

01

PEDAGOŠKA

STVARNOST

NOVISAD 2018

PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
KATEDRA ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37

ISSN 0553-4569

Novi Sad

God. LXIII

Godišnji broj 1

Str. 01–166

2019.

REDAKCIJA

akademik Drago Branković, Republika Srpska
akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr Radovan Grandić, Srbija
dr Ljubo Kaurin, Srbija
prof. dr Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr Milica Andevski, Srbija
dr Štefan Švec, Slovačka
prof. dr Boris Kožuh, Poljska
prof. dr Josip Ivanović, Srbija
prof. dr Svetlana Španović, Srbija
doc. dr Mila Beljanski, Srbija
doc. dr Vojin Jovančević, Srbija
dr Marta Dedaj, Srbija
doc. dr Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr Otilia Velišek Braško, Srbija
asist. dr Stanislava Jurišin, Srbija
asist. dr Milena Letić, Srbija
asist. dr Stefan Ninković, Srbija

Glavni urednik

dr Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

dr Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

dr Stanislava Jurišin Marić

MA Tamara Milošević

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov

Lektor za engleski jezik

Jelisaveta Šafranj

Za izdavača:

Jasmina Šestak

Časopis izlazi 2 puta godišnje
e-mail: spdvcasopis@neobee.net

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

PEDAGOŠKA STVARNOST
ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXIII Br. 1 Str. 01–166 Novi Sad 2019.

UDK 37

ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

Strana

ŠKOLSKO OBRAZOVANJE

Marija Zulić, Nina Brkić- Jovanović, Vanda Hájková: Prediktori socijalne participacije kod dece sa cerebralnom paralizom u osnovnim školama u Republici Srbiji----- 3

Bojana Perić Prkosovački, Marina Ileš, Marija Trivanović: Rodno zasnovano nasilje u partnerskim odnosima mladih – mogući pristup prevenciji ----- 23

VISOKO OBRAZOVANJE

Major Lenke, Pintér Krekity Valéria, Kovács Elvira, Kovács Cintia: A Szerbiai Magyar tannyelvű tanítóképzés curriculumának hatékonyságvizsgálata ----- 40

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Stanislava Marić Jurišin: Humanističko - Ekološka dimenzija u teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo ----- 62

Borka Malčić: Fizička aktivnost u detinjstvu kao prediktor sportsko-rekreativnih interesovanja u odraslom dobu ----- 76

Olja Džinkić. Marijana Kosanović: Implementacija kritičkog konstruktivizma u kurikulumu: pretpostavke i mogući ishodi ----- 90

CONTENT

SCHOOL EDUCATION

Marija Zulić, Nina Brkić- Jovanović, Vanda Hájková: **Predictors of social participation children with cerebral palsy in primary schools in Republic of Serbia** ----- 3

Bojana Perić Prkosovački, Marina Ileš, Marija Trivanović: **Gender-based violence in youth-partner relationships – a possible approach to prevention** ----- 23

HIGH EDUCATION

Major Lenke, Pintér Krekity Valéria, Kovács Elvira, Kovács Cintia: **Analiza efikasnosti kurikuluma vezano za obrazovanje učitelja na mađarskom nastavnom jeziku u Srbiji**
----- 40

VIEWS AND OPINIONS

Stanislava Marić Jurišin: **Humanističko - Humanities and environmental dimension in the theoretical starting points of education for the sustainable society**----- 62

Borka Malčić: **Physical activity in childhood as a predictor of sports and recreational interests in adulthood** ----- 76

Olja Džinkić. Marijana Kosanović: **Implementation of critical constructivism in the curriculum: Assumptions and possible outcome**----- 90

ŠKOLSKO OBRAZOVANJE

Marija Zulić¹

Pedagoški fakultet,
Karlov Univerzitet, Praga, Češka Republika

Nina Brkić- Jovanović

Medicinski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

Vanda Hájková

Pedagoški fakultet,
Karlov Univerzitet, Prag, Češka Republika

UDC: 316.621:616.831-009.11-053.5(497.11)

DOI: 10.19090/ps.2018.1.3-22

Primljen: 23.3.2018.

