispitanici mogli da budu upoznati sa činjenicom o kome daju podatke, na svaku konstataciju autori istraživanja su dodali da se odnosi na učenika-cu sa IO. Skala je koncipirana tako da ispitanik vrednuje zadovoljstvo određenom oblašću korišćenja IKT u radu sa učenicima u učionici. Instrument sadrži ukupno 25 stavki, podeljenih u tri supskale i to Stavovi (10 ajtema), Primenjivost (10 ajtema) i Uverenja (pet ajtema). Sve stavke se vrednuju na petostepenoj skali Likertovog tipa, gde ocena 1 označava izrazito neslaganje sa tvrdnjom, a ocena 5 izražava izrazito slaganje. Autori skale su na uzorku od 200 ispitanika dobili podatke o zadovoljavajućoj pouzdanosti skale (Kronbahova $\alpha=.92$), (Baš et al., 2016). Nakon našeg istraživanja, interna konzistentnost (Cronbach's α) za skalu u celini je takođe odlična i njena vrednost je .92, za supskalu Stavovi iznosi .94, za Primenjivost .91 i za Uverenja .84. Osim navedenog instrumenta, socio-demografskim upitnikom prikupljeni su i podaci o ispitanicima koji su se odnosili na pol, vrstu radnog mesta, razred u kojem rade, kao i o tome gde se nalazi škola u kojoj su zaposleni.

Procedura istraživanja

Istraživanje se realizovalo u periodu april-maj 2023. godine u elektronskoj formi, putem Gugl upitnika sa nastavnicima koji rade u osnovnim školama na teritoriji školskih uprava grada Sombora, Subotice, Novog Sada i Beograda. Na početku, potencijalnim ispitanicima bio je predložen cilj istraživanja, kao i informacija da je istraživanje anonimno i da će podaci dobijeni ovim istraživanjem biti korišćeni isključivo u istraživačke svrhe. Svi dobijeni odgovori ispitanika bili su automatski prosleđivani u zajedničku bazu i nadalje analizirani.

Statistička obrada podataka

Pri statističkoj obradi korišćene su metode deskriptivne statistike (učestalost, aritmetička sredina i standardna devijacija). Korišćen je Kruskal-Voliz i Man-Vitni U test u okviru analize rezultata. Za procenu normalnosti raspodele korišćen je Šapiro-Vilk test. Spirmanov koeficijent korelacije primenjen je u svrhu analize između korišćene skale i supskala. Za procenu pouzdanosti skale korišćena je Kronbahova alfa. Analiza i obrada podataka je vršena je u verziji 21.0 programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences Inc, Čikago, Ilinois, SAD).

REZULTATI

Radi utvrđivanja odstupanja empirijske distribucije mera od normalnosti raspodele na numeričkim varijablama, korišćen je Šapiro-Vilk test. Kao što se može uočiti u Tabeli 2, empirijska distribucija mera odstupa od normalne raspodele na svim varijablama, što implicira dalju upotrebu neparametrijskih statističkih testova.

Tabela 2. Rezultati normalnosti raspodele

Naziv varijable	Šapiro-Vilk test	
	W	p
Skala percepcije nastavnika prema korišćenju informaciono-komunikativnih tehnologija	0.93	.001
Stavovi	0.92	.000
Primenjivost	0.95	.017
Uverenja	0.93	.001

Rezultati Spirmanove ro korelacione analize između korišćenih supskala Stavovi i Primenjivost iznose ($p=.82$, $p<.001$), zatim između supskala Stavovi i Uverenja ($p=.90$, $p<.001$) i između supskala Primenjivost i Uverenja ($p=.84$, $p<.001$).

U Tabeli 3 prikazane su Prosečne vrednosti dobijene na skali u celini, kao i na supskalama dobijene je na osnovu prosečnog broja bodova na celom uzorku.

Tabela 3. Rezultati prosečnih vrednosti na primenjenoj skali

	AS	Mdn	SD	SEM
Stavovi	3.58	3.70	0.89	.10
Primenjivost	3.53	3.60	0.82	.09
Uverenja	2.78	3.00	0.73	.08
Ukupno	9.89	10.51	2.34	.27

Rezultati Man-Vitni testa ukazuju na to da između ispitanika različitog pola ne postoji statistički značajna razlika ($p>.005$) u pogledu stavova prema upotrebi AT u radu sa učenicima sa IO u inkluzivnom okruženju na supskali Stavovi ($U=551.50$, $Z=-1.16$, $p=.244$), Primenjivost ($U=529.50$, $Z=-1.41$, $p=.159$), Uverenja ($U=594.50$, $Z=-0.68$, $p=.492$), kao ni na skali u celini ($U=545.00$, $Z=-1.23$, $p=.217$).

U Tabeli 4 prikazani su deskriptivni podaci na poduzorku ispitanika u odnosu na godine radnog staža, pri čemu je Kruskal-Volisov test otkrio statistički značajnu razliku ($p<.005$) između grupa sa različitim godinama staža na svakoj od supskala, kao i na ukupnom skoru.

Tabela 4. Rezultati deskriptivne statistike u odnosu na godine radnog staža

Supskala	Kategorija	AS	Mdn	SD	SEM	χ^2	p
Stavovi	Do 5 godina	3.88	4.00	0.80	0.20	17.65	.001
	5-10 godina	4.17	4.05	0.47	0.11		
	10-20 godina	3.51	3.60	0.85	0.17		
	20-40 godina	2.91	2.50	0.85	0.19		
Primenjivost	Do 5 godina	3.72	3.80	0.70	0.18	10.56	.014
	5-10 godina	3.98	3.85	0.57	0.14		
	10-20 godina	3.45	3.70	0.86	0.18		
	20-40 godina	3.08	2.90	0.84	0.19		
Uverenja	Do 5 godina	3.00	3.20	0.50	0.13	18.83	.000
	5-10 godina	3.27	3.30	0.39	0.09		
	10-20 godina	2.69	2.80	0.79	0.16		
	20-40 godina	2.22	2.00	0.63	0.14		
Ukupno	Do 5 godina	10.67	11.30	1.91	0.49	14.51	.002
	5-10 godina	11.43	11.15	1.23	0.30		
	10-20 godina	9.66	10.40	2.41	0.50		
	20-40 godina	8.22	7.50	2.25	0.51		

Uzimajući uz obzir da je utvrđena razlika između grupa, naknadnim Man-Vit-nijevim U testom, uz Bonferonijevo prilagođavanje kriterijuma značajnosti, proverili smo između kojih grupa postoji značajna razlika. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između grupe ispitanika koja ima do 5 godina radnog staža i grupe koja ima od 20 do 40 godina na supskali Stavovi ($U=59.500$, $Z=-2.88$, $p<.005$), zatim na supskali Primenjivost ($U=77.500$, $Z=-2.26$, $p<.005$), na supskali Uverenja ($U=51.000$, $Z=-3.19$, $p<.005$), kao i na skali u celini ($U=63.000$, $Z=-2.76$, $p<.005$). Ispitanici koji imaju manje radnog staža statistički značajno imaju bolje stavove prema upotrebi IKT u radu sa učenicima sa IO u inkluzivnom okruženju. Takođe ustanovljena je statistički značajna razlika između ispitanika koji imaju od 5 do 10 godina radnog staža i onih koji imaju od 20 do 40 godina na supskali Stavovi ($U=39.500$, $Z=-3.73$, $r=.34$, $p<.005$), Primenjivost ($U=52.000$, $Z=-3.23$, $r=.26$, $p<.005$), Uverenja ($U=33.000$, $Z=-3.94$, $r=.37$, $p<.005$), kao i na ukupnoj skali ($U=45.000$, $Z=-3.54$, $r=.41$, $p<.005$). Po Koenovom kriterijumu na osnovu koeficijenta r , godine radnog staža ispitanika imaju srednji uticaj ($\eta^2=0.06$) na stavove prema upotrebi IKT. Ispitanici koji imaju godine radnog staža između 20 i 40 godina imaju negativnije stavove prema upotrebi IKT u radu sa učenicima sa IO u inkluzivnom odeljenju u odnosu na svoje mlađe kolege, tj. one koji imaju od 5 do 10 godina. Na osnovu medijane koja je prikazana u prethodnoj tabeli jasno se vidi da ispitanici sa dužim radnim stažom (od 20 do 40 godina) imaju najmanje pozitivne

stavove prema upotrebi IKT u radu sa ovom populacijom, kako na svim supskalama, tako i na celokupnoj skali.

Rezultati Man-Vitni testa ukazuju na to da između nastavnika koji rade sa učenicima od prvog do četvrtog razreda i onih koji rade sa starijim učenicima od petog do osmog razreda ne postoji statistički značajna razlika ($p > .005$) u pogledu upotrebe IKT u radu sa učenicima sa IO u inkluzivnom okruženju na supskali Stavovi ($U=489.50$, $Z=-1.94$, $p=.052$), Primenjivost ($U=523.50$, $Z=-1.56$, $p=.118$), Uverenja ($U=522.00$, $Z=-1.58$, $p=.113$), kao ni na ukupnoj skali ($U=509.00$, $Z=-1.72$, $p=.085$).

Nadalje su analizirani dobijeni podaci u odnosu na mesta u kojima se nalazi škola. Rezultati Man-Vitni testa ukazuju da između nastavnika koji rade u školama koje se nalaze u seoskoj sredini i onih koji rade u školama koje se nalaze u gradskoj sredini ne postoji statistički značajna razlika, kako na supskali Stavovi ($U=581.00$, $Z=-0.34$, $p=.729$), zatim na supskali Primenjivost ($U=552.50$, $Z=-0.67$, $p=.500$), i Uverenja ($U=542.50$, $Z=-0.79$, $p=.428$), tako ni na ukupnoj skali ($U=546.50$, $Z=-0.74$, $p=.457$).

DISKUSIJA

U ovom istraživanju autori su se, pored opšte percepcije nastavnika prema korišćenju IKT, bavili i utvrđivanjem eventualnih razlika unutar ispitanog uzorka u odnosu na pojedine varijable. Iako je prvobitna pretpostavka autora bila da nastavnici u svom radu sa učenicima sa IO ne koriste često IKT, dobijeni rezultati su utvrdili suprotno. Jedno od mogućih objašnjenja moglo bi da bude to što su razvojem inkluzivnog obrazovnog modela mnoge škole gde većinsku populaciju učenika čine oni bez smetnji, već imale priliku da unaprede svoj rad nabavkom nekih vidova IKT (Maushak, 2001), a posebno IKT koja je pristupačnija. Takođe, treba dodati da je ovo istraživanje sprovedeno nakon vanrednog stanja izazvanog pandemijom korona virusa, odnosno u periodu pokretanja digitalnog oblika nastave, kada su nastavnici već bili prinuđeni da koriste IKT u radu sa učenicima.

Slična istraživanja koja su imala za cilj da ispituju polne razlike u korišćenju IKT, navode da prosvetni radnici muškog pola imaju sklonost prema češćem korišćenju (Arulsamy & Murugaiyan, 2013), ali statistički značajne razlike u odnosu na pol ispitanika nisu pronađene u našem istraživanju. Takođe važno je naglasiti da polne razlike u mnogim istraživanjima nisu direktno ispitivane, jer na tom uzorku često imamo neravnomerno raspoređen uzorak, odnosno situaciju u kojoj imamo značajno veće prisustvo ispitanica u odnosu na ispitanike, što u ovom istraživanju nije bio slučaj. Pojedini autori su analizirajući percepciju prosvetnih radnika prema učenicima sa IO govorili o tome da su nastavnice u svom radu veoma često neformalnije, podržavajuće, izražajnije i više usmerene na rad sa ovim učenicima, te samim tim iz tog razloga češće pronalaze načine da im pomognu u školskom okruženju, tako da se korišćenje raznih proizvoda IKT navode kao nešto što u tom procesu najčešće koriste (Nasser & Sahari, 2012; Wood, 2012), dok novi podaci iz literature potvrđuju da one primenjuju ovu

vrstu tehnologije u svojim učionicama mnogo češće u odnosu na nastavnike (Peng et al., 2023).

Godine radnog staža ispitanika u ovom istraživanju pokazale su se kao izuzetno bitan pokazatelj percepcije nastavnika prema korišćenju ove vrste tehnologije. U ovom istraživanju nastavnici koji su imali više radnog staža (preko 20 godina) statistički su značajno češće imali negativnije stavove od svojih kolega koji rade manje od njih. Pojedini autori smatraju da nastavnici koji dugo rade u obrazovnom sistemu obavljaju svoj posao po utvrđenom modelu koji ne podrazumeva bilo kakva prilagođavanja, a posebno ne ona koja se odnose na tehnološke inovacije (Erdem, 2017). Razlozi za to su mnogobrojni, a kao jedan od ključnih navodi se njihova nespремnost na promene i prihvatanje savremenih vidova edukacije (Ghazi, 2013). Pored toga, ovim istraživanjem došlo se do pozitivnih korelacija među supskalama instrumenta koji je korišćen u našem istraživanju, a godine radnog staža dovedene su u direktnu vezu sa tim. Nastavnici koji rade kraće imaju pozitivnije stavove, uverenja i češće primenjuju IKT od svojih kolega koji rade duže. Pretpostavljamo da su godine radnog staža u velikom procentu u direktnoj vezi sa kalendarskim uzrastom ispitanika koji u ovom istraživanju nije bio ispitivan, a koji svakako može imati uticaj na korišćenje tehnologije u radu u inkluzivnim odeljenjima i generalno u školskom okruženju. Iako su u ovom istraživanju prosvetni radnici koji rade kraće izrazili pozitivnu percepciju u pogledu korišćenja ove tehnologije, u narednom periodu treba raditi na promeni stavova i prihvatanju savremenih načina edukacije i funkcionisanja svih učenika, a posebno onih koji se obrazuju po inkluzivnom modelu gde bi podrška nastavnom osoblju da koristi ovakve vrste tehnologija trebalo da bude jedan od prioriteta.

U ovom istraživanju, autori se nisu bavili finansijskim stanjem škola u kojima je istraživanje sprovedeno, ali je analizom inostrane literature veoma jasno da je ono izuzetno važan faktor kada je nabavka ove vrste tehnologije u pitanju (Mishra et al., 2022). Upravo iz tog razloga autori smatraju da i u našoj sredini, škole u gradovima imaju više mogućnosti za nabavku ove vrste tehnologije, a samim tim i da će prosvetni radnici iz ovih škola više koristiti ovu vrstu tehnologije u odnosu na svoje kolege iz seoskih sredina, o čemu si pisali pojedini autori (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2000; Ault et al., 2013). U jednom istraživanju, nastavnici iz gradskih sredina češće su koristili ovu vrstu tehnologije od onih iz seoskih, a kao razlog autori navode upravo finansijsko stanje u pojedinim školama gde se istraživanje sprovodilo (Alkahtani, 2013). Pozitivan stav izražavali su kroz iskaze da ova vrsta tehnologije u značajnoj meri pomaže učenicima sa IO da bolje prate predviđeni plan i program, te da im pomaže u razvijanju vršnjačkih odnosa (Lynch et al., 2022). Nastavnici se veoma često razlikuju kada je korišćenje ove vrste tehnologije u pitanju, uzimajući u obzir prirodu smetnji u intelektualnom razvoju u ranom i u kasnijem periodu obrazovanja ovih učenika. Zahtevi, kao i stepen spremnosti učenika da koriste ovu vrstu tehnologije razlikuje se od kalendarskog uzrasta učenika, a često su u direktnoj vezi sa akademskim zahteva koji se pred njih postavljaju (Nasser & Sahari, 2012). Stepен podrške nastavnicima u korišćenju ove vrste tehnologije je od izuzetnog značaja, te je samim tim izuzetno važan kontekst u kojem rade. S

jedne strane, seoske škole veoma često nemaju adekvatna finansijska sredstva za nabavku ove vrste tehnologije (Murray et al., 2014), dok se, s druge strane, u gradskim školama obrazuje značajan broj učenika sa IO u inkluzivnom okruženju (Bryant & Bryant, 1998). Pored ekonomskog faktora, zaposleni u školama često navode mogućnosti za dodatnim stručnim usavršavanjem kao važan faktor za korišćenje različitih tehnologija (Poel, 2013). Digitalna pismenost i prethodna znanja iz ove oblasti veoma često se navode kao izuzetno važna za razvoj pozitivnih stavova prema korišćenju ove vrste tehnologije u radu sa učenicima sa IO (Antonietti et al., 2022). Iako nastavnici često govore o neadekvatnoj institucionalnoj podršci u školama gde rade, posebno u oblasti stručnih usavršavanja, ističu da je upotreba ove vrste tehnologije u radu sa učenicima sa IO izuzetno važna i široko rasprostranjena u školama u kojima rade (Kundu et al., 2020).

U našem istraživanju se nismo detaljnije bavili uslovima u kojima rade ispitanici sa učenicima sa IO koji bi podrazumevali finansijsko stanje ustanova, kao ni stepenom ometenosti učenika sa kojima rade, što su neka od ograničenja ovog rada. Iako je isključujući kriterijum za učestvovanje u istraživanju bio da ispitanici imaju minimum šest meseci iskustva u radu sa učenicima sa IO, u narednim istraživanjima bilo bi dobro ispitati širu populaciju nastavnika, te eventualno dovesti njihovo iskustvo u radu sa učenicima sa IO u vezu sa stavovima o korišćenju IKT. Takođe, budućim istraživačima predlažemo uključivanje ajtemske analize radi detaljnijeg prikaza rezultata.

ZAKLJUČAK

Iako su ovim istraživanjem ispitanici generalno pokazali da pozitivno percipiraju upotrebu ove vrste tehnologije u radu sa učenicima sa IO u inkluzivnom okruženju, dodatna usavršavanja i podrška koja bi imala za cilj efikasnije i češće korišćenje AT u radu trebala bi da bude prioritet. Uzimajući u obzir da je ova vrsta tehnologije veoma često pomaže učenicima sa IO da budu prihvaćeniji od strane vršnjaka i da iskažu svoj akademski potencijal, škole u našoj sredini bi u narednom periodu trebalo detaljnije da razmotre prednosti korišćenja IKT, i u skladu sa tim transformišu zastarele metode i/ili barem aktivnije primenjuju one za koje nisu potrebni dodatni materijalni troškovi.

LITERATURA

- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. (2019). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(1), 23-33. doi:10.1080/17483107.2020.1752824
- Aldehami, S. (2022). Assistive Technology in Special Education Students and its Impact on Engagement into Education. *Information Sciences Letters*, 11(6), 2325-2321. doi:10.18576/isl/110638

- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65-86. doi:10.5296/jse.v3i2.3424
- Antonietti, C., Cattaneo, A., & Amenduni, F. (2022). Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? *Comput Hum Behav*, 132, doi:10.1016/j.chb.2022.107266
- Arulsamy, S., & Murugaiyan, A. (2013). Attitude of student teachers towards integration of assistive technology in inclusive classrooms. *International Journal of Teacher Educational Research*, 2(4), 1-8.
- Ault, M. J., Bausch, M. E., & McLaren, E. M. (2013). Assistive technology service delivery in rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 32(2), 15-22. doi:10.1177/ 875687051303200204
- Baek, Y., Jung, J., & Kim, B. (2008). What makes teachers use technology in the classroom? *Computers and Education*, 50, 224-234. doi:10.1016/j.compedu.2006.05.002
- Baş, G. K., Kubiato, M., & Sunbul, A. M. (2016). Teachers' perceptions towards ICTs in teaching-learning process: Scale validity and reliability study. *Computers in Human Behavior*, 61(2), 176-185. doi:10.1016/j.chb.2016.03.022
- Blömeke, S., Nilsen, T., & Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645-1667. doi:10.1037/edu0000668
- Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (1998). Using assistive technology to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 41-54. doi:10.1177/00222194980310010531
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors Influencing Teachers' Adoption and Integration of Information and Communication Technology into Teaching: A Review of the Literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8, 136-155.
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. doi:10.1080/13603116.2018.1512661
- Center for Technology in Education, Johns Hopkins University (2015). *The law and assistive technology*. <https://marylandlearninglinks.org/the-law-and-at/>
- Connor, C., Snell, M. E., Gansneder, B., & Dexter, S. (2010). Special Education Teachers' Use of Assistive Technology With Students Who Have Severe Disabilities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(3), 369-386.
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 128-146.
- Fernandez-Betanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernandez-Cerero, J., & Garcia Martinez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with