Prihvaćen: 26.11.2018.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

PREDIKTORI SOCIJALNE PARTICIPACIJE KOD DECE SA CEREBRALNOM PARALIZOM U OSNOVNIM ŠKOLAMA U REPUBLICI SRBIJI ²

Apstrakt

Pojam socijalna participacija predstavlja kvalitet interakcije između individue i njenog okruženja. Danas se uspešno participovanom osobom smatra pojedinac koji je aktivno uključen u život zajednice a ne osoba koja samo može ili želi da se uključi u aktivnosti sredine u kojoj živi. Cerebralna paraliza (CP) podrazumeva pre svega poremećaj razvoja pokreta i posture sa čestim dodatnim simptomima kao što su senzorna, intelektualna, govorna, druga neurološka oštećenja, psihološke i emocionalne smetnje. S obzirom na činjenicu da je ustanovljeno da je kvalitet participacije učenika sa CP u školskom okruženju veoma važan indikator njihove uspešne društvene participacije u budućnosti, smatramo da je

¹ marijazulic@gmail.com

² Rezultati prikazani u ovom radu su deo projekta „Prediktori socijalne participacije dece sa cerebralnom paralizom u osnovnim školama u Češkoj republici i Republici Srbiji” (br. 4352/2017) koji je podržan od strane Grantove agencije Karlovog univerziteta u Pragu.

dublje razumevanje faktora koji utiču na njihovu društvenu uključenost tokom osnovnoškolskog obrazovanja od velikog značaja za unapređenje kvaliteta njihovog života.

*Glavni cilj ovog rada je da identifikuje faktore koji unapred mogu da determinišu kvalitet socijalne participacije učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji. Studija obuhvata 75 dece sa CP između 6 i 12 godina koja pohađaju osnovne škole od prvog do šestog razreda u četiri oblasti Republike Srbije. Glavni upitnik korišćen u ovom istraživanju je prvi i treći deo upitnika *The School function assessment* (prev. Procena školskog funkcionisanja). Takođe su uzete u obzir i vrednosti grubih motoričkih funkcija (izmerene pomoću GMFCS - *Gross motor function classification system* (prev. Sistem klasifikacije grubih motoričkih funkcija) i manipulativne spretnosti (izmerene MACS skalom – *Manual ability classification system* (prev. Sistem klasifikacije manuelnih sposobnosti)) za svakog pojedinačnog učenika.*

Rezultati pokazuju detaljan uvid u nivo socijalne participacije učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji i objašnjavaju potencijalne faktore koji mogu da utiču na njihovu socijalnu participaciju: nivo grubih motornih funkcija, manipulativna spretnost, kognitivni status i uzrast učenika.

Ključne reči: cerebralna paraliza, GMFCS, MACS, socijalna participacija, SFA

Prediktori socijalne participacije kod dece sa cerebralnom paralizom u osnovnim školama u Republici Srbiji

Uvod

Cerebralna paraliza (CP) je neprogresivni poremećaj, stanje koje se pre svega karakteriše oštećenjem razvoja pokreta. Pored motoričke ograničenosti, neretko su prisutni i drugi simptomi, kao što su govorni i senzorni poremećaji, smanjene intelektualne sposobnosti, epilepsija, psihološke i emocionalne smetnje. Kroz svaku od ovih oblasti deca ostvaruju kontakt sa užom i širom socijalnom sredinom, tako da postoji velika verovatnoća da kombinacija motoričkog oštećenja i drugih pratećih problema dovedu do ograničenja socijalne participacije ove dece (Rapačić i Nedović, 2011). CP je kod ovih pojedinaca prisutna tokom celog života i kako u prošlosti, tako i danas, za svako društvo predstavlja veliki zdravstveni, socijalni i obrazovni problem (Šlechtová, 2011).

Jedan od osnovnih trendova današnje socijalne politike zasniva se na poboljšanju uslova života osoba sa motoričkim smetnjama i njihovoj podršci pri socijalizaciji i integraciji u društvo. Iz aktuelnih inkluzivnih društvenih stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju, smatra se da potpuna participacija dece sa CP podrazumeva uključivanje u sve aktivnosti u porodičnom, vršnjačkom, školskom i vanškolskom okruženju u istom obimu i u istoj meri kao što je to slučaj kod dece bez smetnji u razvoju (Milićević i Potić, 2012). Što se tiče uključivanja ove dece u školsku sredinu, ono obično ne zavisi od njihovih intelektualnih kapaciteta ili znanja nego najčešće od ostalih brojnih faktora kao što su zdravstveno stanje, individualne potrebe, fizičke sposobnosti, spoljašnje barijere, stavovi okoline, uticaji sredine, itd. (Nedović, Rapaić, Odović, Potić i Milićević, 2012).

S obzirom na to da je participacija dece sa CP u osnovnoj školi važan pokazatelj njihove uspešne participacije u vreme adolescencije i u odraslom dobu, smatra se da je detaljnije razumevanje faktora koji utiču na njihovu društvenu uključenost u školskom uzrastu od velikog značaja za unapređenje kvaliteta njihovog budućeg života (Mei et al., 2012). Glavni cilj ovog rada je da identifikuje faktore koji unapred mogu da determinišu kvalitet socijalne participacije učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji. Jedinствена karakteristika ove studije je utvrđivanje (merenje) participacije dece sa CP u šest različitih školskih situacija koje se odnose na neakademske aktivnosti, pri čemu svaka od ovih posmatranih situacija zahteva određen nivo funkcionalnih sposobnosti za njihovo adekvatno ispunjavanje.

Prema dostupnim informacijama ovo je prva studija koja identifikuje prediktore socijalne participacije učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji koristeći upitnik SFA. Rezultat ove studije može pomoći otkrivanju značajnih faktora koji utiču na kvalitet uključenosti ovih učenika u osnovne škole i time omogućiti preduzimanje adekvatnih mera podrške u cilju njihovog kvalitetnog školovanja, ali i postavljanja stabilnije osnove za uspešnu društvenu participaciju u odraslom dobu.

Osnovni pojmovi

Socijalna participacija

Socijalna participacija predstavlja interakciju između pojedinca i fizičkih i socijalnih karakteristika i stavova okruženja (Colver, 2006). Prema pristupu koji je definisala Svetska zdravstvena organizacija u Međunarodnoj klasifikaciji funkcionisanja, invalidnosti i zdravlja (MKF), socijalna participacija se definiše kao učešće u životnoj situaciji u odnosu na stepen u

kom se osoba aktivno uključuje, a ne u odnosu na to koliko osoba može ili želi da se uključi (WHO, 2011). Participacija je ovde definisana kao uključivanje u životne situacije u odnosu na aktivnosti kao što su izvršavanje zadataka ili radnji od strane pojedinca, i u odnosu na kapacitet koji opisuje njegovu sposobnost da izvrši zadatak ili radnju u skladu sa svojim najvišim mogućim nivoom u svakodnevnom okruženju.

Mogućnost potpunog uključivanja u društvo je posebno značajno za decu jer obezbeđuje njihov uspešan prelazak ka odraslom dobu i samostalnom životu (Parkes, McCullough, & Madden, 2010). Utvrđeno je takođe da participacija u situacijama socijalnog učenja (kao što je školska sredina) stimuliše kognitivni razvoj deteta i da nedostatak mogućnosti za participaciju može značajno da ga uspori (Bottcher, 2010). Kroz socijalnu participaciju deca sklapaju prijateljstva, usvajaju znanja, uče veštine, razvijaju svoju kreativnost i pojmove o značaju i smislu života (Dijkers i sar. 2002).