- disabilities: a systematic review. *Educational technology research and development*, 70(5), 1911-1930. doi:10.1007/s11423-022-10127-7
- Ghazi Abed, M. (2018). Teachers' Perspectives on Surrounding ICT Use amongst SEN Students in the Mainstream Educational Setting. *World Journal of Education*, 8(1), 6-16. doi:10.5430/wje.v8n1p6
- Gorder, L. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 63-76.
- Granić, A., & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 1-40. doi: 10.1111/bjet.12864
- Individuals with Disabilities Education Act* (2004). <https://sites.ed.gov/idea/>
- Kadel, R. (2005). How teacher attitudes affect technology. *Learning and Leading with Technology*, 39(5), 34-47.
- Kolawole, R. O. (2016). *Accessibility and teachers' competence in the use of assistive technology in Oyo State, Nigeria*. [An unpublished Masters Project]. Nigeria: University of Ilorin.
- Kundu, A., & Bej, T. (2020). Indian educators' awareness and attitude towards assistive technology. *Journal of Enabling Technologies*, 14(4). 1-19. doi:10.1108/JET-04-2020-0015
- Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 12(7), 713-724. doi:10.1080/17483107.2016.1253116
- Lynch, P., Singal, N., & Francis, G. (2022). Educational technology for learners with disabilities in primary school settings in low and middle-income countries: a systematic literature review. *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2022.2035685.
- Maushak, N. J., Kelley, P., & Blodgett, T. (2001). Preparing Teachers for the Inclusive Classroom: A Preliminary Study of Attitudes and Knowledge of Assistive Technology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(3), 419-431.
- Mishra, S., Laplante-Lévesque A., Barbareschi, G., de Witte, L., Abdi, S., Spann, A., Khasnabis, C., & Allen, M. (2022). Assistive technology needs, access and coverage, and related barriers and facilitators in the WHO European region: a scoping review. *Disability and rehabilitation. Assistive technology*, 1-12. doi:10.1080/17483107.2022.2099021
- Murray, J., Martin, A., Pennington, L., Marshall, J., Enderby, P., & Goldbart J. (2014). A case study template to support experimental design in Augmentative and Alternative Communication and Assistive Technology. *Disabil Rehabil Assist Technol*, 9(1), 60-69. doi:10.3109/17483107.2013.851744
- Nasser, R., & Sahar, N. (2012). The Effect of Gender on the Patterns of Classroom Interaction. *Education*, 2(3), 30-36. doi:10.5923/j.edu.20120203.02

- Peng, R., Razak, R. A. & Halili, S. H. (2023). Investigating the factors affecting ICT integration of in-service teachers in Henan Province, China: structural equation modeling. *Humanit Soc Sci Commun*, 10, doi:10.1057/s41599-023-01871-z
- Poel, E. W., Wood, J., & Schmidt, N. (2013). Including Assistive Technology in Teacher Preparation: Exploring One Approach. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 19(1), 29-37.
- Pozas, M., & Letzel, V. (2023). "Do You Think You Have What it Takes?" – Exploring Predictors of Pre-Service Teachers' Prospective ICT Use. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 823-841. doi: 10.1007/s10758-021-09551-0
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. doi: 10.1016/j.chb.2020.106675
- Zhdanov, S. P., Sadrieva, L. M., Astakhov, I. A., Sokolova, N. L., Grishnova, E. E., & Tararina, L. I. (2023). Psychometric properties of information and communication technology competencies scale: Latent profile analysis. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(4), e202345. doi: 10.30935/ojcm/13479
-

THE PERCEPTIONS OF USE OF INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIS IN WORKING WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION

Summary: The use of information technologis in working with students with intellectual disabilities in the school environment can affect the improvement of their academic, but also competences that can affect their relationship with peers at school. The objective of this research is to examine the perceptions of teachers about the use of information technologis in working with students with intellectual disabilities in an inclusive environment. An additional goal of the research will be to determine certain determinants that can influence these attitudes, such as: gender, years of service, type of job (teacher) and place where the school is located (rural or urban). The sample included 73 respondents who work in primary schools in the territory of the Republic of Serbia. For the purposes of the research, the Teachers' perceptions towards information and communications technologis in teaching-learning process scale was used. The results showed that gender is not statistically significantly related to the perceptions of educators towards the use of information technology. In addition, the place where the school is located, as well as the type of workplace, are also not statistically significantly related. Teachers who have less work experience have statistically significantly more positive attitudes towards the use of information and communications technologis in working with students with intellectual disabilities than their colleagues who have been working in schools longer. The obtained results point to the need for further development of inclusive culture and practice in the school environment, as well as the development of positive perceptions towards the use of new types of technology in working with students with intellectual disabilities in an inclusive environment.

Keywords: modern technology, educators, inclusion

ХЕЛЕНА ЂЕТОЈЕВИЋ¹
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 374.091.313:378

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p. 167-180

ВРЕДНОВАЊЕ ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Информално образовање произилази из свакодневних и спонтаних активности везаних за посао, породицу или слободно време и није организовано или структурисано у смислу циљева, времена или подршке учењу. Та непосредност, природност и луцидност су његове главне одлике, а уједно и својства по којима се разликује од формалног и неформалног образовања. Услед сталних технолошких и друштвених промена, подвлачи се неопходност оптимизације информалног образовања и подстицање флексибилније образовне путање. Процес валидације индивидуалних знања, вештина и способности је врло комплексан и захтева подршку целокупног образовног система и друштва. Циљ овог рада био је да истакне бенефите и значај компетенција стечених путем информалног учења. Кроз примере добре праксе иностраних универзитета отворила су се питања могућности спровођења валидације информалног образовања на универзитетима у Србији. Крајњи фокус рада био је на недовољној афирмацији информалног образовања, системским и процедуралним ограничењима и предлозима за њихово превазилажења у ближој будућности.

Кључне речи: информално образовање, валидација, високо образовање

Увод

У времену брзих промена на тржишту рада све више европских земаља наглашава важност препознавања и уважавања знања, вештина и компетенција стечених изван формалних образовних институција. Могућност признавања ванинституционалног образовања може подстаћи различите категорије становништва да приступе високом школству, што позитивно утиче на омасовљавање високообразованих, као један од основних циљева развоја високог образовања у

1 helenacetojevic@gmail.com

Европи. Поред тога, ова пракса представља важан аспект политике целоживотног учења, али и отвара алтернативни пут за улазак у високо образовање (Аџић и др., 2016, стр. 1).

Предности признавања информалног образовања су бројне, међу којима су најзначајније следеће: повећава учинковитост образовног система; омогућава брже напредовање кроз студијски програм; подржава лични и професионални развој појединца у контексту целоживотног учења; подржава развој људског капитала и побољшања стања на тржишту рада развојем компетенција које недостају. Са друге стране, вредновање компетенција стечених изван формалног система образовања путем разноврсних облика учења директно има позитиван утицај на могућност запошљивости студената (Марковић, 2005).

У оквиру препорука Савета о валидацији неформалног и информалног учења (Council of the European Union, 2012) истиче се да информално учење подразумева учење које произилази из свакодневних активности везаних за посао, породицу или слободно време и није организовано или структурисано у смислу циљева, времена или подршке учењу. Исходи добијени кроз информално учење су вештине стечене кроз животно и радно искуство, вештине управљања пројектима, ИКТ вештине, научени језици, стечене интеркултуралне вештине током боравка у другој земљи, вештине стечене волонтирањем, културне активности, спорт, омладински рад и низ активности код куће.

Информално образовање често није правилно схваћено нити јасно препознатљиво, стога је тешко за мерење, вредновање и истраживање. Информално образовање треба учинити видљивим путем валидације информалног учења, препознавања на друштвеном, политичком и индивидуалном нивоу. Та валидација мора бити извршена без предрасуда према релевантности потребе овог образовања (Петковић, 2018, стр. 120).

Информално образовање у контексту високог образовања

Најпрогресивнији универзитети и организације чине самостално вођено учење значајним тако што стварају корисне везе и интеракције, пружају повратне информације у реалном времену, пружају алате који чине искуство глатким и усмереним према студенту (Danzl, 2017, р. 25). Епитет најпрогресивнијих додељује се онима који су спознали значај онога што се дешава између формалних учења, било да је то разговор, путовање, присуствовање догађајима, манифестацијама, размена искуства или учење на својим грешкама. Први корак у оснаживању оних који уче и повећању њиховог ангажовања је препознавање ових облика учења, а потом и њихово вредновање.

Високо образовање мора имати јединствен приступ активирању начина размишљања о целоживотном учењу свих појединаца у друштву. Позивајући појединце да идентификују и именују учење стечено искуством на радном месту

или у окружењу, пружаоци високог образовања ће нормализовати континуирано прикупљање знања, вештина и компетенција. Овај начин размишљања је драгоцен у времену економске неизвесности (O'Leary, 2015, p. 1).

Савет Европске Уније истиче да валидација исхода информалног учења може играти важну улогу у повећању запошљивости и мотивације за доживотно учење, посебно у случају социјално-економски угрожених или нискоквалификованих. У тренутку када је Европска Унија суочена са озбиљном економском кризом која је изазвала пораст незапослености младих ова валидација има још вреднији допринос побољшању функционисања тржишта рада, промовисању мобилности и јачању конкурентности и економског раста (Council of the European Union, 2012, p. 2). Када универзитет признаје да се учење дешава свуда, он тиме обавештава послодавце и друштво да је високо образовање свесно важности компетенција и вештина које се стичу „између редова“ формалног образовања, а у епицентру животних искустава.

Антић (2018, стр. 49) истиче да само излагање из разредно-предметно-часовног система омогућава да се десе и неки други облици учења који имају карактеристике информалног учења: стварање простора за иницијативу студента, за укључивање његове целокупне личности, подиже се мотивација за учење и слично. У формалном контексту би требало стварати ситуације у којима је присутно учење посматрањем, кооперативно учење и други, мање формални аспекти.

Осим повезивања формалног и информалног учења у настави у служби његовог валидирања, важно је апострофирати да је информално образовање значајан сегмент волонтеризма. Студенти волонтери су у свакодневним приликама да доживе епизоде информалног учења које резултирају новим знањима, вештинама, ставовима, вредностима и праксама у погледу одрживог, али и личног развоја. Спонтано и неорганизовано учење гради флексибилну образовну путању на којој се појединац не осећа изгубљено.

Интеракције међу волонтерима из различитих средина виђене су као прилике за међусобно учење и изградњу заједнице. По речима једног волонтера: „Када видим министра, фармацеута и хокејаша како заједно разговарају о решавању проблема, за мене је то здрава заједница.“ Још једна важна димензија учења путем волонтерског рада, посебно кроз редовне интеракције у различитим заједницама, јесте промена у ставовима. У неким случајевима рад са људима са различитим идејама доводи до промене у перцепцији о „другима“ (Duguid, Mündel & Schugurensky, 2007, p. 48). Управо ове промене су срж цивилизацијског напретка, јер ходањем у туђим ципелама рушимо предрасуде и стварамо културу толеранције и разумевања за друге. Алтернативним путевима образовања крче се шуме израсле из корена конзервативног, застарелог, превазиђеног и нефункционалног.

Посебну пажњу тражи тема вредновања волонтерског рада студената. Да ли награђивање волонтирања ЕСПБ бодовима претвара волонтирање у нешто друго? Губи ли волонтирање своју основну карактеристику (добровољност), када се преточи у форму студијског предмета? (Котлар, 2012). Дефинитивно је да рад

и постигнућа младих заслужују веће признање, те би им стога требало осигурати припадајућу пажњу од стране формалног образовања и цивилног друштва (Ћулум, 2008, стр. 34). У том контексту, Глигоровић наводи волонтерски портфолио као један од начина вредновања волонтерског рада. Он садржи број сати проведених на раду, информације о едукацији волонтера и др. (Глигоровић, 2010, стр. 50). Волонтирањем свесно користимо наше време и енергију у сврху помагања другима, не рачунајући да ћемо за то бити награђени. Овакав тип доприноса заједници је од непроцењивог значаја у слабије развијеним земљама, стога, волонтеризам не сме бити запостављен, штавише, он треба да доживи ренесансу.

У најскоријим европским смерницама за валидацију информалног учења наводи се да валидација има за циљ да учини образовне институције отворенијим за прихватање квалификација стечених ван формалних услова. Ово је неизмерно важно како би се омогућило свима да се образују, буду прихваћени на основу шире слике њихових способности и вештина. Међутим, механизми валидације у високом образовању су врло често уско усмерени на програме у одређеној образовној установи. Такав сужени фокус ограничава могућности тестирања вештина које су могле да буду веома вредне за човека и које остају неискоришћене. Поред тога, резултати валидације се могу повезати само са једном образовном институцијом/образовним сектором и не могу се пренети изван одређеног програма, што ограничава могућност преноса валидације. Образовне институције постају чувари капија, који одређују да ли информално учење кроз искуство, посао и живот одговара стандардима формалног учења и стручног усавршавања (Cedefop, 2023, p. 21).

Целоживотно учење и Европски квалификацијски оквир

Постоје три основна облика стицања знања: формални, неформални и информални. Формално и неформално образовање преовлађује у одређеним фазама живота и у одређеним ситуацијама, док се информално образовање може одвијати током живота. Информално образовање извлачи нова знања из свакодневних ситуација (Pozgaj, 2018, str. 50).

Након преласка човечанства из друге у трећу индустријску револуцију установљено је следеће:

- Концепција „једном за целоживотно занимање“, на којој је заснован систем формалног образовања, не може одржавати равнотежу између своје понуде окружењу и очекивања окружења.
- На широј концепцији курикулума треба изградити систем формалног и информалног образовања и учења.
- Систем целоживотног образовања и учења мора омогућити човеку стицање јавно признатих квалификација, признавањем информалног

образовања на основу провере научених знања и вештина (Петричевић, 2012, стр. 99).

Признавање знања стечених путем информалног учења корак је ка признавању напретка који људи остварују цео живот. Друштву које се заснива на знању потребан је концепт који би то знање препознао, искористио и усмерио. Европски квалификацијски оквир намеће се као могући одговор који су прихватиле европске земље, те је на основама целоживотног учења на путу да повеже Европу, њене грађане учини компетентним, мобилним на тржишту рада, а знање транспарентно и доступно свима (Шерго, 2018, стр. 51). Увођење и развој Европског квалификацијског оквира повезано је с циљевима Европске Уније да појача друштвену кохезију њених грађана и свих који суделују у процесу образовања и обуке (Шерго, 2018, стр. 17). Квалификацијски оквири су постали глобални феномен и водећи концепт да се оствари идеја друштва знања.

Када говоримо о квалификацијама, Европска Унија нуди међународно признате алате за управљање каријером и студијама на свом сајту An official website of the European Union (<https://europa.eu/europass/sr/what-europass-1/education-and-training>):

1. Europass је вишејезични алат који ће студентима или будућим студентима омогућити да на једном месту документују све своје вештине, квалификације и искуства. Корисници Europass-а могу да креирају лични профил, у сигурном интернет алату, како би идентификовали своје циљеве и пратили своје учење и достигнућа. Будући студенти могу да деле свој профил, биографију и друге документе путем Europass-а.
2. Додатак дипломи издају високошколске установе и он нуди корисне информације о високошколским квалификацијама (нпр. оцене, достигнућа, установа) у стандардном формату.
3. Europass додатак сертификату издају институције стручног образовања и оспособљавања и он нуди корисне информације о стручним квалификацијама у стандардном формату.
4. Europass мобилност је документ који описује вештине развијене у специфичном искуству мобилности. Тулум (2008, стр. 36) додаје да оно што Europass CV чини посебно значајним за препознавање исхода волонтерског ангажмана је укључивање социјалних компетенција у животопис. Уз стандардан приказ образовања, радног искуства, акредитованог тренинга, овај CV формат појединцу отвара простор за обухватан приказ вештина и компетенција с посебним нагласком на социјалне, организацијске, техничке и уметничке вештине.

Важно је споменути и пројекте подржане програмом ЕУ Еразмус, који се генерално посматрају као неформално образовање, али велику улогу у пројек-

тима играју и елементи информалног учења, попут неорганизованог, спонтаног учења и интеракције између учесника (Bergstein & Pernits, 2013).

Околности које настају у окружењу, посебно у Европској Унији, јасно указују да је Србији неопходан веома промишљен, организован и квалитетан развој система високог образовања. Признавање информалног образовања је тема чија разрада захтева сарадњу, поверење и одговорност широког спектра различитих субјеката. Само упознавањем и проучавањем развијених пракси широм Европе можемо да напредујемо у модернизацији нашег система високог образовања (Аџић и др., 2016, стр. 4).

Примери успешне праксе вредновања информалног образовања у свету

Признавање информалног образовања има три различита аспекта сагледавања и примене. Први модалитет се односи на примену праксе признавања информалног образовања на високообразовним установама као начин бржег напредовања кроз студијски програм и испуњавања захтева студијског програма. У већини европских земаља законски је могуће студентима признати и вредновати претходно информално образовање како би се испунили услови и напредовало на студијском програму у високом образовању. Други начин примене признавања претходног образовања је олакшавање добијања приступа високом образовању (највише превладава на северу и западу Европе). Трећи аспект примене се односи на признавање кроз национални оквир стручних квалификација (Аџић и др., 2016, стр. 2).

Све досадашње предлоге у раду је лакше рећи него спровести у дело. Вредновање информалног образовања и учења је много више папир-оловка тестирања или омогућавања онлајн курсева. Ради се о стварању климе која вреднује учење из различитих извора и креирању средине која подржава, цени и награђује процес учења. Представимо неке примере добре праксе различитих иностраних универзитета, на којима је информално учење добило статус равноправног члана високообразовног система.

Француска

Француски систем валидације информалног образовања је добро развијен и заснован на правном оквиру. Кандидати за ВАЕ (validation des acquis de l'expérience) могу добити квалификацију (сертификацију), засновану на знању и вештинама стеченим кроз претходно искуство. Од 2016. године свако лице са најмање годину дана (уместо три) активности, да ли континуирано или не, са скраћеним или пуним радним временом, под једним или више статуса (запослени, samozaposleni радници, волонтери, тражитељи посла, итд.) могу се пријавити за ВАЕ. Искуство стечено кроз ову активност мора бити директно повезано

са стручном дипломом или звањем или уверењем о стручној квалификацији за које се подноси пријава. Квалификације које се додељују кроз ВАЕ имају потпуно исту вредност као оне које се додељују учешћем у формалном образовању и обуци (Mathou, 2019, p.11).

Важно је анализирати истраживачке пројекте АПЕЛ (Accreditation of Prior Experiential Learning) и ВПЛ2 (Validation of a Prior Learning). АПЕЛ пројекат започет је 2002. године и имао је за циљ подстицање пракси вредновања и признавања информалног учења од стране појединаца и организација. Пројекти вредновања претходног учења разматрали су сва поља активности појединаца (приватно, професионално, друштвено) у свим секторима (јавни, приватни, непрофитни). Оба пројекта резултирала су извештајима о праксама вредновања компетенција, приручницима за доносиоце одлука и професионалце, као и развијањем програма награда за добре праксе (European VPL award). Вредновање на овакав начин осигурава студентима једнака права као да су и приступили формалној процедури израде свих задатака и једнако тако испите успешно положили. Како би добили завршну диплому, студенти имају обавезу полагања минимално једног испита. Овај приступ додељивања ознаке положених испита темељи се на дубинској анализи искуственог учења кандидата и његовог претходног волонтерског и/или професионалног искуства. Задатак факултета је да утврди да ли је кандидат кроз пословни и/или волонтерски ангажман имао прилику да развије потребне интелектуалне вештине, те вештине учења решавањем проблема, чији се развој подстиче у класичном наставном процесу. Волонтер који је годину дана био благајник у удружењу, може то искуство искористити за диплому из рачуноводства, а волонтер који је годину дана био тренер спортског тима, може на основу овог искуства затражити издавање дипломе за професионалног тренера од стране Министарства надлежног за младе и спорт (Ћулум, 2008, стр. 36).

Хрватска

Облик и садржај портфолија за прикупљање непосредних и посредних доказа о информално наученим знањима и вештинама има облик мапе у коју кандидат за признавање јавне квалификације, под вођством саветника у регионалном центру, улаже: захтев за признавање, животопис и (не)посредне доказе о стеченим знањима и вештинама формалним, неформалним и информалним учењем. При обликовању портфолија полази се од претпоставке да кандидат има одређена знања, развијене одређене вештине и одређена радна и животна искуства која нису вреднована, а тиме ни јавно призната. Прикупљање доказа за портфолио у кандидату развија осећај надзора над својим учењем, помаже му у развијању самопоуздања и мотивације, отвара га према новом и охрабрује га за укључивање у различите програме оспособљавања. Прикупљање доказа за портфолио је процес учења који се никада не завршава. Дакле, ради се о оспособљености која је стечена изван образовних установа за формално образовање,

као што је учење страног језика, самоучење, рад у радним тимовима, бављење хобијем, итд. При томе се полази од чињенице да људи уче на најразличитије начине и на најразличитијим местима. То значи да није најважније како је кандидат стекао одређена знања и вештине, него је важно што он зна и може правилно и сигурно да ради (Петричевић, 2012, стр. 108).

Време потребно за образовање и стручну обуку може се значајно смањити, а програми би самим тим били индивидуално прилагођени и омогућавали би попуњавање празнина. Ово може допринети смањењу социјалних неједнакости, с обзиром на повећање приступа образовању онима који немају формалне акредитиве (Cedefop, 2023, p. 18).

Словенија

Године 2011. у Словенији је усвојен нови Закон о волонтирању. Добре стране овог закона су да поред тога што дефинише обавезе и права волонтера омогућава мониторинг волонтерског рада и од организатора волонтирања тражи да издају потврде о стеченим вештинама при обављању волонтерског рада. Универзитет у Љубљани у свом систему акредитације формално признаје вештине које студенти стекну волонтирањем. Медицински факултет и Факултет за менаџмент у својим правилницима има одређено бодовање оваквих активности. Осим тога, словеначко удружење извиђача увело је Таборниски пасош знања и вештина. Он представља алатку за препознавање и процену сопственог искуства, знања и вештина које неко стекне волонтирањем (Павков, 2019).