Stručnjaci ističu da kvalitet participacije učenika, kao i njegov uspeh u školi, u velikoj meri zavise od sposobnosti učenika za obavljanje svakodневnih funkcionalnih aktivnosti, koje mu omogućavaju da učestvuje u svim školskim aktivnostima (Coster, Deeney, Haltiwanger, & Haley 1998). Ove funkcionalne aktivnosti odnose se na neakademske aspekte školskog programa i značajno se razlikuju od akademskih aktivnosti. Akademski aktivnosti predstavljaju ispunjavanje školskih i domaćih zadataka, koje reflektuju nivo osvojenosti školskog programa, čija je osnovna svrha da produbi znanje o različitim oblastima kao što su: jezik, umetnost, matematika i nauka. Za sprovođenje i ispunjavanje školskog programa je neophodna usvojenost osnovnih funkcionalnih sposobnosti, kao što su: manipulacija udžbenicima i sveskama, priborom za pisanje i ostalim nastavnim sredstvima, kretanje unutar učionice i škole, sposobnost traženja pomoći i/ili dodatnog objašnjenja, adekvatno zadovoljavanje ličnih potreba i interakciju sa drugovima iz razreda, i dr. Upravo ove aktivnosti su neakademske. Učenici sa smetnjama u razvoju često imaju poteškoća u ispunjavanju navedenih aktivnosti zbog svojih fizičkih, senzornih ili kognitivnih ograničenja.

Kontekst socijalne participacije učenika sa CP se u ovom radu odnosi na procenu samostalnog izvođenja neakademskih školskih aktivnosti koje učenici svakodnevno obavljaju u školskoj sredini, a koje su im potrebne da bi mogli da ispune akademske obaveze koje se od njih očekuju.

Cerebralna paraliza (CP)

Termin *cerebralna paraliza* podrazumeva široki spektar moždanih poremećaja koji rezultuju sniženim nivoom kvaliteta motoričkog funkcionisanja i neretko dodatnim pratećim

smetnjama. Prema definiciji Izvršnog komiteta američkog udruženja za CP i razvojnu medicinu (AACPD- American academy for cerebral palsy and developmental medicine), CP predstavlja grupu trajnih poremećaja razvoja pokreta i posture, koji uzrokuju ograničenja aktivnosti, a koji se pripisuju neprogresivnim oštećenjima mozga nastalih u razvojnom fetalnom ili ranom periodu. Motorni poremećaji kod CP su često udruženi sa senzornim oštećenjima, poremećajima percepcije, kognicije, komunikacije i ponašanja, epilepsijom i sekundarnim mišićno-skeletnim problemima (Bax et al. 2005; Bottcher, 2010; Rosenbaum, Paneth, Leviton, Goldstein & Martin, 2007; Rosenbaum & Rosenbloom, 2012). Uobičajeni podaci o zastupljenosti CP širom sveta kreću se u rasponu između dvoje i petoro dece sa CP na hiljadu živorođenih. Rosenblum i Rosenbloom (2012) navode da je prosečna prevalencija CP u svetu od 2 do 2,5 dece na 1000 rođenih i da su te razmere često dosta veće u zemljama u razvoju.

Legislativa u obrazovnom sistemu

U protekle tri decenije u velikom broju zemalja sveta zapažene su tendencije u smeru inkluzije dece sa invaliditetom u redovno školsko okruženje (Mancini & Coster, 2004). Godine 2009. u skladu sa Konvencijom UN Prava za osobe sa invaliditetom (2006), a prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja br. 72/2009, u Republici Srbiji je uveden novi model obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju (Sl. glasnik RS, 2009). Nova legislativa skreće pažnju sa specifičnog invaliditeta ili zdravstvene kategorije oštećenja učenika na nerestriktivne obrazovne uslove sredine u kojoj se učenik obrazuje. Prema članu 10. Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, učenik sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je dete koje se suočava sa brojnim preprekama u zadovoljenju osnovnih potreba usled njegovih intelektualnih, senzornih, motoričkih, govorno-jezičkih i emocionalnih smetnji, teškoća u učenju i ponašanju ili smetnji koje se manifestuju istovremeno u nekoliko oblasti i potrebna mu je dodatna podrška (Sl. glasnik RS, 2017, čl 76). Dodatna podrška se odnosi na prava i usluge koje detetu obezbeđuju prevazilaženje fizičkih i socijalnih prepreka ka nesmetanom obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti od značaja za uključivanje u obrazovni proces, život u zajednici i napredovanje (Službeni glasnik RS 2009). Mere podrške su obezbeđene besplatno od strane škola i interresornih komisija (IRK) i prilagođene su zdravstvenom stanju, životnim uslovima i socio - kulturološkom okruženju svakog učenika. Dodatna podrška učenika se obezbeđuje u jednom od tri nivoa podrške na osnovu pedagoškog profila učenika i definisanih prioriteta i potreba. Prvi nivo podrške je

individualizacija koju ne mora da prati pisani dokument. U drugom novou podrške se kreira individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom (IOP – pp) gde se vrši prilagođavanje metoda, materijala, prostora, uslova, i dr, a u trećem novou individualni obrazovni plan sa izmenjenim programom (IOP – ip), koji se ostvaruje kroz modifikaciju koja obuhvata izmenu sadržaja, ishoda i standarda (Sl. glasnik RS, 2017).

Glavni ulaz u obrazovanje za sve učenike u Srbiji je redovan obrazovni sistem. Škole za decu sa smetnjama u razvoju prema zakonu (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2017) pohađaju ona deca za koju se na osnovu jasnih i argumentovanih pokazatelja i na osnovu posebno obrazloženog mišljenja IRK pokaže da je to u najboljem interesu deteta. IRK ima veliku ulogu u sprečavanju upućivanja dece, koja mogu da se obrazuju u redovnim školama, u škole za učenike sa smetnjama u razvoju ili razvojne grupe u predškolskim ustanovama, čime se zaobilazi i nepotrebn prelazak na individualni obrazovni program sa izmenjenim obrazovnim ishodima i standardima i neopravdano odlaganje upisa učenika u prvi razred osnovne škole. IRK takođe zastupa dečije interese i lobira za finansiranje mera dodatne podrške u lokalnoj sredini (Vlaović-Vasiljević, Miloradović i Milovančević, 2016).

U Srbiji trenutno postoje dve osnovne škole za decu sa motoričkim smetnjama, od kojih je jedna posebno osnovana za decu sa CP. Učenici sa CP danas pohađaju redovne škole, izdvojena odeljenja pri redovnim školama, škole za učenike sa smetnjama u razvoju, kao i posebno prilagođene škole za učenike sa telesnim invaliditetom. U Srbiji je trenutno, prema nezvaničnim podacima, osnovnoškolskim obrazovanjem obuhvaćeno nešto više od 200 dece sa dijagnostikovanom CP (Savez za cerebralnu i dečiju paralizu Srbije).

Indikatori istraživanja - faktori koji utiču na socijalnu participaciju dece sa CP

Mnogobrojne studije pokazuju da su nivo funkcionisanja, težina oštećenja, prisustvo kognitivnih deficita i sposobnost govora usko povezani sa stepenom socijalne participacije dece sa CP (Beckung & Hagberg, 2002; Kerr et al. 2007; Lepeage, Noreau & Bernard 1998; Lepeage, Noreau, Bernard & Fougeyrollas 1998; Østensjø, Carlberg & Vollestad, 2003).

Moris i sar. (2006) su utvrdili da su intelektualne sposobnosti dece sa CP i njihove motoričke i manuelne mogućnosti u uzajamnoj korelaciji sa nivoom aktivne uključenosti u lokalnu zajednicu. Nivo funkcionalnih aktivnosti i stepen socijalne participacije kod 110 učenika između 9 i 13 godina ispitali su Vurman i sar. u oblastima: kretanje, lična higijena, kućne aktivnosti, socijalni život i komunikacija. Zatim su analizirali vezu između aktivnosti i participacije, kao i ličnih karakteristika i tipa CP. Dobijeni rezultati su pokazali statistički

značajnu povezanost između procenjene motoričke funkcionalnosti (prema GMFCS skali) i procenjene participacije u oblastima kretanja, lične nege i stanovanja. Veće kognitivno oštećenje i složeniji oblik CP su pokazali povezanost sa slabijom uspešnošću u području lične nege i domaćih aktivnosti, dok su prisustvo epilepsije i kognitivne smetnje najznačajniji faktori koji negativno utiču na društvenu participaciju i komunikaciju. (Voorman et al., 2006)