Норвешка

Норвешки законодавни оквир подстиче признање информалног учење у ситуацијама уписа на индивидуалне курсеве на универзитету као и изузећа од полагања (дела) испита који се спроводи кроз већ описани АПЕЛ програм, под називом Nor-WAY. Стандардизовани сертификати о стеченим вештинама се издају полазницима кроз систем учења универзитета на даљину, а потврда обухвата следеће: 1) документ који потврђује тачан садржај, циљеве, ниво знања и добијене оцене, 2) уверење о додатним вештинама стеченим коришћењем интернет система за учење на даљину и 3) сертификат који описује стечене информатичке вештине (Ћулум, 2008, стр. 42). Котлар и Башић (2010) наводе модел подстицања и вредновања волонтерског рада на већини универзитета у Норвешкој, а то су волонтерски центри који посредују у организацији волонтирања студената на самом универзитету, баве се волонтирањем у заједници, на националном и међународном нивоу, раде едукације волонтера и организују промоцију волонтеризма.

САД

Још један занимљив пример вредновања ангажмана студената у заједници који представља иницијатива под називом Global Experiences. Она уско сарађује са Eastern Washington University, високошколском установом одговорном за спровођење акредитације односно вредновање вештина и компетенција стечених кроз разне практичне форме. У уској сарадњи са факултетом који студенти планирају да упишу или су већ уписали, одређује се ниво бодова (credits) коју студенти могу остварити на појединим изборним предметима путем којих се вреднује практично искуство рада у заједници. Пожељно је напоменути да је овде реч о специјално осмишљеним предметима који претпостављају једносеместралне или вишесеместралне практичне ангажмане студената током којих су они дужни да одраде писане задатке у форми есеја и још чешће, академског дневника (Ћулум, 2008, стр. 53).

Препознавање информалног образовања у правним актима универзитета у Србији

Ректор Универзитета у Београду проф. др Бранко Ковачевић истиче да је основни недостатак у нашем образовном систему што, ни на нивоу Конференције универзитета Србије, а ни у оквиру Министарства просвете и науке, не постоји служба која се бави проблематиком признавања информалног образовања. У добијеном извештају Србија је најниже оцене добила за индикаторе „Признавање претходног учења”, „Ниво интернационалног учешћа у осигурању квалитета”, „Ниво учешћа студената у осигурању квалитета”, и „Ступањ примене додатка дипломи”. Такође, можемо приметити да је проценат националног дохотка који се у Србији издваја за образовање и науку један од најнижих у Европи, те да док већина земаља непрекидно повећава новчана средства за те сврхе, код нас се та средства из године у годину смањују (Нисмо постигли жељени резултат, 2012).

Сенат Универзитета у Београду је донео Правилник о вредновању ваннаставних активности студената у оквиру којег ћемо издвојити следеће чланове:

Члан 2. Ваннаставне активности студената обухватају: ангажовање у раду органа и тела Универзитета и факултета; учешће у различитим облицима научноистраживачког и стручног рада на Универзитету и факултету; стручну праксу; добровољни рад у локалној заједници; такмичење на спортским манифестацијама; учешће на националним и међународним такмичењима; учешће у организацији и раду летњих школа, радионица и конференција; ангажовање у раду и активностима студената са инвалидитетом.

Члан 10. Стручна пракса која није предвиђена студијским програмом такође представља активност која може бити вреднована.

Члан 11. волонтирање на манифестацијама (Универзијада, фестивал науке и сл.) коју организује Република Србија, град Београд, Универзитет или факултет – 1 до 2 ЕСПБ бода, у зависности од броја сати ангажовања.

На основу наведених чланова, можемо закључити да београдски универзитет итекако тежи ка признавању неформалног образовања, али да је вредновање информалног и даље прилично изван његовог домета. Највише се признају активности везане за учешће у раду органа и тела Универзитета, као и дипломом награђена залагања, док су способности стечене на путу до награде, или приликом самог учешћа, занемарене. Чињеница да је овај документ и даље у примени на Универзитету у Београду, чак и након 10 година, говори у прилог ниском степеноу мотивације за напредак и побољшање система високог образовања.

Европске смернице и предлози у контексту валидације информалног образовање

Извештај француске националне управе за образовање и истраживање ИГАЕНР (Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche) из 2014. године идентификовао је да доживотно учење и даље заузима маргиналну улогу у стратегијама универзитета и да услугама целоживотног учења генерално недостаје подршка универзитетских одбора (Mathou, 2019, p. 22). Такође, још један од проблема је тај што се валидација информалног образовања обично сматра скупим процесом. У њој учествује неколико практичара, потребно је време да се идентификује, документује, процени и сертифициује индивидуална обука. Сложене индивидуалне потребе могу довести до повећања трошкова, као и развој адекватних методологија валидације (с обзиром да морају бити прилагођени различитим потребама и искуствима учења), док је комбинација метода застрашујуће тежак задатак. Међутим, колективни или кохортни процеси валидације у којима неколико људи учествује у процесу, током одређеног временског периода, могу смањити трошкове повећањем ефикасности пружања информација, препорука, израде картица стандарда. Једном кад је инфраструктура успостављена, прилагођавање различитим контекстима валидације је знатно повољније (Cedefop, 2023, p. 29).

У поглављу 5, страна 47 Европских смерница за валидацију неформалног и информалног образовања (Council of the European Union, 2012) нуде се алати и методе за валидацију:

Тестови и прегледи имају предност што су друштвено признати као валидни и поуздани. Могу се повезати са образовним стандардима једноставније од неких других метода. Међутим, тестови могу бити застрашујући за оне појединце који су имали негативна искуства у формалном образовању или лоше вербалне/писмене вештине.

Интервјуи могу имати већи степен валидности од тестова и испита јер омогућавају дијалог. Међутим, они могу бити мање поуздани од тестова и прегледа због различитих анкетара. Они такође могу бити мање веродостојни од испита јер на проценитеље могу утицати личне карактеристике интервјуисаних.

Посматрање као метод значи извлачење доказа од кандидата док они наступају у свакодневним задацима. Они су реални, како људи нису одвојени од свог уобичајеног радног окружења нити изложени додатном стресу пре процене. Ипак, запажања нису увек могућа због карактеристика, безбедности, временских ограничења и других фактора.

У методама *симулације*, појединци се стављају у ситуацију блиску стварном животу. Њихова употреба је, међутим, ограничена са неколико аспеката, посебно трошкова. Неке ситуације се не могу посматрати у стварном животу, ради сигурности.

У смерницама Унеска за признавање, акредитацију и валидацију исхода информалног учења наведени су одређени принципи у складу са којима ови процеси треба да функционишу:

- Осигурање правичности и инклузивности у приступу могућностима учења. Сваки појединац треба да има право на приступ и ангажовање у било ком облику учења који одговара његовим потребама, и да његови резултати учења буду видљиви и вредновани.
- Промовисање једнаке вредности исхода учења формалног, неформалног и информалног учења.
- Обезбеђивање централне улоге појединаца у процесу валидације, препознавања и акредитације.
- Побољшање флексибилности и отворености формалног образовања и обуке. Системи образовања и обуке треба да размотре различите облике учења, узимајући у обзир потребе и искуства студената.
- Осигурање релевантних, поузданих, праведних и транспарентних критеријума и процедура за валидацију информалног учења.
- Јачање партнерства међу свим заинтересованим странама. Важно је нагласити заједничку одговорност од дизајна до имплементације и евалуације (Singh, 2012, p. 4).

Закључак

Учење превазилази зидове факултета. Оно превазилази и образовање у његовом конвенционалном значењу. Из тог разлога је императив данашњице да се прихвати хетерогеност образовања и да информално образовање добије своју афирмацију. Признавањем претходног искуства у различитим контекстима, вредновањем ангажовања студената у заједници и провоцирањем осећаја надзора над сопственим учењем, подржава се друштво које учи и поспешује се плодно тло образовних могућности.

Свако учење је драгоценост, без обзира када и где се дешава, стога је важно истраживати могућности учења у студентским организацијама, на радним местима, факултетима, трибинама, музејима, па и оним апстрактним, мисаоним просторима. Пружањем веће видљивости и ширег признања исхода информалног учења, упознавањем и анализирањем развијених пракси можемо напредовати у реформи, ревитализацији и консолидацији система високог образовања. Никако не треба умањивати значај формалног образовања и нужно му тражити алтернативе, али не би требало отићи ни у другу крајност, фаворизовањем знања стеченог кроз курикулум. Уважавањем целокупне личности студената, њиховог неписаног портфолија и искуственог знања, испуњавају се услови за успешну валидацију лишену филтера академског постигнућа,

У раду смо представили различите форме информалног образовања и ставили акценат на многобројне контексте информалног учења. У циљу нам је било да примерима добре праксе подстакнемо стручњаке на потенцијалне системске промене у сврху што обухватнијег разумевања и реализовања образовног процеса. Европске смернице за валидацију неформалног и информалног образовања, као и Унескове смернице за признавање, акредитацију и валидацију исхода информалног учења, нуде се као потенцијални ослонац у будућим променама. Начини вредновања у информалном окружењу морају се адресирати на конзистентан начин у погледу практичних аспеката. И даље постоји много изазова које треба испунити како би се добили емпиријска утемељења и валидни докази, стога је препорука да се феномен информалног образовања и његовог значаја на развој појединца и друштва даље проучава. Један од предлога био би емпиријско истраживање са студентима као испитаницима, на тему: „Утицај информалног учења на постигнућа у формалном образовању.“ Било би интересантно ова два педагошка појма приказати у међусобном односу. Други предлог је масовно освешћивања и упознавање студената са овом темом на факултетима, као и њихово упознавање са правном регулативом на којој почива факултет, у сврху буђења иницијативе за друштвеним деловањем и персоналним развојем.

Информално образовање је неодвојиво од човека. Оно је као сенка, прати нас кроз све што радимо и живимо. Када је не бисмо видели, значило би да смо у потпуном мраку. Зато је важно свакодневно истицати значај овог педагошког феномена, односно стила живота, и пружити му све повластице које ужива формално образовање.

Литература

- Антић, С. (2018). Информално учење тражи своје место у формалним контекстима образовања. *Психолошка истраживања*, 21(1), 41-60. doi:10.5937/PsIstra1801041A
- Аџић, Ј., Катић, А. и Кекез-Кљајић, А. (2016). Валидација неформалног и информалног образовања као приступ повећању флексибилности у високом обра-

- зовању. У В. Катић (Уред.), *XXII скуп Трендови развоја: Нове технологије у настави* (стр. 1-4). Београд: Министарство науке и технолошког развоја. http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2016/radovi/T2.1/T2.1-2.pdf
- Глигоровић, А. (2010). *Волонтерски рад: Приручник за управљање радом волонтера*. Подгорица: Асоцијација за демократски просперитет.
- Котлар, В. и Башић, С. (2010). Улога одгојно-образовних установа у развоју волонтерства у Хрватској. *Acta ladertina*, 7, 21-38. doi:<https://doi.org/10.15291/ai.1234>
- Котлар, В. (2012). Волонтирање студената у свјетлу Закона о волонтерству: Како евидентирати и вредновати волонтерски рад студената. У *Сусрет студента-волонтера с подручја Републике Хрватске, студентски збор*, 5–8. децембар 2012 (стр. 2-3). Задар: Филозофско-теолошки факултет.
- Марковић, Д. (2005). Шта је неформално у неформалном образовању. У Д. Марковић (Прир.), *Неформално образовање у Европи: Корак ка препознавању неформалног образовања у СЦГ* (стр. 10-14). Београд: Група „Хајде да ...“.
- Нисмо постигли жељени напредак* (2012). <https://www.politika.rs/scc/clanak/212096/Nismo-postigli-zeljeni-napredak>
- Петричевић, Д. (2012). Провјеравање, оцјењивање и признавање квалификација стечених неформалним и информалним учењем. *Андрогошки гласник*, 16(2), 99-116. <https://hrcak.srce.hr/103385>
- Правилник о вредновању ваннаставних активности студената, *Гласник Универзитета у Београду*. Бр. 172/13 и 180/14.
- Ђулум, Б. (2008). *Зашто и како вредновати волонтирање?* Загреб: Министарство обитељи, бранитеља и међугенерациске солидарности.
- Шерго, В. (2018). *Однос формалног и информалног образовања* [Мастер теза, Филозофски факултет Универзитета у Осијеку]. Репозиториј Филозофског факултета у Осијеку. <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A4243/datastream/PDF/view>
- Bergstein, R., & Pernits, K. (2013). Youthpass the educational practice. In G. J. Friesenhahn, H. Schild, H. Wicke, & J. Balogh (Eds.), *Learning mobility and non-formal learning in European context* (pp. 173-180). Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://www.youthpolicy.org/library/wpcontent/uploads/library/2013_Learning_Mobility_Non-Formal_Learning_European_Contexts_Eng.pdf
- Danzl, S. (2017). Trainin industry magazine – experiential learning. In T. Oesch (Eds.), *Finding the value in informal learning*. New York: Training industry, Inc.
- Duguid, F., Mündel, K., & Schugurensky, D. (2007). Volunteer work, informal learning, and the quest for sustainable communities in Canada. *Canadian journal for the study of adult education*, 20(2), 41-56. <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/1106>
- Mathou, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update*. Country report: France.

- O'Leary, P. (2015). Realising the Age of Lifelong learning: Higher Education Calls for the On-going Capture and Valuing of Non-formal and Informal Learning. *Level* 3, 12(1), 11. doi:10.21427/D7WB3V
- Pavkov, M. (2019). European Inventory on Validation of non-formal and informal learning 2018 Update: Slovenia. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vet-elib/2019/european_inventory_validation_2018_Slovenia.pdf
- Petković, S. (2018). *Desk study on the value of informal education, with special attention to its contribution to citizenship education, civic participation and intercultural dialogue and learning, European citizenship, peace-building and conflict transformation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261707/Desk-Study-Value-of-INFED.pdf/05fd448e-6e01-23cf-03ca-010c982cdf8a>
- Pozgaj, Z. (2018). Informal Learning in Lifelong Education. *International Journal of emerging Technologies in learning*, 3, 50-53. doi:<https://doi.org/10.3991/ijet.v3i0.612>
- Singh, M. (2012). UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. *PLA Inside Out: An International Journal on Theory, Research and Practice in Prior Learning Assessment*, 1(2), 2-10. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
- Cedefop (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/389827>
- Council of the European Union (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, 398(1), 1-5. https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf
-

EVALUATION OF INFORMAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Summary: Informal education stems from everyday and spontaneous activities related to work, family, or leisure time and is not organized or structured in terms of goals, time, or learning support. Its immediacy, naturalness, and lucidity are its main characteristics, distinguishing it from formal and non-formal education. Due to constant technological and societal changes, there is a necessity to optimize informal education and encourage more flexible educational pathways. The process of validating individual knowledge, skills, and abilities is highly complex and requires support from the entire educational system and society. The aim of this study was to highlight the benefits and significance of competencies acquired through informal learning. Through examples of good practices from foreign universities, questions arose regarding the possibilities of implementing the validation of informal education in Serbian universities. The ultimate focus of the study was on the insufficient affirmation of informal education, systemic and procedural constraints, and suggestions for overcoming them in the near future.

Keywords: informal education, evaluation, higher education

СУЗАНА МУНЋАН¹

ОШ „Сава Мунћан“ Крушчица
Бела Црква

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.017:159.923.2

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p. 181-195

АУТОНОМИЈА УЧЕНИКА КАО ЦИЉ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: У раду је разматрана аутономија ученика као део циља васпитања и образовања у контексту модернизације школе. Сам појам аутономија ученика нема јединствену дефиницију. Заговорници аутономије ученика у својим теоријским поставкама истичу колико је њен развој важна вредност за човека XXI века. У сажетом разматрању циљева образовања појединих напредних образовних система уочено је да школе донекле подржавају аутономије ученика, што варира међу различитим образовним системима. У образовном систему Републике Србије тежиште циља васпитања и образовања је на стицању знања и вештина, а далеко мање на личности ученика и његовом индивидуалном развоју. Ниво аутономије ученика наглашен је у већем обиму у оквиру изборних предмета, ваннаставних активности (секција) и ваншколских активности. У раду је истакнуто да питање уважавања ученикове личности, развоја његових потенцијала и промовисања аутономије у школском контексту треба да се решава кроз циљ образовања и васпитања, односно да је циљ васпитања и образовања који уважава аутономију ученика неопходан школи модерног доба.

Кључне речи: аутономија ученика, циљ васпитања и образовања, модернизација школе, потенцијал ученика, еманципација ученика

Увод

Аутономија, као једна од основних човекових потреба, важна је и у учењу и у свим осталим аспектима живота (Rajan & Deci, 2002, према Лалић-Вучетић и др., 2009, стр. 350-351). Судаћи по теоријским гледиштима о аутономији ученика извесно је да то питање заузима значајно место у савременој педагогији и актуелно је у свим фазама образовања и васпитања. Школска средина пружа могућност за „хуманизацију односа у заједници, трагање за начинима оснаживања

1 suzana.muncan@gmail.com

личних потенцијала сваког васпитаника, еманципацију кроз процес прилагођавања заједница, настојање да се васпитаник оспособи да разуме своју зависност од друштва и прихвати одговорност да активно одржава и унапређује индивидуални и социјални живот, подршку васпитанику да се осамостаљује и постане аутономна личност“ (Tadić i Bodroški Spariosu, 2017, str. 19). Стога није довољно да школа пружа само специфичне информације и вештине, већ је неопходно да развије компетентну особу коју карактерише способност да самостално и одговорно просуђује, делује и управља својим изборима, жељама и поступцима у друштву у којем живи. Полазећи од тога, суштински постаје важно питање конкретизације циљева васпитања и образовања које се рефлектује на развој ученичке аутономије.

Наравно, аутономија ученика везује се и за модернизацију наставе и образовни процес у којем ученик може да се ослони на сопствене снаге и способности, те да научи да сам прави планове и изражава властито мишљење. Сходно томе, аутономија ученика је појам који подразумева обухват више чиниоца. Како је његово тумачење и разматрање честа тема савремене филозофије образовања и васпитања, полазишна проблематика нашег рада усмерена је на сагледавање феномена аутономије ученика у образовном контексту.

Појмовно одређење и карактеристике аутономије ученика

Одређење појма аутономије ученика је комплексно питање које обухвата различите сегменте везане за концепт аутономије у образовању. У литератури не постоји јединствена дефиниција аутономије ученика. Често се уз појам аутономија у образовању користе и термини као што су самоусмерење, самостално учење, самоучење, аутономно учење и слично. По *Педагошком лексикону* термин аутономија потиче од грчких израза αὐτός (сам) и νόμος (закон) и латинске речи mos (закон, пропис), па се у изворном значењу одређује као самоуправљање, самосталност и независно функционисање (*Педагошки лексикон*, 1996), при чему бити аутономан не значи бити независан у односу на друге, већ деловати у складу са властитом вољом и изборима (Batia, 2007, према Лалић-Вучетић и др., 2009, стр. 352).

Аутономија ученика, као једна од основних психолошких потреба индивидуе, у оквиру теорије самодетерминације дефинише се као „снажан унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом, избором и интегритетом“ (Лалић-Вучетић и др., 2009, стр. 351). У школском контексту појам аутономије као израз воље, хтења и избора ученика, укључује много више од независности од спољне контроле. Наиме, аутономија је кључна за одговорно деловање, размишљање, расуђивање и планирање властитог учења у погледу самоопредељења и личног интересовања ученика.

Очигледно је да слојевити карактер овог појма у области образовања и васпитања подразумева и шири приступ његовом тумачењу. Суштински, аутономија се у психологији и педагогији посматра као индивидуална позиција личности коју карактерише самосталност. Потребна за аутономијом укључена је у механизам формирања личности и индивидуализације, која обезбеђује формирање личности као самосталног, мислећег и одговорног друштвеног бића. У том контексту, од посебног значаја је приступ Дикинсона, који аутономију пореди са концептима као што су самоуправљање, индивидуализација учења и самоучење. По овом аутору ученик је одговоран за учење нових ствари и сам одређује обим и степен те одговорности у образовном процесу. На тим полазиштима и у дефиницијама ове врсте, као кључни елемент налази се идеја да је аутономија атрибут ученика, а не ситуације учења (Dickinson, 1987, str. 11).

У савременој филозофији образовања запажа се наглашена тенденција развоја аутономије ученика, а што се често објашњава као способност да особа самостално и слободно доноси значајне одлуке о томе како ће да води свој живот у његовим фундаменталним интересима, на основу сопствених жеља, опредељења, вредности и уверења (Levinson, 1999; Callan, 2002; Reich, 2002). Тако се у Холековом извештају аутономија ученика одређује као „способност преузимања контроле над властитим учењем“ (Holec, 1981, str. 3). У основи такве дефиниције „одговорност“ и „капацитет“ издвајају се као главне карактеристике аутономије ученика. Наглашавајући индивидуалност ученика, Холек наводи да аутономни ученици могу доносити све одлуке које се тичу њиховог процеса учења, другим речима, они преузимају део одговорности за своје образовање, као што су одлучивање о циљевима, одабир садржаја, одабир стратегије и процена напретка. Холек суштину аутономије ученика види у јачању слободе појединца кроз развој способности које ће му помоћи да са високим степеном одговорности функционише у друштву. Уважавање ученичке аутономије за Бенсона подразумева подстицање ученика да слободно и критички размишљају, развију способности и компетенције за функционисање у измењеном друштвеном контексту (Benson, 2001). С обзиром на то да учење види као целоживотни развитак појединца, Бенсон сматра да је аутономија дуготрајан и прогресиван процес, при чему је ученик основни актер тог процеса. Залажући се за аутономију ученика у учењу, он наглашава да је важно подстицати ученике да развијају сопствене потребе при учењу, а аутономију дефинише као способност појединца да контролише сопствено учење (Benson, 2001). Такође, он сматра да је аутономија препознавање права ученика у оквиру образовног система. Литл описује аутономну особу као способну и вољну да самостално конструише начине на које учи и преноси оно што је научено у шире контексте, а аутономију схвата као способност „за одвојеност, критичко размишљање, доношење одлука и независно деловање“ (Little, 1991, str. 4). Такође, и у његовим разматрањима аутономија је у суштини ствар психолошког односа онога који учи према процесу и садржају учења. Један од кључних принципа аутономије ученика је померање фокуса са наставе

на учење, при чему је у центру пажње ученик. Литл сматра да ефикасно учење подразумева раст аутономије ученика, како у погледу процеса, тако и садржаја учења (Little, 1991). Стога је према поменутом аутору, аутономија циљ сваког вида учења, било формалног или неформалног (Little, 2004).

Сагледавање суштине и значења појма аутономија ученика у педагошким схватањима наших аутора у последњих неколико деценија, показује да аутономија ученика представља важну компоненту образовног процеса, те сви говоре са изразитим уважавањем ове димензије индивидуалности и еманципације ученика. Будући да се често указује на позицију ученика у образовно-васпитном процесу, налазимо да је аутономија ученика за многе важан предуслов за позитиван психички развој ученика. У том контексту, аутономија се најчешће дефинише као слобода избора, независност, еманципација, равноправност, особеност и самосталност у поступању, закључивању, процењивању, комуникацији, изражавању осећања у току самог васпитног процеса (Ђорђевић, 1996; Лакета, 1996; Поткоњак, 1996, 2007; Хавелка, 1996; Шевкушић, 1996).

Разматрајући аутономију ученика у разредном контексту, Тадић наводи да се „под аутономијом на бихејвиоралном плану подразумева учешће ученика у доношењу одлука у разреду, школи“ (Тадић, 2015, стр. 107), где ученик делује у складу са својом вољом, хтењима, изборима и интегритетима, а што доприноси његовом самопоуздању, социјалној интеракцији и комуникацији. Узгред, за когнитивну компетентност ученика неки аутори, попут Босиљке Ђорђевић и Недељка Трнаваца, сматрају да се аутономије ученика испољава у области радозналости, независности, промишљања, доношења одлука, способности имагинације, креативности и ефикасност при учењу (Ђорђевић, 1998; Трнавац, 2005). Личност је аутономна, целовита, самосвесна и самоостварена, када има слободу избора и одлучивања (Гајић и др., 2011).

У начелу, извесно је да бројност извора, као и широке импликације при дефинисању аутономије ученика, указују да је природа тог процеса сложена. Стога, у овом раду аутономију ученика посматрамо као оспособљеност ученика да промишљено усмерава своје учење, те да активно и одговорно, у складу са узрастом и зрелашћу, приступа тој активности. Аутономија није само ствар одговорности ученика за учење и није обезбеђена индивидуалним приступом ученика, већ треба да представља битан сегмент циља васпитно-образовног процеса.

Васпитно-образовни циљ и аутономија ученика

Не упуштајући се у детаљну анализу појма циља васпитања и образовања, издвојићемо схватања неких аутора која се односе на циљ васпитања и образовања у контексту аутономије ученика, као и образовну политику која исказује аутономију ученика кроз циљеве формулисане у закону.

У педагошко-лексикографској литератури налазимо да је циљ васпитања и образовања „идеал, сврха, намера, целовит или парцијалан лик човека, личност одређених својстава која се желе васпитањем постићи, односно у правцу чијег постизања се усмерава и васпитање и самоваспитање; циљ даје смисао, значење и правац васпитању, па отуда целисходност по многим битним карактеристикама васпитања“ (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 558). Циљ образовања и васпитања „треба да обухвати потребе, намере, жеље, идеале одређеног друштва и одређеног времена“ (Ђорђевић, 1998, стр. 27). „У целини посматрано, циљ означава тачку, границу до које се жели доћи, приближавање одређеном стању или односима које треба остварити, дomet до којег треба доћи у некој активности или ситуацији понашања“ (Милутиновић, 2008, стр. 376). У образовању које води рачуна о потребама и развоју ученика, као и о подстицању његове аутономије, основни циљ је учениково напредовање у освајању способности и развијању потенцијала, а не постизање унапред одређених резултата. Управо како наводи Мерије да је циљ образовања оспособљавање ученика да самостално просуђује и да тако се ослободи зависности од вођења, да развије сопствене способности и постане аутономна личност способна да самостално одлучује о свом животу и допринеси животу заједнице у којој живи (Мерије, 2014). У том оквиру, постављени циљ рефлектује основе на којима почива одређени васпитно-образовни процес.

Зарад потпунијег развоја личности појединца, повећања његових компетенција, подстицања и развијања демократских квалитета и вредности, значај и нужност развоја аутономије ученика у процесу васпитања и образовања савремене школе питање је које третирају образовни системи бројних земаља, попут Енглеске, Финске, Данске, Русије, Америке и других. Наиме, у разматрањима циљева образовања појединих напредних образовних система могу се уочити неке универзалне и заједничке вредности. Извесно је да школе имају одређени степен подржавања аутономије ученика, који очито варира међу образовним системима (Eurydice, 2007). Формирање аутономних личности неизоставан је сегмент концепта циља модерне образовне политике. Тачније, еманципација, самоодређење, индивидуалност, аутентичност, компетентност, наравно и аутономија, неке су од нових вредности које су садржане у прописаном циљу савремене школе. Усмереност ка поменутим својствима личности подразумева отвореност за различитост, индивидуалност, самосталност, као и за иновативне облике и методе рада и учење, за истраживачке активности ученика (TIMSS Encyclopedia, 2015). Прописани циљ „увек се односи на ученика и његову личност, будући да говори о његовим развојним и егзистенцијалним потребама, његовој личној слободи, аутономији и самоактуализацији“ (Хавелка, 1993, према Ђорђевић, 1998, стр. 28).

Тако је на пример, у Енглеској прописан национални курикулум за наставнике у којем је експлицитно дефинисан циљ да се код ученика развија интегритет и аутономија, да им се помогне да буду одговорни и брижни грађани који могу да допринесу развоју праведног друштва (The National Curriculum Handbook for Primary/Secondary Teachers in England, 2000). У Француској су циљеви образо-

вања и васпитања утврђени по циклусима. На сваком нивоу тежи се развијању осећаја властите вредности и подједнаке вредности сваког другог људског бића, уз веће уважавање вештина комуникације и кооперације, те вештина потребних да млади постану самосвесни, предузимљиви и одговорни грађани (Ђорђевић, 1998). Логика изградње приступа заснованог на аутономним компетенцијама ученика у Француској је вишедимензионална. Поларизује се у два различита правца: лични, фокусиран на понашање сваког ученика и колективни, усмерен на изграђивање модела компетенција неопходних за ефективну организацију рада тимова (TIMSS Encyclopedia, 2015). Развијање личности детета у свим видовима, попут самоопредељења, самопоштовања и осећаја достојанства, веће самосталности и способности за самостално и одговорно размишљање и процењивање поступка, неке су од одредница циља образовања и васпитања у Немачкој (Ђорђевић, 1998). Приступ заснован на компетенцијама сачињава скуп општих принципа за одређивање циљева образовања, одабир његовог садржаја, организовање образовног процеса и вредновање резултата. Сходно томе, смисао образовања лежи у развоју способности појединца да самостално решава проблеме у различитим сферама и врстама активности на основу коришћења друштвеног искуства, чији је елемент и лично искуство ученика. Такође, садржај образовања је дидактички прилагођен искуству ученика, а организација образовно-васпитног процеса окренута је стварању услова за формирање ученикове аутономије, другим речима учениковог личног искуства и способности за самостално решавање сазнајних, комуникативних, организационих, моралних задатака (TIMSS Encyclopedia, 2015). Образовни систем Данске, Финске, Исланда, Норвешке и Шведске по много чему је сличан. Уз развој бројних компетенција, циљ школе је и да подржи и оснажи децу да прођу пут у одрасло доба као јаке, аутономне самопоуздане одрасле особе и постану будући учесници демократског друштва (Education Policy Outlook Country Profiles, 2020). Према Националној доктрини образовања у Руској Федерацији, у програму развоја до 2025. године, поред осталих главних циљева и задатака савременог образовања, стоји и: „правовремен и свестран развој омладине и деце, њихових способности за самообразовање, креативност и вештине само-реализације“ (Национална доктрина образовања у Руској Федерацији, 2000, тач. 4). У контексту целоживотног образовања, циљ је да школа припреми сваког појединца за самосталан живот, способног да постане пуноправни члан друштва. Један од примарних циљева јавног образовања у Америци усмерен је на аутономију ученика. Образовање подржава демократске идеале, индивидуализам и поштовање разноврсности популације. Конкретно, самоостварење појединца пружа равноправне прилике и приступ образовању за сву децу кроз различите методолошке приступе и начине сазнавања и учења, те различите начине организовања подучавања и учења коришћењем животних и реалних ситуација за стицање знања. У прагматичном смислу то значи да појединац има могућност да слободно одабере оно што жели да научи и начин на који ће то остварити (Милутиновић, 2008).

Услед друштвено-економских и политичких промена крајем XX и почетком XXI века у нашој земљи уследиле су реформе образовно-васпитног процеса које уносе програмске новине у оквиру постојећих, али и нових предмета (изборних, факултативних, секција и друго). Правним актима утврђени су циљеви образовања и васпитања који се односе на интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој индивидуе, стицање знања, вештина, способности и бројних компетенција које су сваком појединцу потребне у даљем школовању, животу и раду (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017). Но, и поред бројних корекција образовне политике у Републици Србији, уочава се да је тежиште циља на стицању знања и вештина, а далеко мање на личности ученика и његовом индивидуалном развоју. Ниво аутономије ученика наглашен је у већем обиму кроз изборне предмете, ваннаставне активности (секције) и ваншколске активности. Тако је за изборни предмет Грађанског васпитања општи циљ подстицање развоја личности и социјалног сазнања код ученика, почев од првог разреда основне школе па надаље, са нагласком на популаризацији активног учешћа ученика у процесу образовања и васпитања. Или, како пише у званичном документу, циљ предмета је да „пружи могућност основцима да постану активни учесници у процесу васпитања и да изграде сазнања, умења, способности и вредности неопходне за формирање аутономне, компетентне, одговорне и креативне личности, отворене за договор и сарадњу, која поштује и себе и друге“ (Правилник о наставном плану и програму предмета Грађанско васпитање за први и други циклус ОШ, 2018/19). Облик образовно-васпитног рада чине и слободне наставне активности. То је посебан вид наставног процеса који се реализују у оквиру школе према интересовању ученика. Наиме, слободне наставне активности (СНА) су део плана наставе и учења који школа планира Школским програмом и Годишњим планом рада. Ученици имају могућност да у сваком циклусу образовања бирају један од три програма СНА који школа нуди. У Програму о слободним активностима основног образовања и васпитања из 2021. године, међу бројним компетенцијама које треба развити за потребе целовите личности, као пожељан исход стоји и аутономно мишљења сваког ученика (Закон о основама система образовања и васпитања „Сл. гласник РС“, бр. 88/17, 27/18, 10/19, 6/20 и 52/21).

Закон о средњем образовању и васпитању (2017) наглашава значај и захтев за партиципацијом ученика. И у овој етапи школовања у садржају циља образовања наводи се „развој стручних компетенција неопходних за даље образовање и активну улогу грађана за живот у савременом друштву; развој стручних компетенција неопходних за успешно запошљавање; оспособавање за самостално доношење одлука о избору занимања и даљег образовања, комуникација и тимски рад, толеранције и уважавање различитости развој мотивације за учење, оспособљавање за самостално учење, самоиницијативу, способност самовредновања и изражавања сопственог мишљења“ („Сл. гласник РС“, 55/13, 101/17, 27/18 – др. закон, 6/20 и 52/2021, чл. 2). У правним оквирима средњег образовања и васпи-

тања очито је да акценат промена чине циљеви који се заснивају на унутрашњим снагама личности, што укључује слободан, самосталан, стваралачки рад и активност ученика, који су засновани на принципима аутономије ученика у понашању и учењу. Тиме се аутономија ученика развија кроз скуп или систем прописаних и/или очекиваних активности које ученик остварује у школи.

Чињеница је да аутономија ученика чини основу концепта васпитања и образовања савремене школе различитих земаља. Иако се наведене земље разликују по традицији образовања, социолошким и културним особеностима, отворености ка иновацијама, или, рецимо, по материјалним условима, заједнички именитељ им је модерна школа чији је циљ подржавање и оснаживање аутономије ученика у настави и учењу.

Савремена теоријска схватања аутономије ученика као циља васпитања и образовања

Савремене педагошке и дидактичке тенденције крећу се у правцу већег ангаживања ученика и истицања његове субјективне позиције у настави. Другим речима, основни циљ васпитања и образовања је учениково напредовање у освајању нових способности и развијању потенцијала, а не постизање унапред одређених резултата. Полазећи од идеје да је ученик субјект који мисли и делује, те од схватања да је настава процес еманципације ученика, питање циљева васпитања за положај ученика у образовном процесу и његову активност подробно се разматра у Клафкијевој и Винкеловој критичко-конструктивној дидактици. Полазећи од теорије односа и оријентације ка ученику, као најопштији циљеви васпитања наводе се: аутономија, еманципација, компетенције, солидарност и појмови који из њих произлазе као што су знање, ставови, способност заступања сопственог становишта, способност за комуницирање, способност за критику и расуђивање, саосећање, сарадња и слично (Klafki et al., 1994). Такође, према Винкеловој теорији, осим што би учење требало да буде више окренуто ка ученику, стоји и препорука да буде комуникативније, кооперативније, транспарентније и мање подложно сметњама. У таквом процесу ученици би морали самосталније да одлучују о настави и о себи (Klafki et al., 1994).

Такве тенденције налазимо и у педагошком гледишту Паула Фреиреа. Овај бразилски филозоф образовања у својим критичко-педагошким разматрањима конвенционалног приступа образовању и васпитању младих, наглашава потенцијале школе у контексту интелектуалног ослобађања личности ученика и њиховој еманципацији. У својим радикалним разматрањима, он образовање третира као морални и политички чин, прилику за сваког појединца да напредује и мења услове свог живота (Freire, 2017). Говорећи о школи модерног доба, Фреире образовање посматра као ослобађајућу, еманципаторну праксу која је заснована на интересу појединца. Такође, сматра да је за образовну праксу уважавање

аутономије личности један од најважнијих педагошких принципа и неизоставан образовни циљ модерне школе која подстиче знања, вештине и способности које ће индивидуи омогућити да кроз живот прави изборе и доноси одлуке на основу аутентичних жеља, вредности и уверења (Freire, 2001). Наравно, карактер промена у образовној политици новог миленијума чини активан рад и аутономија ученика. Тако, за генерације непредвидивог посмодерног доба, Умеда актуелизује неопходност развоја флексибилне школе и еманципацију сваког појединца, те наводи „три разлога за уважавање аутономије у образовању: развијање животне способности за суочавање са брзим друштвеним променама, неговање индивидуалности ученика и развијање разноликости образовне основе и културног порекла ученика“ (Umeda, 2000, према Onozawa, 2010, str. 128).

Из угла идеја хуманистичких модела промена образовне политике, Деарден у раду под називом *Аутономија и образовање* на аутономију гледа као на способност која се постепено развија и истиче да током читавог периода формалног школовања код ученика треба развијати како аутономију уверења, тако и аутономију деловања, које чине такозвану „личну аутономију“ (Dearden, 1972). Овај „нови циљ“ у његовим објашњењима представља начин да се појединци оспособе да се снађу у новим ситуацијама, да сами мисле, уче, реализују и развијају своје потенцијале, што подразумева већу аутономију појединца у степену у којем је „до те мере способан да мисли и делује у важним областима живота“ (Dearden, 1972, str. 460), које су му лично релевантне, те у складу са властитим „изборима, промишљањима, одлукама, размишљањима, судовима, планирањима и образложењима“ (Dearden, 1972, str. 453).

У духу критичке педагогије, слично Деардену, Каланова концепција аутономије идентификује важност „независности ума“ (Callan, 1988, str. 26). У Калановом разматрању образовања усмереног на ученика сврха школовања је да помогне ученицима да развију аутономна уверења и поступке, при чему аутономија мора бити заснована на развоју способности појединца да следи своје интересе. Обавезно школовање координира процену тих интересе за нечију концепцију доброг живота, али недовољно. У том погледу, сугерише се да кроз усмерено учење треба показати уважавање тренутног нивоа аутономије појединца, те „приуштити циљеве деци у наставним програмима у складу са интересима појединца“ (Callan, 1988, p. 38). Прилагођавање школског рада за Калана представља меродавну одлуку „дисциплинованог избегавања самообмане“ (Callan, 1988, p. 69), за шта деца морају бити довољно зрела да препознају друге опције које би им помогле да аутономно доносе одлуке, као и да спознају последице њиховог избора (Callan, 2002).

Поједини аутори, полазећи од социјано-конструктивистивне природе ученика (Dam, 1995; Benson, 2011; Little, 2004), сматрају да аутономија није природно својство које дете стиче рођењем. У њиховим теоријским поставкама аутономија се не јавља аутоматски, она се постепено развија и учи: сваки појединац самоизбором конструише знања у процесу учења, те „што је активније укључен

у тај процес, то ће ефикасније конструисати своја знања“ (Benson, 2011, p. 39). С обзиром на то да је аутономија важна за добар живот, како наглашава Бенсон, треба се критички усредсредити на њен развој. Зато је неизоставна циљана оријентација образовања да млади стекну знања, вештине и способности које ће им омогућити да самостално праве изборе и доносе одлуке, другим речима, развијање капацитета преузимања контроле над сопственим учењем увек је корисно (Benson, 2001). У том контексту, аутономија учења и развоја не да се стандардизовати (Dam, 1995). Зато су пожељни циљеви образовања и васпитања који не спутавају различитост и аутономију појединца, већ га подржавају да постане активно, аутономно и друштвено-морално биће. За потребе сутрашњице, бити аутономни ученик важно је јер су најкомпетентнији они који су развили висок степен аутономије (Little, 1991). Одјек ове хуманистичке парадигме налазимо и у Ноулсовом далекосежном погледу на учење као процесу који траје цео живот, а један од главних циљева модерне праксе образовања је помагање појединцима да развију вештину учења на само-усмерен начин (енг. *Self-Directed Learning*) (Knowles, 1975).

Судећи по теоријским разматрањима педагогије о концепцији ученичке аутономије у радовима домаћих аутора крајем XX и почетком XXI века, изражава се хуманистички приступ оријентисан на активног, кооперативног, креативног и самосвесног појединца што заузима алтернативу њене примене по квалитет образовно-васпитног процеса чији се потенцијал може развити усаглашавањем циљева и интереса ученика. Другим речима, основна и битна карика стратешке модернизације васпитно-образовног система је циљ васпитања и образовања који детерминише све сегменте подучавања младих и води рачуна о „учениковом напредовању у усвајању нових способности и развијању његових потенцијала, а не постизање унапред одређених резултата“ (Gonthier-Pešić, 2017, str. 593). Или, циљ је да ученику помогне да се осамостали и ефикасно процени и развије одговоран однос према активностима у школи и сопственом учењу и раду, те да га оспособи да се реализује као личност. Тако, према Хавелкиним педагошко-дидактичким разматрањима будуће школе, у првом плану је интерес ученика, то јест његова унутрашња снага и потенцијал и зато „циљеви треба да се односе на ученика и његову личност, будући да говоре о његовим развојним и егзистенцијалним потребама, његовој личној слободи, аутономији и самоактуализацији“ (Хавелка, 1993, стр. 48).

С обзиром на то да циљ образовања више није усвајање готових знања, оно постаје припрема за егзистенцију и опстанак појединца модерног доба, развоја његових потенцијала и искуства, како да себе оствари, искаже се, планира, прати и евалуира свој напредак, то јест развије аутономију учења (Ђорђевић и Поткоњак, 1983). У том смеру, питање аутономије ученика представља важан фактор у остваривању циљева учења и постизању успеха у школи (Јалић-Вучетић и др., 2009). Уважавање ученичке аутономије подразумева охрабривање ученика да самостално решавају проблеме, развијају вештине самосталног приступа и про-

цене нових садржаја, подржавање ученичких идеја у остваривању самосталних задатака, развијање самоодговорности у процесу учења. Суштину подржавања и унапређивања ученичке аутономије чини откривање и усклађивање аутентичних циљева и интересовања ученика са циљевима образовно-васпитног процеса (Лалић-Вучетић и др., 2009). Наиме, аутономија ученика је у теоријском концепту модернизације школе суштински елемент циља образовања и васпитања (Поткоњак, 1996; Хавелка, 1998; Шевкушић, 1996), што доводи до тога да се развој аутономије ученика сматра образовним циљем за који, како предлаже Недељко Трнавац, треба применити „усвајање дугорочне стратегије за постепену децентрализацију унутар школског система и стварање услова за изграђивање аутономне школе, у којој су наставници и ђаци аутономне личности“ (Трнавац, 2005, стр. 61). Такав идеолошки конструкт утиче на концепцију програма образовања једног друштва, а тиме и на формулисање, постављање и разраду циљева. Ученицима се „мора дати простор да развију аутономију тако што ће им се омогућити да учествују у формулисању циљева учења у реализацији задатака и активности појединачно или у групама; да примењују самовалуацију и размишљају о својим искуствима у процесу учења“ (Гојков и др., 2014, стр. 222).