Prema istraživanjima širom sveta (Lepeage, Noreau & Bernard 1998; Lepeage, Noreau, Bernard & Fougeryrollas 1998; Schenker et al. 2005; Voorman et al. 2006), najčešći problemi koji utiču na inkluziju dece i mladih sa CP su iz oblasti školskog funkcionisanja. Studija iz Izraela na uzorku od 148 učenika sa CP osnovnoškolskog uzrasta je korišćenjem SFA instrumenta pokazala da postoje značajne razlike u nivoima participacije ovih učenika u školskom okruženju u zavisnosti od tipa CP, stepena motoričke očuvanosti procenjene GMFCS skalom, prisustva govorno-jezičkih smetnji i problema u učenju. Nivoi participacije i izvođenja aktivnosti su niži ukoliko je nivo motoričkog i govornog oštećenja viši (Schenker et al., 2005b).

Studija iz 2017. koja se odnosi na socijalnu participaciju dece sa CP iz Češke na uzorku od 75 učenika korišćenjem SFA instrumenta je pokazala da uključenost ove dece u školsku sredinu pre svega zavisi od intelektualnih kapaciteta učenika, zatim nivoa motoričkog funkcionisanja procenjenog GMFCS instrumentom, razvijenosti ekspresivnog govora i sposobnosti pisanja rukom (Zulić, Hájková, Brkić-Jovanović, Rathousová i Tomić, 2017).

U ovom radu izdvajamo nekoliko značajnih indikatora, faktora za koje smatramo da su ključni za adekvatnu participaciju učenika sa CP u osnovnim školama.

Na prvom mestu su svakako niži nivoi grubih motoričkih sposobnosti i manipulativne spretnosti izmerenih skalama GMFCS i MACS. Ove vrednosti se spominju kao najznačajniji prediktori socijalne participacije u velikom broju studija (Beckung & Hagberg, 2002; Kerr, McDowel, & McDonough, 2007; Lepeage, Noreau & Bernard 1998; Lepeage, Noreau, Bernard & Fougeryrollas 1998; Mancini & Coster, 2004; Østensjø, Carlberg & Vollestad, 2003; Schenker et al. 2005 a,b; Voorman et al. 2006), u smislu negativnog uticaja na participaciju ove dece. Iz tog razloga ove faktore smatramo značajnim i za naše istraživanje.

Takođe je utvrđeno da niži kognitivni status dece sa CP prema prethodno sprovedenim istraživanjima dovodi do smanjene participacije učenika sa CP u raznim okruženjima (Morris et al. 2006; Voorman et al. 2006; Fauconnier et al. 2009).

Smetnje u aktivnom, odn. ekspresivnom govoru (u nastavku samo govoru) kod ove dece predstavljaju očekivane prateće poremećaje s obzirom na prirodu CP. Kvalitet govora je direktno povezan sa motornom kontrolom mišića potrebnih za govornu ekspresiju, sa senzornim poremećajima, sposobnosti receptivnog govora (razumevanja govora), poremećajima u emocionalnoj sferi, itd. (Ristić, 1998). Problemi u govoru se odražavaju na kvalitet participacije osoba sa CP, što je potvrdio niz prethodnih studija: Lepeage, Noreau & Bernard (1998), Fauconnier et al. (2009), Mei, Reilly, Reddihough, Mensah, & Morgan (2014), Schenker et al. (2005 b), i dr.

Pisanje olovkom (u nastavku samo pisanje) je aktivnost koja zavisi od očuvanosti složene strukture aferentno-eferentnih mehanizama koja se sastoji iz objektivnih karakteristika poput percepcije, fine motorike, pažnje i pamćenja, orijentacije i lateralizacije (Nikolić, 2012). Pisanje je jedan od pokazatelja najfinije manipulativne spretnosti. Stoga, sposobnost pisanja može imati veliki uticaj na kvalitet participacije kod dece sa CP u školskom okruženju.