Како наводи Бабић, коначни циљ образовања води ка развоју аутономије личности, те је као такав двострук: с једне стране, захтева се развој зрелости као индивидуалне људске компетенције да живи задовољно и достојанствено, а с друге стране, развој моралне компетенције као моћи да се слободно мисли (Ђерић, 2014). Доживљај аутономије и компетентност сматрају се важним предусловом за позитиван психолошки развој појединца (Гојков и др., 2014). Уважавање ученичке аутономије има подстицајан утицај на задовољење основних психолошких потреба индивидуе, њено ангажовање и функционисање, а „васпитно-образовне институције играју главну улогу у припреми ученика (субјекта) за укључивање у друштво – идеолошки систем“ (Тадић, 2015, стр. 103).

Закључак

Извесно је да је у данашњем свету који се динамично развија, способност преузимања одговорности и самосталног управљања сопственим животом неопходан квалитет савременог човека (Мерије, 2014). Школа је један од основних контекста одрастања и непосредног увођења деце у самосталан живот и активно учешће у животу друштвене заједнице. Како видимо, аутономије ученика кроз образовно-васпитни процес заузима значајно место у савременој педагогији и актуелно је у свим фазама образовања, од основне школе до високог образовања.

Разматрајући постојећа гледишта за тумачење појма аутономија ученика, налазимо да не постоји јединствена дефиниција аутономије ученика, те се тумачи и одређује на различите начине. Тако аутономија ученика најчешће подразумева жељу и способност индивидуе да самостално делује као друштвено одговорна личност, едукована да усмерава своје поступке и учење у корист личних потреба.

У том погледу, усмереност ученика ка личном развоју у складу са сопственом вољом, избором и интегритетом, његова самоактуализација, самоостварење, саморегулација, слобода избора, теме су разматрања концепција промена у образовању и васпитању многих савремених теоретичара.

Заговорници аутономије ученика у својим теоријским поставкама наглашавају субјективну позицију ученика у наставном процесу која је непосредан увод појединца у аутономију. Према њиховом схватању еманципација ученика, односно прихватање капацитета појединца и аутономно-креативног мишљења, треба да чини срж циља учења и успеха модерне школе. На том путу идеју о модернизацији наставе подупиरे и убрзана примена технолошких иновација, те тако еманципација ученика поприма нове димензије и облике подстицања аутономије ученика, што се, додаћемо, издваја као „суштински важан циљ савремене наставе, уважавање ученичке аутономије“ (Лалић–Вучетић и др., 2009, стр. 353). Развој аутономије ученика као важне вредности човека XXI века подразумева циљ васпитања и образовања који утиче и на формирање концепције добра у сваком појединцу, истинско вредновање нечије вредности и принципе који почивају на очувању и испољавању хуманих и моралних демократских грађанских врлина.

Литература

- Гајић, О., Будић, С. и Лунгулов, Б. (2011). Персоналне и социо-демографске карактеристике као корелати вредносних оријентација и интересовања студената у Војводини. *Зборник института педагоких истраживања*, 43(1), 139-159.
- Гојков, Г., Стојановић, А. и Гојков-Рајић, А. (2014). Интелектуална аутономија – мета-компонента у дескриптору европског квалификационог оквира. У *Хеуристичке дидактичке стратегије у високошколској настави*. Вршац: ВПШ за васпитаче.
- Ђерић, И. Д. (2014). *Могућности и ограничења развоја аутономије ученика у васпитно-образовном процесу*. [Докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8130/Disertacija9345.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Ђорђевић, Б. (1998). Системска питања основне школе. *Наша основна школа будућности* (стр. 21-61). Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1983). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (1996). Аутономија личности и васпитање. *Настава и васпитање*, 45(2), 189-211.
- Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*. Бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. и закон, 6/2020.

- Закон о средњем образовању и васпитању. *Службени гласник РС*. Бр. 55/13, 101/17, 27/18 - др. закон, 6/20 и 52/2021.
- Лалић-Вучетић, Н., Ђерић, И. и Ђевић, Р. (2009). Ученичка аутономија и интерперсонални стил наставника у теорији самодетерминације. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), 349-366.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања XX века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Национална доктрина образовања у Руској Федерацији, Програм развоја до 2025. године: Резолуција Владе Руске Федерације од 10.4.2000 Н 751.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (1996). *Општа педагогија (за студенте учитељских факултета)*. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Правилник о наставном плану и програму предмета Грађанско васпитање за први разред средње школе (2001), *Службени гласник РС*. Бр. 5.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други циклус основног образовања, *Службени гласник РС - Просветни гласник*. Бр. 10/17, 15/18, 5/19, 11/19, 2/20, 6/20 и 5/21.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), *Службени гласник РС*. Бр. 107.
- Тадиф, А. (2015). Аутономија ученика у разредном контексту – критичка перспектива теорије самоодређења. *Настава и васпитање*, 1, 101-115.
- Тадиф, А. и Бодрешки Спарису, Б. (2017). Васпитање као одговор на изазове савременог доба. У М. Станчић и др. (Ур.), *Васпитање данас* (стр. 19-25). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Трнавац, Н. (2005). *Школска педагогија I и II*. Београд: Научна књига.
- Хавелка, Н. (1993). Циљеви васпитања и образовања: О неким концептуално-методолошким питањима. *Педагогија*, 1(2), 37-52.
- Хавелка, Н. (1996). Питање односа аутономије наставника и аутономије ученика. *Настава и васпитање* 45(2), 293-308.
- Хавелка, Н. (1998). Улога наставника и улога ученика у основној школи. *Наша основна школа будућности*, 99-163. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Benson, P. (2001). *Teching and researching autonomy in language learning*. London: Longman. http://www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Callan, E. (1988). *Autonomy and schooling*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Callan, E. (2002). Autonomy, child-rearing, and good lives. In D. Archard & C. M. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children* (pp. 118-141). Oxford: Oxford University Press.

- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dearden, R. (1972). Autonomy and education. In R. Dearden, P. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and the development of reason* (pp. 448-465). London: Routledge & Kegan Paul.
- Dickinson, L. (1996). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/12/1/107/244631?redirectedFrom=PDF>
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe - Policies and measures*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/102bb131-8105-4599-9367-377946471af3>.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2017). *Pedagogija autonomije*. Beograd: Clio.
- Gonthier Pešić, B. (2017). Razvoj autonomije učenika – osnovni etički princip. *Učenje i nastava*, 4. Beograd: Klett.
- Holec, H. (1981). *Autonomi and foreign language learning*. Oxford: Pegamon.
- Klafki W., Shulz, W., Cube, F. V., Moller, C., Winkel, R., & Blankertz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik. https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems.
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. *Publications of the Faculty of Education in Oulu University*.
- Merije, F. (2014). *Obrazovanje je vaspitanje*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- The National Curriculum: Handbook for Primary/Secondary Teachers in England* (1999). <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf>.
- OECD (2020). *Education Policy Outlook Country Profiles*. <https://www.oecd.org/education/profiles.htm>
- Onozawa, C. (2010). *Promoting autonomy in the language class: How autonomy can be applied in the language class?* <https://core.ac.uk/download/pdf/141876627.pdf>.
- Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in American education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Timss and Pirls (2015). *TIMSS Encyclopedia*. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/>
- Ševkušić-Mandić, S. G. (1996). Кооперативно учење и аутономија ученика у настави. *Настава и васпитање*, 45(2), 309-318.
-

STUDENT AUTONOMY AS THE GOAL OF EDUCATION AND EDUCATION

Summary: The paper discusses student autonomy as part of the education in the context of school modernization. The very concept *autonomous* for a student does not have a single definition. Proponents of student autonomy in their theoretical statements emphasize how important its development is for a person in the XXI century. In a brief consideration of the educational goals of certain advanced educational systems, it was observed that school to a certain extent support autonomy of a student, which varies among different educational institutions the system has. In the education system of the Republic of Serbia the focus of the goal of upbringing and education is on the acquisition of knowledge and skills, and far less on the student's personality and their individual development. Level of student autonomy is emphasized to a greater extent within elective subjects, extracurricular activities (sections) and extracurricular activities. The work points out that question of appreciation of the student's personality, development of his potential and promoting of autonomy in the school context should be solved through the goal of education and upbringing, that is, that the aim of upbringing and education which respects the autonomy of students is necessary for the school of the modern age.

Keywords: student autonomy, goal of upbringing and education, school modernization, student potential, student emancipation

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

АНЂЕЛА МИЛОВАНОВИЋ¹

ОШ „9. октобар“, Прокупље

АЛЕКСАНДРА ФИЛИПОВИЋ²

ОШ „Црњански“, Јагодина

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 316.722:37.016(497.11)(439)

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p. 197-209

МУЛТИКУЛТУРАЛИЗАМ У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И МАЂАРСКОЈ

Резиме: Рад представља упоредну анализу приступа мултикултурализму у програмима наставе и учења Републике Србије и Мађарске основношколског образовања од првог до четвртог разреда. Циљ анализе је сагледавање мултикултурализма у контексту прописаних наставних програма поменутих земаља, начина промовисања разноликости и међукултуралног разумевања. Резултати показују да обе земље препознају важност разумевања и поштовања различитих култура и идентитета и подстичу развој емпатије и толеранције међу ученицима. Путем различитих садржаја из области књижевности, уметности и музике наставни програми обеју земаља имају тенденцију да ученике подстичу на уважавање културне разноликости и идентитета. Разлике постоје у наглашеним елементима при чему се наставни садржаји мађарског система више усмеравају ка унапређењу националног мађарског наслеђа, док српски наставни програм наглашава разноликост култура и изван домаћег подручја. На основу увида у приступе мултикултурализму у програмима наставе и учења Републике Србије и Мађарске будућа истраживања могла би се усмерити на дубље испитивање ефикасности ових програма у постизању циљева мултикултурализма у конкретним условима с посебним нагласком на информисаност и обученост наставника за имплементацију ових садржаја, као један од елемената који је у литератури препознат као важан предиктор у остваривању мултикултуралног образовања.

Кључне речи: мултикултурализам, мултикултурално образовање, мултикултурална свест, идентитет, наставни програм

Уводна разматрања

У данашњем глобализованом свету мултикултурализам је свеприсутна тема која се тиче друштвених, културних и политичких аспеката различитих зе-

¹ andjelasarapk@gmail.com

² aflipovic258@gmail.com

маља. Односи се на суживот различитих култура, језика, обичаја и идентитета самог друштва. Различитост као кључно упориште мултикултурализма поприма изразито значајну димензију, која се унутар једног друштвеног система може двојачко посматрати, као богатство или као оштећење, а чиме се отварају бројне расправе политичког и културолошког карактера. Положај мањине, која је по нечему другачија од већине, доводи се у везу са самим идентитетом и његовим уважавањем, при чему се као једна од значајних институција чија је мисија стварање заједнице једнаких издваја школа (Semprini, 1999). Захваљујући школској средини и атмосфери могуће је допринети изградњи осећаја припадности групи, али и ширем ентитету.

Међутим, сходно степену уважавања плурализма међу члановима друштва, варирају и ставови по питању важности интеграције мултикултурализма као теме у образовно-васпитни процес (Miodragović, 2014), па питање како се ова идеја преноси и интерпретира путем наставних садржаја постаје кључно за разумевање начина на који друштва промовишу разноликоост и толеранцију међу грађанима.

У овом раду фокусираћемо се на истраживање заступљености мултикултурализма у програмима наставе и учења Републике Србије и Мађарске, као земаља које се суочавају изазовима очувања својих културних идентитета, а истовремено настоје да се прилагоде све разноликијим и глобализованијем друштву. Циљ компаративне анализе је сагледавање мултикултурализма у контексту прописаних програма наставе и учења у Србији и Мађарској. Кроз свеобухватну анализу наставног садржаја, размотрићемо на који начин се младе генерације обликују у вези са размишљањем о мултикултурализму, разноликоости и међукултуралном разумевању. Пратећи развој теме мултикултурализма у наставним програмима, упоређићемо које вредности се промовишу и на који начин се подстиче разумевање и уважавање различитости међу ученицима.

Појам мултикултурализма

Има аутора који се при дефинисања појма *мултикултурализма* фокусирају на афирмацију разноликоости као вредности по себи, док су други усредсређени „на слободу мишљења и доношења одлука с нагласком на културну разноликоост“ (Ninčević, 2009, prema Beroš, 2019, str. 11).

Уже теоријско одређење *мултикултурализма* заснива се на постојању друштва у коме изостају облици дискриминације по расном, етничком, верском или националном основу уз истовремено пружање визије једнакости и превазилажења или занемаривања културних разлика. У ширем контексту мултикултурализам „описује најстарије стање било којег политички организованог друштва које постоји уз било које друго културно различитост и разноликошћу у једном друштвеном простору“ (Bauman, 2009, prema Šutović, 2020, str. 11).

Мултикултурализам се не бави само разнообразношћу културних група и њиховом коегзистенцијом, већ анализира и начине на који те групе комуницирају, сарађују и дијалогом преносе вредности и знања. Требало би да се одликује присуством и поштовањем различитих културних идентитета у једном друштву, уз нагласак на све учесталији феномен „политичке коректности“ путем које до изражаја може доћи и тзв. „зла коб једног израза“, која представља истински суд нетолеранције уз непромишљено прихватање одређених вредности од стране мањине и која води ограничавању слободе изражавања, послушничком и покорном понашању и тоталном конформизму већини (Semprini, 1999). Зато мултикултурализам у својој основи, макар теоријској, тежи активnoj симбиози и интеракцији појединаца из различитих култура како би се размениле идеје, искустава и остварила сарадња на разним нивоима. Друштво које се придржава мултикултурализма поштује права и слободе свих културних група и појединаца, ствара инклузивно окружење у коме су сви, без обзира на културни идентитет, укључени и имају могућност да дају свој допринос. Такав приступ културној различитости има значајне импликације за друштво и образовни систем.

Појам с којим се мултикултуралност често повезује је *интеркултуралност*. Међутим, требало би направити разлику. Мултикултуралност се може посматрати у форми коегзистенције „више култура као заједнички простор, док је интеркултуралност однос између култура и њихових интеракција“ (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020, р. 2). Мултикултуралност, дакле, подразумева да различите културе постоје једна поред друге, често живећи у истом друштву или области са циљем очувања културне разноликости и поштовања једнаких права свих култура у друштву. Интеркултуралност се, са друге стране, фокусира на однос између култура и њихових интеракција са намером стварања средине у којој људи могу да комуницирају и сарађују, размењују идеје и вредности, тежећи заједничком разумевању и изградњи мостова између различитих култура.

Значај мултикултурализма у настави

При разматрању значаја мултикултурализма у настави, на самом почетку потребно је дефинисати и значење појма *мултикултурално образовање*. Мултикултурално образовање осмишљено је са тенденцијом да предочи да постоје разлике међу културама и да настава треба да буде осмишљена тако да нагласак на поштовању различитих култура буде очигледан. Разумевање и уважавање других културних гледишта и понашања је од суштинског значаја за унапређење међукултуралног разумевања (Ozturgut, 2011). Такође, заговорници мултикултуралног образовања подвлаче да су циљеви мултикултуралног образовања засновани на изградњи односа, унапређивању разумевања, подршци самопоимању, развоју мултикултуралне климе у школама и наставним плановима и програмима који подстичу мултикултуралну свест (Alismail, 2016). Учење у мултикултурал-

ном окружењу обogaћује ученичко искуство и пружа им прилику да размењују сазнања и шире своје видике.

Полазећи од најучесталијих мисконцепција повезаних са овим појмом, нагласили бисмо да мултикултурализам у контексту образовног система не подразумева просто додавање садржаја о различитим групама и културама, већ захтева разматрање пет битних димензија:

- *интеграцију садржаја* коришћењем садржаја и примера из низа култура за илустровање кључних концепата, генерализације, принципа и теорије у конкретном наставном предмету;
- *процес конструкције знања* инкорпорирањем садржаја о етничким херојима, празницима и другим дискретним културним артефактима у наставни план и програм;
- *смањење предрасуда* зарад пружања помоћи ученицима да развију демократске ставове, вредности и понашања;
- *педагошку једнакост* која укључује стратегије ради подршке ученицима из различитих расних, етничких и културних група за стицање знања, вештина и ставова потребних ефикасно функционисање унутар друштва;
- *оснажујућу школску културу и друштвену структуру* омогућава се ученицима из различитих расних, етничких, полних и друштвених група да искусе једнакост и осећај оснажености (Zaldana, 2010).

Иако је мултикултуралност заступљена у европским друштвима, то, само по себи, не чини та друштва нужно и интеркултуралним. Постојање различитих култура на истом простору не гарантује активну интеракцију и размену између њих (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020). Сагледавајући образовни систем као део света који је све више међусобно условљен, разумевање и поштовање различитости култура и језика постаје суштинско за успех ученика у будућности, попут својеврсне припреме за живот у „глобалном свету“. У том смислу до изражаја долази и поседовање вештина као што су комуникација, разумевање и решавање конфликта у међукултурном контексту како би се допринело, с једне стране, смањивању стереотипа и предрасуда, и, с друге стране, стварању толерантних и образованих грађана способних да критички сагледају културна и социјална питања из различитих перспектива.

Развој мултикултуралне свести ученика кроз наставну праксу

Степен развијања мултикултуралне свести варира у наставној пракси и зависи од много фактора, укључујући образовни систем, школску политику, наставни план и програм, ангажовање наставника и школске заједнице, као и друштвене и политичке околности.

Међу ауторима има оних који посебно наглашавају наставнике и учитеље као једну од баријера (Gay, 2003; Мићановић, 2012; Перуновић Самарцић, 2013; Beljanski & Dedić Bukvić, 2020; Adili et al., 2022; Blažević et al., 2023). Упознатост наставника са значајем и потребама мултикултурализма важан је услов његовог односа према наставним садржајима и начинима њихове имплементације. *Интеркултурална осетљивост* наставника представља афективни аспект компетенције интеркултуралне комуникације, жељу наставника да разуме, цени и прихвата разлике међу културама (Blažević et al., 2023). Уколико је наставник осетљив на културолошке разлике и има позитиван поглед на ученике различитог порекла, онда је спреман да научи ученике како да комуницирају и прихвате оне који су различити како би се осећали као равноправни чланови заједнице (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020). „Наставник својим опхођењем, уважавањем културалних специфичности свих ученика практично развија код ученика мултикултуралну свијест“ (Мићановић, 2012, стр. 152). Да би теоријске концепције мултикултурализма преточили у праксу, наставници морају систематски да уткају мултикултурално образовање у централно језгро плана наставе и учења, школског руководства, креирања политике, саветовања, климе у учионици и процене учинка. Треба да користе мултикултурални садржај, перспективе и искуства за подучавање читања, математике и друштвених наука. На пример, служећи се етничком демографијом могуће је ученицима приближити појмове као што су мање/ веће, проценти, односи и вероватноће. Млађи ученици могли би да размотре етничку и расну дистрибуцију у својим учионицама, ближој или даљој околини, расправљајући која група је већа, мања или једнака. Старији ученици би могли да прикупљају статистичке податке о етничкој дистрибуцији у већем обиму и да их користе за софистицираније прорачуне, као што је претварање бројева у процене и приказивање етничке демографије на графиконима (Gay, 2003).

Како би се идеја мултикултуралног образовања правилно обликовала у наставној пракси важан је и начин на који се настава реализује. „Није довољно само механички проширити програм укључивањем разних вјера, култура, текстова и сустава вјеровања. Они се морају довести у плоносан дијалог“ (Месић, 2006, стр. 330, према Чутура, 2012, стр. 334). Томе може допринети примена креативних и интерактивних наставних метода, дискусија, пројеката, гостујућих предавања и теренских посета. Квалитетни наставни материјали, укључујући видео-материјале, књиге и дигиталне ресурсе, такође могу бити значајни. Укључивање ученика у активности као што су волонтирање у заједницама различитих култура или истраживање различитих аспеката мултикултурализма, коришћење ресурса који промовишу мултикултурализам, позивање гостујућих предавача из различитих култура или организовање културних разговора, може пружити ученицима прилику да чују различите перспективе и приче. Школе које успостављају сарадњу са различитим културним заједницама често могу боље представити стварне животне приче и искуства, што помаже ученицима да разумеју мултикултурализам изван учионице.

На пажњу која се посвећује мултикултурализму у наставној пракси могу утицати друштвени догађаји, политичке промене и глобални трендови. У том смислу и заступљеност фотографија других култура у уџбеницима може допринети, али оно на шта би требало обратити пажњу јесте да се у самим уџбеницима „често потпуно заобилазе садржаји о оним нацијама, државама и културама које се сматрају непријатељским – или су биле тако доживљаване у прошлости“ (Чутура, 2012, стр. 334), док се предност даје просторно и временски удаљеним културама са којима није долазило до конфликта.

У крајњој линији, ниво развијања свести ученика о теми мултикултурализма зависи од свеукупног ангажовања школа, наставника, родитеља и заједнице. Системски приступ који комбинује различите стратегије може имати дубљи и дуготрајнији утицај на разумевање и прихватање мултикултурализма међу ученицима.

Важност њихових наставе и учења у подстицању мултикултуралне хармоније

Ефективни програми наставе и учења требало би посебно да раде на подстицању мултикултуралне хармоније у образовно-васпитном процесу и омогуће сваком ученику да препозна и истражује своју културну идентификацију. Од значаја је да ученици буду оспособљени да препознају своју културну позадину како би осетили повезаност са културним коренима и створили јаче самопоуздање. Ученик који одраста у мултикултуралној средини и који се школује по начелима мултикултуралних вредности у будућности може више и доприносити развоју истих, за разлику од ученика који се сусрећу са стандардима у којима се не поштују и занемарују поменуте вредности и захтеви (Мићановић, 2012). Разнообразно и инклузивно образовање носи са собом могућност за развој образованих и толерантних грађана, који су спремни да учествују у изградњи хармоничних и инклузивних друштава.

Мултикултуралне вредности „почивају на прихватању културних разлика и уважавању става да ниједна култура није боља од друге“ (Мићановић, 2012, стр. 153). У том контексту кључно је да програми наставе и учења, као полазна основа за сва даља планирања образовно-васпитног процеса, буду конципирани тако да истински укључују елементе других култура, без фаворизовања или маргинализовања сопственог идентитета, нације и културе, али ни било којих других. Заступљеност садржаја о различитим традицијама, обичајима, језицима и вредностима у наставним програмима помаже у стварању међукултурне емпатије, превазилажењу стереотипа и предрасуда, смањењу расизма и екстремизма и подстицању способности ефикасног рада у тимовима с људима различитих култура.

Наставни програми представљају, дакле, значајан чинилац у обликовању ставова, вредности и међукултурних вештина ученика. Не треба их доживљава-

ти као „пакет знања“ који треба понети из школе, већ начин да се са тим благом зна живети (Превишић, 2010, стр. 173, према Adili et al., 2022). Неговање мултикултуралних вредности кроз образовање има позитиван утицај на друштво, подстиче инклузивност и доприноси стварању бољег и разноврснијег света.

Мултикултурализам у наставним садржајима Републике Србије

Анализирајући актуелне програме наставе и учења у Републици Србији за образовање ученика од првог до четвртог разреда основне школе (Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017; Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, 2018; Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања, 2019а; Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, 2019б), дошли смо до података да се тематици мултикултурализма приступа кроз различите аспекте.

У оквиру наставе Српског језика предвиђени су књижевни текстови различитих култура у Србији, што ученицима омогућава да се упознају са разноликошћу језика, обичаја и вредности које постоје у земљи. Поред тога, ученици се подстичу да изразе своје мишљење о различитостима и да развијају способност емпатије.

Садржаји наставног предмета Свет око нас/ Природа и друштво посвећени култури живљења и припадности различитим друштвеним категоријама, обухватају и обичаје и традицију различитих етничких група, при чему се изричито наглашава потреба за отвореношћу за садржаје од значаја за националне мањине у складу са непосредним окружењем, још у првом разреду. Посебно се истиче да „код ученика треба развијати осећај богатства у различитостима међу припадницима различитих националности указивањем на постојање људи који славе другачије празнике, имају различите обичаје, културу становања, исхрану, облачење и сл“ (Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017, стр. 29). Интеркултурална перспектива, на тај начин, може помоћи да се илуструју сличности и разлике међу културама и развије разумевање културне разноликости кроз историјске чињенице и начине развоја различитих земаља (Helgason & Lässig, 2009, према Adili et al., 2022).

Дубље разумевање различитих естетских вредности и културних идентитета планирано је и инкорпорирањем садржаја о мултикултурализму у наставу Ликовне културе, у оквиру које се ученици се упознају са традиционалним уметничким изразима и мотивима различитих етничких група у Србији и шире.

Наставни програм за образовање ученика из области музике, поред народног стваралаштва, уважава и богатство различитих музичких традиција које постоје у земљи, што ученицима омогућава да кроз активности слушања,

извођења музике и музичке игре повежу са различитим звуцима, ритмовима и мелодијама које су део културне разноликости Србије.

Највећи степен заступљености садржаја о идентитету, функционисању заједнице у демократском друштву, усвајању вредности попут равноправности, толеранције, солидарности, поштовања и бриге за друге и уважавања различитости, директно је истакнут у оквиру садржаја предвиђених за реализацију наставе изборног предмета Грађанско васпитање. Међутим, оно што представља главни недостатак јесте управо податак да ово није обавезни наставни предмет, чиме се могућност усвајања поменутих садржаја не пружа подједнако свим ученицима.

Уочавамо да се, сходно прописаним наставним програмима Републике Србије, ученици кроз садржаје различитих наставних предмета излажу различитим аспектима културне разноликости и мултикултурализма. Евидентно је да се ставља акценат на развој емпатије, разумевања и поштовања различитости, што указује на целовит приступ интеграцији мултикултурализма у образовни процес за ученике од првог до четвртог разреда основне школе. Важно је што се овакав приступ примењује од најранијег узраста ученика, што доприноси изградњи осећаја богатства у различитостима и усмерава ученике ка толерантности и разумевању различитих култура и идентитета.

Мултикултурализам у наставним садржајима Мађарске

Увидом у наставни програм мађарског система образовања ученика од првог до четвртог разреда основне школе (*Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára*), запажамо да је у Мађарској тема мултикултурализма такође присутна, али са акцентом на мађарску културу и идентитет.

У оквиру наставе Мађарског језика и књижевности (*Magyar Nyelv és Irodalom*) кроз мађарску књижевност ученицима се приближава национална културна баштина, што укључује проучавање дела аутора различитих етничких група које су допринеле мађарској књижевности. Такође, ученици се упознају са историјским догађајима и личностима који су обликовали мађарску културу. Ово може бити одлична основа за даљу изградњу мултикултуралног образовања, ако пођемо од тога да пре упознавања других култура, морамо најпре дорбо упознати сопствену културу (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020).

Садржаји наставе Природних наука (*Emelt szintű természettudomány*) нису директно повезани с мултикултурализмом. Ова врста предмета користити се како би се ученици упознали са природним богатствима и екосистемима Мађарске, што посредно може помоћи у разумевању везе између природе и културе.

Кроз музичко и ликовно образовање у оквиру предмета *Ének-zene és vizuális kultúra* прописано је да ученици истражују мађарску музику, народне песме и уметничке изразе, који одражавају културну разноликост унутар земље, што омогућава ученицима да се повежу са својим културним наслеђем.

Приступ мултикултурализму у мађарском наставном програму од првог до четвртог разреда фокусира се, дакле, на домаћу културну баштину, док у мањој мери пружа прилику за упознавање са другим културама које су обликовале друштво. Рефлектује почитавање и интеграцију мултикултурализма у контексту мађарског образовног система, али са јасним фокусом на јачање националног мађарског културног идентитета.

Сличности у представљању мултикултурализма у наставним програмима Републике Србије и Мађарске

Иако Република Србија и Мађарска имају своје јединствене контексте и приступе образовању, постоје извесне сличности у начинима на које се мултикултурализам представља у њиховим наставним програмима за образовање ученика од првог до четвртог разреда.

Обе земље располажу богатим културним наслеђем, које укључује различите етничке групе, традиције и обичаје инкорпориране у наставне садржаје, како би ученици стекли разумевање и поштовање према различитим културама унутар својих граница. Фокус је на развоју поштовања културног идентитета, језика и вредности (Adili et al., 2022), што доприноси промоцији идентитета и поноса на културно наслеђе уз истовремено истицање значаја разноликости у друштву.

Циљ да се ученици подстакну на размишљање о различитостима и да се развије емпатија према другима, заступљен је у наставним програмима обе земље. образовање о емоцијама, начину постојања и комуницирања са особом из друге културе, која је другачија од нас, провлачи се кроз програме обе земље, што указује на присутност елемената мултикултурализма, односно интеркултуралног образовања посматрано у ужем контексту (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020). Кроз прописане садржаје за наставне предмете као што су језик, уметност и друштвено окружење, учитељима је остављен простор за разговор о мултикултурализму и промовисање вредности као што су толеранција, инклузија и међусобно разумевање. Значајно би било да у наставној пракси користе активности и материјале који се заснивају на поштовању различитости, социјалној правди и борби против дискриминације и предрасуда (Adili et al., 2022).

Оба система укључују наставне садржаје којима се представљају различити погледи и искуства различитих етничких група, што ученицима пружа могућности да развијају шире разумевање света око себе и размишљају критички о различитим перспективама. Учители су ту да измене погрешне представе ученика о друштвеном, културном и образовним питањима, како би их стимулисали да предузму акцију као одговор на интеркултуралне изазове са којима се суочавају у свом животу (Beljanski & Dedić Bukvić, 2020).

Оба образовна система наглашавају поштовање различитих култура, промовишу разноликост у образовном садржају и заговарају образовање које промовише људска права, чиме се оспорава неправедна дискриминација и промовишу вредности на којима се гради једнакост (Adili et al., 2022). Истичу важност очувања сопственог идентитета уз промовисање инклузије и дијалога међу различитим заједницама. Иако су контексти различити, основне вредности мултикултурализма су се рефлектовале у образовном приступу обе земље.

Разлике у представљању мултикултурализма у наставним програмима Републике Србије и Мађарске

Разлике у начинима на које се мултикултурализам представља у наставним програмима Републике Србије и Мађарске произилазе из њихових специфичних историјских, културних и политичких контекста.

Садржаји о мултикултурализму у наставном програму Републике Србије више су фокусирани на разноликост и поштовање различитих култура које постоје у земљи, при чему је фокус на инклузији мањинских група и промоцији мултикултурализма као вредности. Због културних и историјских разлога, мађарски образовни систем више наглашава очување и промоцију мађарског културног идентитета, третирајући мултикултурализам уз наглашавање мађарске културе, док се друге културе третирају у контексту мађарског културног наслеђа чиме се снижава степен отворености према глобалној разноликости.

Однос према другим културама је једна од кључних разлика у наставним програмима поменутих земаља. У оквиру српског образовног система ученици се подстичу да разумеју, поштују и прихватају различите културе као део друштвене разноликости, док мађарски систем ученике више усмерава на разумевање и прихватање других култура у контексту међународне сарадње са нагласком на очување мађарског културног идентитета.

У српском наставном програму мултикултурализам се више повезује са универзалним вредностима као што су разумевање, поштовање, сарадња и равноправност, док је у мађарском акценат на мађарским вредностима попут патриотизма, друштвене одговорности и међународне сарадње.

Закључак

Упоредном анализом садржаја предвиђених наставним програмима Републике Србије и Мађарске уочавамо да – иако постоји извесан степен заступљености садржаја о мултикултурализму – мултикултурално образовање још увек није постало централни део наставног плана и програма. Мултикултурализам је претежно стављен у контекст друштвених наука, с акцентом на језик, књи-

жевност, музичку и ликовну уметност, иако постоје могућности за његову ширу имплементацију.

С тим у вези ваљало би истаћи важност инклузивних образовних програма кроз све наставне предмете, нарочито кроз остваривање тематски планиране наставе, међупредметно повезивање и пружање прилике ученицима за остваривање сарадње са ученицима других националности кроз различите пројектне активности тимског карактера.

Генерално посматрано, наставни програми обеју земаља имају предности којима могу допринети унапређењу образовања и промовисању мултикултурализма у школама, али би у наредним истраживањима ове тематике ваљало извршити дубље сагледавање ефикасности ових програма у постизању циљева мултикултурализма у конкретним условима с посебним нагласком на информисаност и обученост наставника за имплементацију ових садржаја, као једног од елемената који је у литератури препознат као важан предиктор у остваривању мултикултуралног образовања.

Литература

- Мићановић, В. (2012). Наставни курикулуми – чиниоци развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вредности у основној школи. У В. Трифуновић (Прир.), *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитетима и европских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост* (стр. 151-164). Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Перуничић Самарџић, Ј. (2013). Ка мултикултуралном образовању – смисао, вредност и његовање мултикултуралности у школама данас. *Норма*, 18(1), 79-96.
- Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017), *Службени гласник – Просветни гласник*. Бр. 10.
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018), *Службени гласник – Просветни гласник*. Бр. 16.
- Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања (2019а), *Службени гласник – Просветни гласник*. Бр. 5.
- Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања (2019б), *Службени гласник – Просветни гласник*. Бр. 11.
- Чутура, И. (2012). Уџбеничка слика културе. У В. Трифуновић (Прир.), *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитетима и европских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост* (стр. 333-344). Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Adili, B., Petrovska, S., & Xhambazi, G. (2022). Integrating Intercultural Education in the Primary School Curriculum. *Pedagogika-Pedagogy*, 94(8), 1032-1043. <https://doi.org/10.53656/ped2022-8.06>.

- Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099450.pdf>;
- Beljanski, M., & Dedić Bukvić, E. (2020). Comparative Overview of the Presence of Intercultural Education of Teacher Trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/412>.
- Beroš, I. (2019). Komparativna analiza pristupa multikulturalnom obrazovanju u Sjedinjenim Američkim Državama i Kanadi. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 3(3). <https://www.academia.edu>.
- Blazević, I., Bulić, M., & Batarelo Kokić, I. (2023). The relation between intercultural sensitivity and multicultural teaching competency of primary school teachers. In S. Inayatullah, S. Dubovicki, & A. Bilić (Eds.), *International Conference Didactic Challenges IV: Future Studies in Education* (pp. 188-197). Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education.
- Gay, G. (2003). The Importance of Multicultural Education. *New Needs, New Curriculum*, (61/4). <https://www.ascd.org/el/articles/the-importance-of-multicultural-education>.
- Zaldana, C. J. (2010). Multicultural Education: What is it and Does it Have Benefits. *CMC Senior Theses*, 64. https://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/64/.
- Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/0e78c11a4a3f119e4b08c5ccca8024e2cd9850cd/letoltes>
- Miodragović, B. (2014). Izazovi obrazovanja u multikulturalnom društvu. *Nova naučna edukativna misao*, 5-12. <https://www.researchgate.net/publication/304024299>.
- Ozturgut, O. (2011). Understanding Multicultural Education. *Current Issues in Education*, 14, 1-11. <https://www.researchgate.net/publication/288787677>.
- Semprini, A. (1999). *Multikulturalizam*. Beograd: Clio.
- Štović, M. (2020). "Multikulturalizam" pre multikulturalizma - ili podeljeni identitet. *Sociološki godišnjak*, 15, 7-19. <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1840-15382015007Q>.
-

MULTICULTURALISM IN ELEMENTARY SCHOOL CURRICULA IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND HUNGARY

Summary: Paper presents a comparative analysis of approaches to multiculturalism in the elementary school curricula of the Republic of Serbia and Hungary for grades one through four. The analysis aimed to examine multiculturalism within the prescribed curricula of these countries, how diversity and intercultural understanding are promoted, and the results show that both countries recognize the importance of understanding and respecting different cultures and identities while encouraging the development of empathy and tolerance among students. Through various content areas such as literature, arts, and music, the curricula of both countries tend to inspire students to appreciate cultural diversity and identities. Differences exist in emphasized elements, where the Hungarian curriculum leans more towards enhancing national Hungarian heritage, while the Serbian curriculum highlights cultural diversity both domestically and internationally. Based on an ex-

amination of approaches to multiculturalism in the elementary school curricula of the Republic of Serbia and Hungary, future research could delve deeper into the effectiveness of these programs in achieving multiculturalism goals, with a particular focus on the awareness and training of teachers for implementing these contents, recognized as an essential predictor in the literature for achieving multicultural education.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, multicultural awareness, identity, curriculum

БИБЛИОТЕКАРСТВО

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

ВЕСНА МИЛАНОВИЋ СИМИЧИЋ¹

Радио-телевизија Војводине

UDK: 027.022+027.6]:004.9

BIBLID: 0353-7129, 28(2023)2, p. 211-224

ИСКУСТВА ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ КУЛТУРНОГ НАСЛЕЂА У РАЗЛИЧИТИМ УСТАНОВАМА: ГРАДСКА БИБЛИОТЕКА У СОМБОРУ, ЦРКВЕНА БИБЛИОТЕКА У АПАТИНУ И СОМБОРСКО ПЕВАЧКО ДРУШТВО

Резиме: Циљ овог рада је да прикаже опсег, могућности и ограничења дигитализације културног наслеђа у библиотекама, установама или удружењима која поседују библиотечко-информациону грађу од завичајног и значајног интереса за грађане и историју места у којој се налазе. Истраживање је спроведено у сомборској Градској и матичној библиотеци „Карло Бијелички“, Црквено-завичајној библиотеци подунавских Немаца у Апатину и Сомборском певачком друштву. Уочени проблем је како да се у мањим срединама континуираном дигитализацијом сачувају старе и ретке књиге, периодика, записи или документи и каква је подршка за то неопходна. Резултат спроведеног истраживања односи се на различите установе у сличној проблему које повезује разноврсна завичајна грађа и исти циљ, а то је да дођу до што већег броја корисника и новчаних средстава да би покренули процес дигитализације, сачували богату баштину и уступили је у дигиталној форми читалачкој публици. Закључак је да је неопходно: континуирано обезбедити финансирање дигитализације у свим установама културе које имају културно-завичајну грађу, боље надокнаде за запослене, омогућити видљивост оних удружења или организација које могу равноправно конкурисати за пројекте дигитализације, без обзира како су административно у систему регистровани. Описани и наговештени проблеми су резултат анализе транскрипта неструктурисаних интервјуа са испитаницима из наведених установа.

Кључне речи: завичајна грађа, дигитализација, култура, наслеђе, библиотеке

Увод

Као средство образовања и духовних потреба људи, књига је у овом промењеном систему друштвених вредности и нових технологија унапредила своју присутност у стварности, а захваљујући дигитализацији њена мисија је пресељена у виртуелни простор за даља истраживања. Библиотеке су спознале да

¹ vesna.milanovic@rtv.rs

„умрежавање садржаја повећава моћ интернета и доприноси фасцинацији интернетом” (Klimpel i Ojler, 2019, стр. 127). Дигитализација завичајних фондова је веома важна, јер се „промовише и негује локална културна баштина и историјско наслеђе, које у ери глобализације бивају реално потискивани од стране доминантних и униформисаних културних трендова” (Трифуновић, 2010, стр. 158). Библиотеке нису само организатори целокупног људског знања, већ се за њих каже да су похрањена људска мисао. Дигиталне технологије омогућују библиотекама технологије за чување најважнијих завичајних и историјских књига, информација или података у један дигитални складишни простор уз коришћење софтверских и хардверских система: „Нове технологије такође омогућавају израду модела, симулације материјалних културних добара у виртуелној стварности (на пример, виртуелне реконструкције објеката из прошлости). Дигиталне форме праћене су метаподацима (време, место настанка, установа у којој се чува оригинал и слично) и софтверским алатима који омогућавају различите активности корисника” (Стојић, 2014, стр. 231). У том смислу је од важности постало и управљање дигиталним документима, односно права коришћења дигиталних докумената, нарочито ако знамо у којој мери се брзо копирају и шире е-књиге или различити документи. „Интернет је такав да омогућава веома много пиратерије и неовлашћеног коришћења, копирања и дистрибуције разних садржаја који су под заштитом ауторских права. Немогуће је контролисати ситуацију и дистрибуцију копија тако што би се онемогућиле израде дигиталних копија” (Брзуловић-Станисављевић, 2011, стр. 41). Институционално, Брзуловићева напомиње да дигитална права у свету користе велике корпорације како би се заштитиле од индустријске шпијунаже и зараде на пиратерији. Према Закону о ауторским и сродним правима (Закон о ауторским и сродним правима, 2019, чл. 147) у савезној библиотеци „Карло Бијелицки”, дигитализација културно-историјске баштине старије од 70 година не подлеже ауторским правима. У овој Библиотеци углавном се дигитализује завичајна грађа старија од тог периода, јер не подлеже законском ограничењу. С друге стране, као заштита дигиталног документа од даљег копирања, а са циљем идентификације оригиналности и изворности, користи се дигитални водени жиг, који може садржавати било коју информацију. У ову сврху за утврђивање аутентичности, а као метод против фалсификовања дигиталних докумената, као алгоритам се употребљава електронски дигитални потпис. Поред правних механизма за заштиту ауторских права, који се ослањају на поменути Закон о ауторским и сродним правима, у Србији се заштитом ових права бави Завод за заштиту интелектуалне својине, који функционише и на међународном нивоу, а опус њихових услуга заштите може се прочитати на званичном сајту (<https://www.zis.gov.rs>).

Библиотеке су међу првима почеле користити савремене информационе системе и своје услуге осавремениле да би обезбедиле широку популацију и корисницима услуге преко информационе веб мреже. Унапређујући садржаје да би се приближиле књигољупцима, на примеру Градске библиотеке „Карло Бијелиц-

ки” видимо да су покренули Центар за дигитализацију „Дигитални Сомбор“ са циљем да у будућности значајне публикације имају своје место на једном интернет порталу. У међувремену, од 2019. године због нове систематизације и реорганизације радних места, сомборска Библиотека је укинула Одељење за дигитализацију, али пројекат „Дигитални Сомбор“ се и даље примењује. Међутим, многе локалне библиотеке или организације нису успеле да покрену процес дигитализације, попут Црквено-завичајне библиотеке Музеја подунавских Немаца у Апатину, или Сомборског певачког друштва. Различите установе повезује разноврсна завичајна грађа и проблемски оквири, али и исти циљ, а то је да дођу до што већег броја корисника и да сачувају своју богату грађу. На пример, не постоје законски механизми којим би „певачко друштво“ покренуло буџетирање пројекта дигитализације, а „локална културна баштина представља целовитост културног наслеђа одређеног географског подручја и временског периода, и чини део обухватније културе баштине нације или региона, задржавајући истовремено своју посебност и јединственост” (Трифуновић, 2010, стр. 157). Дигиталне библиотеке су логично проширење физичких библиотека новим ресурсима и сервисима у дигиталном добу у којем живимо. У односу на класичне библиотеке, дигиталне библиотеке имају неке предности, а једна од најзначајнијих предности је ширење дигитализованих старих и ретких дела што већем броју истраживача. У овом раду проблем дигитализације културно-историјске и завичајне грађе сагледаћемо из три аспекта различитих установа културе, од којих смо већ поменули Црквену библиотеку у Апатину, Сомборско певачко друштво, које функционише као удружење грађана и сомборска библиотека „Карло Бијелицки”. За квалитативни инструмент истраживања користили смо интервју и помоћ аудио-визуелне технике са циљем да у отвореној међуљудској интеракцији са кључним људима, запосленим у овим установама забележимо што више аутентичних података о конкретним проблемима са којима се суочавају.