Svi gore spomenuti rezultati prikazani u prethodnim istraživanjima upućuju na činjenicu da učešće u svakodnevnim porodičnim, školskim i vannastavnim aktivnostima u populaciji dece sa CP u velikoj meri zavisi od individualnih faktora kao što su: motoričke, kognitivne i govorne sposobnosti. Rezultati koje izdvajamo u ovom radu, dali su odgovore na sledeća istraživačka pitanja:

- Da li postoji statistički značajna povezanost vrednosti grubih motoričkih funkcija (izmerenih pomoću GMFCS) i manipulativnih sposobnosti (izmerenih pomoću MACS) i socijalne participacije kod učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji?
- Da li postoji povezanost sposobnosti govora i veštine pisanja sa socijalnom participacijom učenika sa CP u Srbiji?
- Da li participacija učenika sa CP u školskom okruženju zavisi od njihovih kognitivnih sposobnosti?

Metode

Uzorak

U istraživanje je uključeno 75 dece sa dijagnozom CP (35 dece iz redovnih osnovnih škola, a 40 iz škola za učenike sa smetnjama u razvoju), od prvog do šestog razreda, starosti od šest do dvanaest godina (prosečna vrednost 9,92). Preko 60% ispitanika je muškog pola (n=46), a 29 ženskog. Učenici uključeni u ovu studiju pohađaju državne osnovne škole iz

četiri oblasti Republike Srbije: Beogradski region, Region Vojvodine, Šumadije i zapadne Srbije i Region južne i istočne Srbije (Vlada RS, 2018). Zbog ispitivanih oblasti funkcionalnih zadataka socijalne participacije za čije izvođenje i obuku je potreban izvestan kognitivni nivo ispitanika, uzeti su u obzir samo učenici sa koeficijentom inteligencije iznad 35. S obzirom na to da svi učenici imaju dijagnostikovanu CP, njihova gruba motorna aktivnost je procenjena petostepenom GMFCS skalom, a kvalitet manipulativnih sposobnosti MACS skalom. (Tabela 1)

Tabela 1: *Socio-demografski podaci učenika sa CP*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pol ispitanika					
Pol	Muški	46	61.3	61.3	61.3
	Ženski	29	38.7	38.7	100.0
	Total	75	100.0	100.0	
Prisustvo / odsustvo kognitivnih smetnji					
Kogn. status	Bez kognitivnih smetnji	22	29.3	29.3	29.3
	Sa kognitivnim smetnjama	53	70.7	77.7	100.0
	Total	75	100.0	100.0	
Broj ispitanika prema regionu u Srbiji					
Region	Beogradski	8	10.7	10.7	10.7
Srbije	Vojvodina	45	60.0	60.0	70.7
	Šumadija i zapadna Srbija	17	22.7	22.7	93.3
	Južna i istocna Srbija	5	6.7	6.7	100.0
	Total	75	100.0	100.0	
Broj ispitanika prema razredima koje pohađaju					
Razred	1.00	7	9.3	9.3	9.3
	2.00	19	25.3	25.3	34.7
	3.00	6	8.0	8.0	42.7
	4.00	11	14.7	14.7	57.3
	5.00	12	16.0	16.0	73.3
	6.00	20	26.7	26.7	100.0
	Total	75	100.0	100.0	
Broj ispitanika iz redovnih škola i iz škola za učenike sa smetnjama u razvoju					
Škola	Redovna	35	46.7	46.7	46.7
	Škola za učenike sa smetnjama u razvoju	40	53.3	53.3	100.0
	Total	75	100.0	100.0	
MACS - manipulativna spretnost ispitanika					
MACS	1.00	9	12.0	12.0	12.0
	2.00	20	26.7	26.7	38.7
	3.00	22	29.3	29.3	68.0
	4.00	19	25.3	25.3	93.3
	5.00	5	6.7	6.7	100.0
Uzrast	Min	Max	Mean	SD	N
	6	12	9.92	1.828	75
GMFC - motorni status ispitanika					
GMFCS	1.00	11	14.7	14.7	14.7