Градска библиотека „Карло Бијелицки“ у Сомбору

Сомборска Градска библиотека „Карло Бијелицки“ је формирала Центар и Одељење за дигитализацију 2009. године. Запослени на пословима дигитализације у овој Градској библиотеци истичу да се много тога урадило у прошлој деценији, али да су велика очекивања у том процесу условљена економским околностима. Уколико упоредимо шта каже Правилник о ближим условима за дигитализацију културног наслеђа (Правилник о ближим условима за дигитализацију културног наслеђа, 2018, чл. 4, чл. 5, чл. 6) са тврдњама Дејана Подлипеца и Иње Фирањ, запослених у сомборској Градској библиотеци „Карло Бијелицки” на Одељењу за културно-образовне програме и подстицај читања, као и на пословима дигитализације, сазнајемо да ова матична Библиотека углавном испуњава сврху и циљеве дигитализације културног наслеђа дефинисане чл. 4

наведеног Правилника, у обиму који јој то дозвољавају финансије и људски ресурси. Такође, библиотека претежно обавља процес дигитализације по свих девет критеријума чл. 5 Правилника из 2018. године кроз све планиране послове, а запослени у сомборској Библиотеци су истакли следеће одговоре: „У Градској библиотеци се одређују приоритети дигитализације, а у плановима и програмима понекад буде мањих одступања у смислу обима посла и они се мењају из године у годину и усклађују са пројектима за које се конкурише. Обавља се одабир и припрема културних добара уз пратећу документацију подразумевану за процес дигитализације. Такође, формира се дигитални запис, уноси се дигитални запис са припадајућим метаподацима у информациони систем, одговорно се управља дигитализованим културним наслеђем, што је транспарентно на званичном сајту сомборске Библиотеке (http://www.biblioso.org.rs/digitalna_arhiva). Редовно се контролише квалитет сачињених дигиталних објеката који направе обучени људи запослени по краткорочним уговорима о Јавним радовима. Дигитално културно наслеђе се чува на веб сајту и на хард дисковима, а доступност дигитализованог културног наслеђа је видљива на веб сајту Библиотеке која је доступна широком читалачком аудиторијуму”. Што се тиче одређивања приоритета дигитализације дефинисаних у чл. 6 већ споменутог Правилника из 2018. године, запослени у Библиотеци наводе да одређују приоритете и обим дигитализације у складу са расположивим ресурсима, осим критеријума који се односи на физичке карактеристике културног добра у вези расположивих техничких и људских ресурса за процес дигитализације. У том смислу, проблем су људски ресурси, јер обим посла зависи од динамике конкурса Јавних радова, који се расписују за овакве послове преко Националне службе запошљавања.

Сомборска Градска библиотека је матична библиотека, а то према Правилнику из 2017. године (Правилник о ближим условима за дигитализацију библиотечко-информационе грађе и извора, 2017, чл. 6) значи да овакав тип библиотека има најмање два запослена лица са најмање основним струковним студијама из области природно-математичких или техничко-технолошких поља, а Библиотека је систематизацијом радних места из 2019. године укинула Одељење за дигитализацију. Запослени у овој библиотеци Дејан Подлипец каже да иако Одељење као такво више не постоји да и даље обавља послове руководиоца дигитализације културно-историјске грађе. Послови на дигитализацији се обављају периодично, а највише се ради када Библиотека добије средства путем конкурса за овакве намене и када се ангажују лица по уговору. Тренутно се у овој Библиотеци дигитализују старе Сомборске новине, као завичајна хроника пуна информација коју често траже различити истраживачи, а дигитализују се и збирке књижевника Вељка Петровића. Што се тиче техничке опремљености, поседују адекватну рачунарску опрему и А3 скенер за потребе дигитализације, што значи да је технички опремљена за основну делатност, али недостаје још један скенер који се зове „Bookeye“ и који је специјализован за дигитализацију старих и ретких књига које прођу процес рестаурације.

Током анализе обављеног разговора са Подлипецом, који је био од самог почетка укључен у пројекат „Дигитални Сомбор”, закључује се да дигитализација и њени приоритети каскају за адекватном финансијском подршком, која би подразумевала континуирани рад одговарајућег обима на овом захтевном послу. За послове обављања дигитализације Градска библиотека „Карло Бијелички” свих претходних година ангажује лица по програмима Јавних радова Националне службе за запошљавање. Углавном су по Јавним радовима добијали два или три лица за ангажовање по пројекту. На последњем Јавном раду 2022. године за потребе дигитализације су у сомборској Библиотеци била ангажована три лица у периоду од четири месеца, а радили су на скенирању и обради скенираних докумената ОЦР-ом (Приповетке Вељка Петровића) и настављен је унос метаподатака и скенираних докумената у базу (Дунатај). Међутим, како Библиотека нема довољан број запослених, а како су мало плаћени Јавни радови, по речима Подлипеца није упитан наставак дигитализације, већ ко ће тај посао да обавља зато што је захтеван, а изузетно мало плаћен. С друге стране, веома битан фактор је недостатак одговарајућег броја новозапослених људи са сталним радним местом који би чинили део једног константног тима у послу око дигитализације.

На питање када је формирана главна база дигиталних података, од Подлипеца сазнајемо да је то било 2011. године и да је од тада у њу унето 25.657 страница новина и часописа. Будући да сомборска Библиотека датира још од 1859. године, дигитализација је важан искорак у чувању културно-историјске и библиотечко-информационе грађе. Оно што се истиче као важно јесте да се све стране скенираних докумената могу претраживати захваљујући метаподацима који дају детаљан опис. О томе зашто је било важно да се комплетно дигитализује месечни часопис Голуб (1879–1913) говоре подаци да је тај часопис покренут 1879. године, у часу када Србија није имала други дечји лист. Од 1892. године је објављиван два пута годишње, а у њему су излазили књижевни прилози и занимљивости из разних области, а неговао је и поуку и родољубиво осећање. Када се говори о дигитализацији докумената, увек се размишља о простору који треба обезбедити за све оно што жели да се сачува. Све што је дигитализовано Библиотека чува на серверу и на хард дисковима. Од 2011. године, када је направљена база података, па до данас, према подацима Дејана Подлишеца, ажурирано је 4.187 дигитализованих бројева наслова завичајне периодике са припадајућим метаподацима, што је укупно 43.743 страница новина и часописа. Свака унета страна је претражива захваљујући метаподацима који је описују. Све што је дигитализовано може се пронаћи на страници Дигитална збирка (http://www.biblioso.org.rs/ci/digitalna_arhiva). Такође, анализом интервјуа, закључује се суштина проблема са којом се у процесу дигитализације суочава ова Градска библиотека, а то је обим дигитализације у предстојећем периоду и што је ова матична Библиотека дозволила да се последњом систематизацијом рада у овој установи укине Одељење за дигитализацију.

Црквено-завичајна библиотека у Апатину

Музеј Подунавских Немаца налази се у Апатину, у здању католичке цркве „Срце Исусово” и у просторијама оближње парохијске куће. Музејом и црквеном библиотеком руководи Удружење „Адам Беренц” из Апатина на чијем је руководећем месту Борис Машић, апатински хроничар и предавач немачког језика. У окриљу музеја налази се једна од највећих збирки обредних предмета и сакралних уметничких дела у региону, као и уникатна колекција црквеног текстила, али и библиотека, у којој се налази више од 60.000 хиљада докумената, примерака периодике, рукописа и књига, од којих поједине датирају из 16. века. Један део базе података књига из ове библиотеке доступан је на званичном сајту (<https://www.danubeswabianmuseum.com/biblioteka>). Поред бројне завичајне грађе, старе и ретке књиге, дигитализација културног наслеђа у овој библиотеци још није ни започета, јер је требало више од деценије да се успоставе услови како би ова установа ушла у систем и била доступна истраживачима и туристима. Око три хиљаде књига у збирци ове библиотеке могу се сматрати библиографским раритетима. Током интервјуа са Машићем сазнајемо да Музеј чува комплетне архиве десет некадашњих немачких општина, као и вредан природњачки, етнолошки и историјски материјал, јер су на овим просторима Војводине својевремено вековима живели Немци. Многи од предмета или књига који су сачувани у овом апатинском здању су спашени од уништења из рушевних и запуштених цркава у местима широм Бачке. Мисија музеја и црквене библиотеке у Апатину је, према речима Машића, чување и промоција културно-историјске заоставштине Немаца у овом делу Европе, који су ту некада живели, едукација о историји и значају немачке заједнице за ово подручје, али и подстицање међунационалног упознавања, као и међуетничког и религијског разумевања. Поврх тога, музеј и библиотека имају за циљ промоцију изузетно богатог мултикултуралног и мултинационалног наслеђа Апатина, Војводине и Србије, са чиме и настоје упознати бројне туристичке посетиоце и истраживаче који ову установу посећују.

Жупна кућа, у којој је смештена црквена библиотека, била је својевремено дом Адама Беренца, католичког свештеника, новинара и истакнутог противника нацизма међу Немцима у бившој Југославији. Како је у интервјуу казао Машић, у жупној кући је већ постојала скромна библиотека Адама Беренца. Машић истиче да је од 2001. године до данас био дуг пут тражења завичајно-историјских књига и других вредних докумената да би били спашени и своје место добили на полицама данашње црквене библиотеке у Апатину: „Библиотека углавном поседује старе и ретке књиге, а до сада је каталогизирано 13.000 књига. Најстарија књига коју смо нашли и сачували датира из 1550. године. Већина тих књига потиче из бивших некадашњих немачких жупа у Војводини. Својевремено сам проналазио књиге из периода од 16. века до 18. века, а на ово подручје су их некада давно доносили језуити током 18. века. Те књиге су биле буквално одбачене и бачене да

иструну”. Велику пажњу придаје старој и реткој књизи „Историја Мађара” Антонија Бомфинија из 1609. године, која се чува под видео надзором у стакленој витрини. Машић објашњава да је та књига нађена бачена у подруму католичке цркве у Оџацима, а како је та књига доспела у ту цркву и када, то није познато. Машић напомиње да у библиотекама у Европи постоји само неколико примерака те књиге Бомфинија, која је дигитализована: „Поред примерка ове књиге, постоји још један који се чува у Библиотеци Матице српске. Веома је значајна за изучавање историје Мађара, који су такође староседеоци, као што су то били Немци или Срби. Иако ову вредну књигу чувамо у стаклу, потребна јој је хитна рестаурација да би се адекватно сачувала за будућа поколења и истраживаче. Само ћу рећи да није било интересовања да се ова књига дигитализује”.

У апатинској црквеној библиотеци сакупљено је огромно културно благо, па се осим филозофских, ту може наћи и значајан део историјских и теолошких књига из католичке и протестантске провенијенције. До сада су у овој апатинској црквеној библиотеци имали највећу подршку фондација коју додељује Влада Немачке. На пример, из тих фондације је финансиран пројекат каталогизације публикација у црквеној библиотеци за 13.000 књига током 2021. године.

Машић напомиње да је дигитализација старе и ретке књиге у овој црквеној библиотеци велика жеља, да су кроз донације добили опрему за тај посао, али да то још увек није могуће, јер недостају финансијска средства и запослени људи који би обављали тај посао. Црквена библиотека у Апатину је административно регистрована тек 2022. године и под надзором је сомборске библиотеке „Карло Бијелички”. Последњих десетак година су се интензивно прикупљале књиге и локација се звала „библиотека”, али није била званично тако регистрована. Будући да немају више административних препрека, очекују да ће у блиској будућности дигитализација бити могућа, јер имају потенцијал да као црквено-завичајна библиотека конкуришу за пројекте. Сматрају да би било веома драгоцено да се најзначајнија и најстарија грађа постави на интернет и буде доступна истраживачима из целог света, као и онима које занима историјски пут књиге до те библиотеке, по чему желе да буду препознатљиви читалачкој публици. За сада су урадили каталог архивске грађе и дела старих и ретких књига. Црквена библиотека поседује старе и ретке књиге које се не могу наћи ни у једној другој библиотеци у Србији. У колекцији ове библиотеке је најстарији власнички печат (лат. *ex libris*) у Србији из 1617. године на немачком језику. У овој библиотеци се налази значајан број томова књига самостанских библиотека из 17. и 18. века који су на непознат начин дошли у некадашњу провинцију, која се налазила на подручју данашњег Западнобачког округа. На питање откуд такве књиге у нашим црквама, Машић наводи да су до 18. века језуити преузимали своје дужности по жупама широм Бачке, а да су приликом својих селидби највише носили књиге, јер су књиге биле њихово највеће благо. Селидбе малих библиотека биле су приоритет код језуита, који су заправо правили мале библиотеке у својим црквама. У апатинској црквеној библиотеци има преко 1.000 таквих књига које су

сачуване до данас, а на којима се налазе и потписи неких језуита, тврди Машић и додаје: „Од изузетног значаја за наше књиге био би процес дигитализације, али то је процес који изискује време и који траје годинама, али који мора да има континуитет. За сада све што је дигитализовано је на нивоу статистичке грешке и то нигде није ни видљиво”. Машић наглашава да имају одличну сарадњу са сомборском библиотеком „Карло Бијелицки”, која их је и регистровала: „За сада нисмо у Кобис систему. Дуго смо размишљали како да каталогизирамо нашу библиотеку и тражили смо начин, међутим није било могуће нешто такво, јер нисмо имали финансије да платимо лиценцираног човека који би све то урадио. Имали смо срећу што су код нас овде у Бачкој људи препознали да трагамо за књигама, па су нам поклањали и целе кућне библиотеке, где се нађе веома ретких наслова. Наша мисија је да на основу свега тога што имамо о књизи, од аутора до власника и пута којим је стигла до нас, ми то све уносимо у метаподатке. Класификујемо све што нађемо у тим књигама, од слика и писама до пресованог цвећа. Једном речју, нама је изузетно важан власнички однос према књигама и верујем да се и по томе разликујемо од многих других”. Библиотека поседује на хиљаде свезака периодике, архивског материјала и збирке историјског, етнолошког и природњачког карактера. Већина књига је на латинском и немачком језику, али их има на мађарском, холандском, италијанском и нешто на хрватском језику. У збирци поседују и бројне молитвенике који датирају с краја 16. до 18 века. У овој библиотеци има још много посла са бројним књигама које треба сортирати, па урадити каталогизацију, а напослетку и дигитализовати.

Сомборско певачко друштво

Сомборско певачко друштво је основано 1870. године као Српско црквено певачко друштво и од тада до данас организовано и трајно негује уметничку, народну, вокалну и инструменталну музику. Тренутно имају око 100 чланова који добровољно и волонтерски учествују у свим активностима. Од 1912. године, Сомборско певачко друштво налази се на тргу Светог Ђорђа и власник је дела објекта у којем се организују активности, а важно је напоменути да у Србији има веома мало удружења и друштава оваквог типа која континуирано трају и имају у власништву своју зграду и богату архивску грађу. Здање Сомборског певачког друштва од 1997. године је заштићено као споменик културе у корпусу центра града Сомбора. Под кровом Друштва тренутно делују секције Мешовити хор Сомборског певачког друштва и Градски дечји хор „Шарени вокали”. Ово певачко друштво привукло је значајну пажњу јавности када су крајем 2022. године покренули врло необичан и оригиналан пројекат прикупљања средстава за дигитализацију завичајне архивске и библиотечке грађе са којом располажу. Како бисмо сазнали детаље овог необичног подухвата, какав није у скороје време забележен у Србији, обавили смо интервју са Миланом Радишићем, диригентом и једним од челних људи Сомборског певачког друштва. У дијалогу са Радишићем

сазнајемо околности које су окупили групу ентузијаста око акције „Песма нас је одржала”. Циљ пројекта „Песма нас је одржала” је дигитализација архивске грађе Сомборског певачког друштва и уређење просторије у којој ће се она чувати. Овај пројекат тежи развоју, обнови и заштити духовних и културних вредности, истиче Радишић: „У сарадњи са crowdfunding платформом „Добри Дабар”, Друштво је покренуло прикупљање средстава за пројекат 22. августа 2022. године и била је намера да сакупимо средства у наредних 45 дана, али како то нисмо успели, акција прикупљања новца траје и даље. Кампању смо осмислили као серију соул и концертних наступа са симболичном ценом карте од 350 динара, којом би сви људи добре воље помогли акцију нашег друштва. Сва прикупљена средства су уплаћена на рачун „Доброг Дабра”, али нисмо још увек довољно прикупили”. Групно финансирање (crowdfunding) „Добри Дабар” је платформа која помаже физичким или правним лицима да реализују своје пројекте на начин да они финансијски, у форми донација, буду подржани од стране јавног мњења, а њихове активности могу се видети на званичном сајту организације (<https://dobridabar.com>).

У дијалогу са Радишићем сазнајемо да преко 150 година значај Сомборског певачког друштва није био само на неговању музичке културе у Срба, већ и певање песама других нација, јер је Сомбор увек био мултинационална средина. Постојање овог певачког друштва је од самог оснивања имало шири друштвени контекст. Томе у прилог говоре чињенице о важним историјским личностима, које су у току претходних један и по век биле на челу Сомборског певачког друштва. Један од најистакнутијих био је адвокат др Јован Лалошевић, који је био укључен у културни, национални и просветни живот српског народа у Аустро-угарској монархији са значајном улогом током присаједињења Баната, Бачке и Барање Краљевини Србији, где је 1918. године био изабран за првог председника Народне управе Војводине. Како је др Лалошевић био председник Сомборског певачког друштва, а то друштво тада окупљало и веома утицајне људе из тог периода, многи познати композитори с почетка 20. века компоновали су својевремено за сомборски хор, попут Јосипа Маринковића, Петра Коњовића, Исидора Бајића, Јована Пачуа и других. Осим у музици и уопште поједини људи, које је окупљало Сомборско певачко друштво, имали су својевремено значајну улогу не само у просветитељству, већ у музичкој, политичкој и културној делатности. Из тог периода, према речима Радишића, нису остале само нотне свеске, већ писма, рукописи, записи, преписке, периодике и ретке књиге. Својевремено је обимна грађа била депонована у Историјски архив града Сомбора, али значајна дела и документи остали су у објекту овог певачког друштва. У грађи која треба да се дигитализује постоје документи и преписке др Јована Лалошевића и др Лазе Костића, а садржаји тих писанија остали су до данас непознати широј јавности. Претпоставља се да би у много чему расветлили друштвено-политичка мишљења која су се јављала тада у Сомбору и шире. Лаза Костић био је близак овом Сомборском певачком друштву и физички, будући да је живео у кући, која се и

данас налази до објекта певачког друштва, односно у истом дворишту. Такође, др Лалошевић и др Костић имали су преписке о томе на који начин треба да се у Сомбору сачувају, негују и развијају култура и уметност, а Радишић истиче да би све то било од користи будућим истраживачима и туристима: „Располажемо са многим рукописима од којих су поједини у веома лошем стању. Све што имамо у нашој архиви је несређено, а просторија у којој чувамо сву ту грађу је пуна влаге и буђи. Када су нас посетили кустоси сомборског Музеја, они су гледајући сву ту нашу грађу, оценили да ту има значајних докумената који у много чему могу да разјасне живот тадашњих Сомбораца и њихову културну делатност, нарочито поједина политичка деловања, имајући у виду да је из Сомбора у првој половини 20. века свакако био значајан др Јован Лалошевић, који је преко двадесет година био и председник Сомборског певачког друштва. Др Лалошевић се осим др Костића дописивао и са другим политичким актерима и утицајним уметницима тог времена. Процена је да има око 15.000 различитих докумената које треба хронолошки класификовати по областима, а након тога дигитализовати. Имамо много документације која говори о томе како су настајале неке композиције, а ту су и бројне старе фотографије од историјског значаја за град Сомбор”. Поред добре воље и ентузијазма, највећи проблем су финансије. Радишић истиче да држава издваја по пројектима новац који Сомборском певачком друштву није довољан ни за почетак посла око сређивања и дигитализације грађе. Са друге стране, као додатни проблем се намеће и кадровско питање. За обављање посла дигитализације потребна су стручна лица која би радила на свему томе: „Према нашој процени, требало би нам око пола године да група стручњака среди заоставштину и да се она након тога почне дигитализовати, а волонтера за такав посао нема. Пројекат „Песма нас је одржала” имао је за циљ да концертима прикупимо средства, а прикупили смо до краја 2022. године око 100.000 динара, што није довољно. Нисмо покренули пројекат да одустанемо, па акција прикупљања материјалних средстава и даље траје. Као трећи проблем је то што Закон није на нашој страни, јер за пројекат дигитализације не можемо да конкуришемо као Сомборско певачко друштво. На државним конкурсима можемо да конкуришемо за средства која ће бити намењена за одржавање зграде и трошкове око путовања, гостовања и наступа, али правилницима није предвиђено да средства добијамо за све што желимо мимо нашег рада у оквиру певачког друштва као таквог”.

Радишић истиче да је Градска библиотека „Карло Бијелички” у Сомбору обећала техничку помоћ при дигитализацији, али људске ресурсе нису у могућности да обезбеде, јер и они имају исти проблем. Највећу подршку добили су од Градског музеја у Сомбору, који има жељу да обезбеди стручњаке за рад на селекцији грађе. Међутим, Радишић објашњава да се ту јавља додатни проблем, јер је за хронологију и приоритете неопходно подробно познавати историјат града да би се посао припреме за дигитализацију урадио брзо и квалитетно: „Сматрамо да је наша архива општи интерес града Сомбора, јер то није само музичка архива. Град има вољу, али нема законски механизам, па би сваки конкурс који би био

расписан био у ствари специфичан, односно намештен само за нас, што би било противзаконито. Наш програм за средства града не може да подразумева дигитализацију. Такође, прикупљамо средства путем кампање, међутим и ту постоје правила која су све закомпликовала. Како тражена средства нисмо прикупили донацијама у предвиђеном року, а како је тај рок истекао, свима који су нешто уплатили, морамо новац да враћамо, а то ће више да нас кошта него што смо прикупили, рачунајући уплатне провизије”. Амбициозност и воља ентузијаста који воде Сомборско певачко друштво наишли су на недовољну материјалну подршку јавности у виду донација, док са друге стране законски прописи нису на страни организације оваквог типа која жели да дигитализује своју архивску грађу. Анализом интервјуа са диригентом хора Миланом Радишићем, у Сомборском певачком друштву утврђено је да историја хорског певања у Сомбору има шири значај, будући да не сведочи само о певању, већ и о друштвеном, културном и политичком контексту, стога је за очекивати да ће кампања за прикупљање средстава у 2023. години ипак успети и да ће процес дигитализације започети, будући да тренутно не постоји другачији законско-правни оквир за тај подухват.

Дискусија

Према конкретним примерима описаним у овом раду, попут Градске библиотеке „Карло Бијелички” у Сомбору, Црквене библиотеке у Апатину и Сомборског певачког друштва, уочљиво је да су за успостављање процеса дигитализације главни проблеми финансијска средства и недостатак људских ресурса. Због нове систематизације радних места и реорганизације посла, сомборска Библиотека је укинула Одељење за дигитализацију, које је својевремено покренуто са много ентузијазма. Иако се пројекат „Дигитални Сомбор” и даље примењује под окриљем Одељења за културно-образовне програме и подстицај читања, оптимизам улива чињеница да запослени у Библиотеци и даље раде на дигитализацији чију динамику диктирају одобрени пројекти са градских, покрајинских и републичких нивоа власти. Црквено-завичајна библиотека подунавских Немаца у Апатину је тек пре неколико месеци регистрована као библиотека, па се надају да ће уз помоћ матичне сомборске библиотеке лакше конкурисати за пројекте дигитализације које расписују државне институције, а који се спроводе путем Јавних радова. Са друге стране, поред воље и ентузијазма да искораче из свог опуса регистроване делатности и ураде нешто корисно и ново, код Сомборског певачког друштва се уочава бирократски проблем због тога што не постоји законски механизам уз помоћ којег би једно непрофитно певачко друштво или удружење грађана имало могућност да конкурише за средства и започне дигитализацију своје архиве за коју тврде да је од изузетног културно-историјског значаја за град Сомбор. Певачка друштва бирократски систем не препознаје као оне који се могу буџетирати на такав начин. Различите установе у сличном проблему повезује разноврсна завичајна грађа, као и исти циљ, а то је да дођу до

што већег броја корисника, али и новчаних средстава којима би почели процес дигитализације, сачували богату баштину и уступили је у дигиталној форми на увид широком читалачком аудиторијуму.

Закључак

Анализом одговора и информација које смо добили у обављеним интервјуима за потребе писања овог рада, можемо закључити да у сомборској библиотеци „Карло Бијелицки” дигитализација није упитна, већ њен обим. Уочили смо да нема ништа спорно у мотивацији и професионалним обавезама око спровођења овог посла код запослених, али да им недостаје стручни кадар који би заједно са њима дигитализацију културно-историјске баштине обављао континуирано. Очигледно је да библиотеке попут сомборске имају тенденцију да прате савремене токове, да приступају свим технолошким променама, јер дигитализација није само програм чувања и заштите, већ репрезентативни модел за презентације и сериозан истраживачки рад. Међутим, често су библиотеке ограничене буџетом, јер је буџет распоређен на плате запослених, набавку књига и текуће одржавање објекта. Имајући у виду најважније проблеме, једно од решења било би увећање буџета за финансирање библиотека да би се, између осталог, процес дигитализације обављао континуирано, а не од пројекта до пројекта, али и куповала нова техничка опрема за тај посао. Новчана зарада представља основну мотивацију за рад, стога би било неопходно повећати зараде у овом сектору, како за стално запослене којима је дигитализација додатни посао, тако и запосленима по уговору о спровођењу Јавних радова. Можемо рећи да је најтежи период за црквену библиотеку у Апатину иза њих, у смислу адаптације жупне куће у којој се налази библиотека, опремање намештајем, увођење аларм система и деценије прикупљања књига по напуштеним кућама и црквама. Од када су се регистровали пред њима је борба да заврше каталогизацију и да конкуришу за пројекте уз помоћ којих ће почети посао дигитализације старе и ретке књиге. Сомборско певачко друштво није одустало од идеје да прикупи средства за дигитализацију своје архивске грађе, услед мана у системској подршци, окренули су се организацијама које хуманитарним акцијама подржавају добре пројекте од интереса за јавност. Иако су учесници државног система буџетирања разноврсни, на оваквим примерима се показује да систем није довољно флексибилан и да се у односу на сва три изнета примера у овом раду очигледно у појединим аспектима мора мењати. Ту мислимо на континуирано обезбеђивање финансирања дигитализације у свим установама културе које имају културно-завичајну грађу, одговарајућих надокнада за запослене и видљивост оних удружења грађана која могу да оправдају тражена средства по пројекту дигитализације без обзира под којом су шифром у државном систему регистрована.

Литература

- Брзуловић-Станисављевић, Т. (2011). Управљање дигиталним правима. У В. Црногорац и В. Ињац (Прир.), *Хоризонти светског и европског библиотекарства у дигиталном добу. Зборник радова са међународне научне конференције* (стр. 37-54). Београд: Библиотекарско друштво Србије.
- Закон о библиотечко-информационој делатности (2021), *Службени гласник РС*. Бр. 52.
- Закон о ауторским и сродним правима (2019), *Службени гласник РС*. Бр. 66.
- Канцеларија за информационе технологије и електронску управу (2019). *Програм ширења знања из области дигиталне трансформације „Србија дигитализује“*. <https://www.ite.gov.rs/extfile/sr/4292/Program%20Srbija%20digitalizuje.pdf>
- Копоран Г. и Подлипец Д. (2014). Дигитални Сомбор. У С. Јанчић (Ур.), *Дигиталне колекције у библиотекама* (стр. 131-136). Београд: Заједница матичних библиотека Србије; Нови Сад: Градска библиотека.
- Министарство културе и информисања (2017). *Смернице за дигитализацију културног наслеђа у Републици Србији*. <https://www.kultura.gov.rs/extfile/sr/205/smernice-za-digitalizaciju-kulturnog-nasledja-u-republici-srbiji.pdf>
- Правилник о ближим условима за дигитализацију културног наслеђа (2018), *Службени гласник РС*. Бр. 76.
- Правилник о ближим условима за дигитализацију библиотечко-информационе грађе и извора (2017), *Службени гласник РС*. Бр. 102.
- Правилник о организацији и систематизацији послова у Градској библиотеци „Карло Бијелицки“ Сомбор (2019), *Службени лист града Сомбора*. Бр. 2.
- Vodič kroz digitalizaciju kulture u Srbiji* (2018). <http://www.seecult.org/sites/default/files/attachments/vodic-kroz-digitalizaciju-e-publikacija.pdf>
- Ђukić, P. i Trifunović, B. (Prev.) (2012). *IFLA/UNESCO manifest za digitalne biblioteke – srpski prevod*. <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/digital-libraries/documents/ifla-unesco-digital-libraries-manifesto-sr.pdf>
- Klimpel, P. i Ojler, E. (2019). *Budućnost prošlosti: kulturno nasleđe u digitalnom svetu*. Београд: Народна библиотека Србије.
- Stojić Gordana, V. (2014). Kulturno nasleđe u digitalnom svetu. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, (143), 230-250. doi: 10.5937/kultura1443230S
- Sudimac, T. i Rudić, G. (2019). Digitalizacija kulturne baštine u javnim bibliotekama centralne Srbije – stanje i perspektiva. *Kultura polisa*, XVI(40), 445-458. <https://kpolisa.com/index.php/kp/article/view/545>
- Trifunović, B. (2010). Zavičajne digitalne biblioteke. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, (129), 155-181.

UNESCO/PERSIST (2016). *Smernice pri izboru digitalnog kulturnog nasleđa za dugoročno čuvanje*. <https://unescopersist.files.wordpress.com/2018/11/persist-content-guidelines-ser.pdf>

EXPERIENCES OF CULTURAL HERITAGE DIGITALIZATION IN DIFFERENT INSTITUTIONS: CITY LIBRARY IN SOMBOR, CHURCH LIBRARY IN APATIN AND SOMBOR SINGING SOCIETY

Summary: The goal of this work is to show the scope, possibilities and limitations of digitalization of cultural heritage in libraries, institutions or associations, which possess library-information material of homeland and significant interest for citizens and the history of the place where they are located. The research was carried out in the Sombor City Library „Karlo Bijelicki“, the Church-Native Library of the Danubian Germans in Apatin and the Sombor Singing Society. The perceived problem is how to preserve old and rare books, periodicals, records or documents in smaller communities through continuous digitization and what kind of support is necessary for that. The result of the conducted research refers to different institutions in a similar problem connected by a variety of native materials and the same goal, which is to reach as many users and funds as possible in order to start the digitization process, preserve the rich heritage and give it to the reading public in digital form. The conclusion is that it is necessary to: continuously provide funding for digitalization in all cultural institutions that have cultural and native structures, allow better compensation for employees and enable the visibility of those associations or organizations that can apply equally for digitization projects regardless of how they are administratively registered in the system. The described problems are the result of the analysis of transcripts of unstructured interviews with respondents from the mentioned institutions.

Keywords: native materials, digitalization, culture, heritage, libraries

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, научне критике, полемике, библиографске студије, као и приказе публикација из области педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, науке о књижевности и библиотекаштва. Уколико је рад настао у оквиру научног пројекта, део је мастер, магистарске или докторске тезе, или је претходно био саопштен на неком научном или стручном скупу, податак о томе треба да буде дат у фусноти.

Слањем рукописа, аутори гарантују да он представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту. Истовремено предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда, што га искључује из даљег разматрања за објављивање у часопису. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање у некој другој публикацији не може бити прештампан у часопису *Норма*. Након пријема рада уредништво доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Ради спречавања плагијата радови који улазе у процес рецензирања подвргавају се провери уз помоћ система iThenticate/CrossRef у оквиру сервиса СЦИндекс Асистент. Након провере, сваки рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада, доноси редакција.

Часопис *Норма* се издаје је у режиму тзв. отвореног приступа. Допуштено је да се дело копира и дистрибуира у свим медијима и форматима, да се прерађује, мења и надограђује у било које сврхе, укључујући и комерцијалне, под условом да се на правилан начин цитирају његови првобитни аутори, постави линк ка оригиналној лиценци и назначи да ли је дело измењено. Корисници су при томе дужни да наведу пун библиографски опис чланка објављеног у овом часопису (аутори, наслов рада, наслов часописа, волумен, свеска, пагинација), као и његову DOI ознаку.

Достављање радова

Рукописи се достављају путем онлајн система за уређивање часописа развијеног од стране Центра за евалуацију у образовању и науци (ЦЕОН). Приступ и регистрација за овај сервис врше се преко странице АСИСТЕНТ. Регистрација и постављање рукописа у овај систем врши се у неколико једноставних корака (видети Упутство за АСИСТЕНТ). Изузетно, могуће је рукописе доставити и директно на мејл редакције: norma@pef.uns.ac.rs.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина слова 12 pt, проред 1.5, са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле и дијаграми наводе се у самом раду. Слике се предају као засебни документи у jpg (200 dpi) или eps формату, при чему се у самом тексту, римским бројевима, јасно означава

место на коме оне треба да се налазе. Користити АПА стил цитирања и навођења референци.

Уз све врсте радова доставља се превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (за приказе само наслов). Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику објављују се на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним писмом, односно латиничним уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад (основни текст рада, списак референци, као и сажетак и кључне речи, укључујући и њихове преводе) требало би да буде дужине до 35.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и радове који премашују предвиђени обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), као и наслов рада. Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти) везаној за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, такође се наводе у фусноти везаној за наслов рада.

Насловна страна треба да садржи и сажетак и кључне речи на језику рада. У сажетку, који не би требало да премаше 1500 знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Сажетак и кључне речи дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1. Кључне речи (до десет речи) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, литературу и изворе, превод наслова, сажетка и кључних речи и прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по стандардној схеми

Увод, Методологија, Резултати и Дискусија. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, поравнати уз леву маргину, болдованим фонтом величине 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се наводе курзивом исте величине. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама), према АПА стилу. Примери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

Један аутор

(Jovanović, 2013, str. 24)

(Petrović, 2012a, str. 35–36)

(Petrović, 2012b, str. 144)

Два аутора

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)

(Gavrilović i Marković, 2012)

Три или више аутора

(Duncan et al., 2013)

(Томановић и др., 2016, стр. 17)

Дело без аутора

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)

(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

Колективно тело

(Републички завод за статистику, 2018)

Закони

(Закон о раду, 2014, чл. 37, ст. 4, тач. 3)

Посредно цитирање

(Петровић, 2012, стр. 34, према Матић, 2018, стр. 45)

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графију: Вебер [Weber]. У наставку рада користимо транслитеровани или транскрибовани облик у тексту, а оригинални у парентезама.

Приликом истовременог позивања на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абecedним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити *Ibidem* или Исто у библиографској парентези.

Директно (дословно) цитирање у тексту врши се у склопу реченице, под наводницима, уколико цитат није дужи од тридесет речи. Уколико је цитат дужи од тридесет речи, издвојити га у нови параграф, без наводника, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1.

Литература

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе писмом самог рада, без превођења, према АПА стилу. Прво се наводи листа референци на писму рада, прави се размак од једног реда, а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене).

У наставку су наведени примери библиографских јединица за различите врсте публикација.

Монографске публикације:

- Антонић, С. (2011). *Искушења радикалног феминизма*. Београд: Службени гласник.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction, and Socialization Process*. New York: Free press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lappin, S., & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.
- *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.) (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Радови у часопису:

- Heinz, W., & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.
- Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки преглед*, XLVII(2), 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.
- Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies*, 2. doi:10.1332/204674313X673419.

Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

- Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (str. 115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.
- Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115–129). Routledge.
- Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (pp. 98–120). London: Open University Press.

Саопштења у зборницима са научних конференција:

- Smith, S. P., & Hart, J. (2006, March 25–26). Evaluating Distributed Cognitive Resources for Wayfinding in a Desktop Virtual Environment. In *3D User Interfaces (3DUI'06)*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Alexandria (pp. 3–10). doi: 10.1109/VR.2006.60.
- Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (pp. 196–201). National Association for Loss and Grief.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

- Savić, S. (1978). *Kako blizanci uče da govore* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Castle, C. (2001). *Interpreters, docents and educators: Ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery, and a nature centre* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (публиковане или објављене у базама података и дигиталним репозиторијумима):

- Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* [Doktorska disertacija, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302>.
- Zambrano-Vazquez, L. (2016). *The interaction of state and trait worry on response monitoring in those with worry and obsessive-compulsive symptoms* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/620615>.

Документи институција:

- Републички завод за статистику (2019). *Месечни статистички билтен*. Бр. 11. Бања Лука.
- Ministry of Education (2020). *Number of Students Enrolled in a College or University*. Taipei: Ministry of Education in Taiwan, Department of Statistic.

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B. Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- Ilić, V. (2007). Funkcionalni odnosi. U A. Mimica i M. Bogdanović (Prir.). *Sociološki rečnik* (str. 157). Beograd: Zavod za udžbenike.

Закони:

- Закон о основама система васпитања и образовања (2004), *Службени гласник РС*. Бр. 62.

Текст у дневним или периодичним новинама:

- Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Политика*, стр. 15.
- Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН* 3062. <http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080>.
- Economics nudging people away from war (2017, December 16). *The Age*, 33.

Текстови са интернета:

- *Fake news is spreading on Facebook Messenger and Whatsapp* (2017). <https://www.axios.com/facebook-next-fake-news-frontier-messaging-2498210127.html>.
- Kraizer, S. (2005). *Safe child*. <http://www.safechild.org>.

Уколико се говори о комплетном веб сајту (а не појединачној веб страници или документу), он се не наводи се у попису литературе већ се у тексту наводи назив сајта и додаје URL адреса у заградама,:

- Званични статистички подаци Републике Српске могу се пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<http://www.rzs.rs.ba>).
- We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

Уређивачки одбор часописа НОРМА

- Проф. др Гордана Рудић*, главни и одговорни уредник,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Драјана Ситанојевић*,
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу
- Проф. др Гордана Ђоковић*,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Ивана Зајорац*,
Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу
- Проф. др Зорана Лужанин*,
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Оливера Гајић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миле Илић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Проф. др Беатиа Косова*,
Педагошки факултет, Универзитет Матеј Беј, Словачка
- Проф. др Мојца Јуришевич*,
Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани
- Проф. др Сања Голијанин Елез*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Бојан Лазић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Милош Шумоња*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миљивоје Млађеновић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Руженка Шимоњи Чернак*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Ситанко Цвјетковићанин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Веселина Ђуркин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Биљана Јеремић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Мила Бељански*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Доц. др Миљинко Мандић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Едиција *Уџбеници и приручници*

1. <i>Биологија човека</i> / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин, Илинко	200,00
2. <i>Грађанско васпитање</i> / Шимоњи Чернак, Руженка	230,00
3. <i>Дете истраживач околине</i> / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко	230,00
4. <i>Дидактика физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	360,00
5. <i>Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику</i> / Шпановић, Светлана	200,00
6. <i>Екологија и заштита животне средине</i> / Козодеровић, Гордана	180,00
7. <i>English for students of education</i> / Мишкељин, Ивана	400,00
8. <i>Информатика</i> / Надрљански, Ђорђе	400,00
9. <i>Информатика у образовању</i> / Надрљански, Ђорђе	300,00
10. <i>Историја српске књижевности за децу</i> / Петровић, Тихомир	380,00
11. <i>Једноставни физички огледи у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	200,00
12. <i>Како предавати природу и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа	330,00
13. <i>Каталогизација у теорији и пракси</i> / Родић, Гордана	170,00
14. <i>Комбинаторика и вероватноћа</i> (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић, Снежана	280,00
15. <i>Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци</i> / Опарница, Љубица	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из природних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	140,00
18. <i>Математика</i> / Петојевић, Александар	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа	500,00
20. <i>Методика наставе познавања природе 1</i> / Цвјетићанин, Станко	350,00
21. <i>Методика наставе познавања природе 2</i> / Цвјетићанин, Станко	320,00
22. <i>Методика наставе природних наука</i> / Цвјетићанин, Станко	330,00
23. <i>Методика спортских активности</i> / Родић, Недељко	130,00
24. <i>Методика упознавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошког факултета</i> / Суботић, Љиљана	320,00
26. <i>Образовна технологија</i> / Пећанац, Рајко	500,00
27. <i>Од певања до музичке културе</i> / Јеремић, Биљана	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко	400,00
31. <i>Психологија и учење</i> / Сакач, Марија	330,00
32. <i>Психологија породице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа	280,00
33. <i>Путокази кроз друштеност света који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра	280,00
34. <i>Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања (српски језик и књиж. у саврем. настави-одабране књиж. интерп.)</i> / Голијанин Елез, Сања	390,00
35. <i>Сценска уметност</i> / Петровић, Тихомир	100,00
36. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју</i> / Николић, Гордана	320,00
37. <i>Теорија физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	430,00
38. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна	350,00
39. <i>Управљање пројектима</i> / Пећанац, Рајко	470,00
40. <i>Учитељ у настави српског језика и књижевности</i> / Кнежевић, Мара	300,00
41. <i>Филозофија образовања</i> / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош	350,00

Едиција Монографије

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменеутичка парадигма у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без претензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Антоловић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

Едиција Серијске публикације

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору;*
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља;*
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција;*
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century;*
55. *Еколошки огледи у разредној настави;*
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку;*
57. *Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике;*
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14);*
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља;*

Часописи

60. *Норма: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*
61. *Пефас: студентски лист*

Остала издања

62. *ВОДИЧ за упис на основне, мастер и докторске академске студије* 85,00
63. *КАТАЛОГ Норма - 240 година образовања српских учитеља*
64. *Прве српске збирке за децу Стевана В. Поповића* / приредила Кнежевић, Мара

Поруџбине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и
образовања / главни и одговорни уредник Гордана Рудић.
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399