2.00	20	26.7	26.7	41.3
3.00	17	22.7	22.7	64.0
4.00	21	28.0	28.0	92.0
5.00	6	8.0	8.0	100.0
Total	75	100.0	100.0	

Razredi : 1.00- prvi, 2.00- drugi, 3.00- treći, 4.00- četvrti, 5.00 peti, 6.00- šesti

GMFCS: od prvog do petog stepena (1. stepen označava najviši, a 5. stepen označava najniži nivo grube motorike)

MACS: od prvog do petog stepena (1. stepen označava najviši, a 5. stepen označava najniži nivo manipulativne spretnosti)

Procedura

Istraživanje je sprovedeno u toku 2017. godine u osnovnim školama u četiri oblasti Republike Srbije. Prikupljanje podataka je izvršio prvi autor ovog rada, defektolog somatoped sa iskustvom u radu sa decom i mladima sa CP uz pomoć stručnjaka iz svake od posećenih škola. Odgovore na SFA upitnik dali su pedagozi, nastavnici, školski psiholozi, defektolozi ili pedagoški asistenti – osobe koje su u svakodnevnom kontaktu sa učenicom i koje rade sa njim. Takođe, važno je naglasiti da smo odgovore dobijali na osnovu mišljenja dva ili više nastavika/pedagoga koji rade sa učenicom, kako bi se obezbedila što veća objektivnost i što verniji opis učenikovog funkcionisanja u školskom okruženju. Prikupljanje podataka je uslovljeno saglasnošću roditelja odn. zakonskog staratelja i direktora škole koju učenik pohađa. Svi učesnici u istraživanju su prethodno bili obavešteni o karakteristikama i ciljevima istraživanja i korišćenju dobijenih podataka.

Instrumenti

a) SFA: Originalna verzija upitnika SFA (School Function Assessment, izdavača Pearson) je adaptirana prevodom sa engleskog na srpski jezik. SFA instrument je kreiran da proceni i izmeri izvođenje određenih funkcionalnih aktivnosti koje su osnova za uspešno učešće u akademskim i socijalnim oblastima u osnovnoj školi. Na taj način omogućava stručnjacima dublji uvid u različite sposobnosti učenika, a u skladu sa time i planiranje njihovih aktivnosti i uspešnu pripremu individualnih obrazovnih programa. Upitnik se sastoji iz tri dela koji mogu da se koriste kao posebne, nezavisne skale i ispituje participaciju učenika u šest različitih sredinskih situacija: (1) participacija u redovnoj ili izdvojenoj učionici, (2) u toku odmora, na igralištu, (3) transport - dolazak i odlazak u školu, (4) lična nega, (5) tranzicija iz jedne prostorije – dela škole u drugu, (6) participacija u toku obroka – užine.

U ovom istraživanju koristili smo I i III deo SFA upitnika (Tabela br. 2):

- Prvi deo – Participacija - se odnosi na participaciju učenika u šest različitih gore spomenutih sredinskih situacija i evidentira mišljenja učitelja na zadate tvrdnje.

- Treći deo SFA upitnika - Izvršavanje aktivnosti, sastoji se iz dva dela: Fizički deo, koji sadrži 12 različitih aktivnosti koje se odnose na participaciju u fizičkom smislu i Kognitivno- bihevioralni deo koji ima 9 različitih kognitivnih i bihevioralnih zadatah aktivnosti.

Tabela 2: *Ispitane oblasti socijalne participacije učenika sa CP*

I DEO – PARTICIPACIJA	III DEO - IZVRŠAVANJE AKTIVNOSTI	
	Fizički zadaci	Kognitivno bihevioralni zadaci
Redovna učionica	Kretanje	Funkcionalna komunikacija
Učionica za učenike sa smetnjama u razvoju	Održavanje i promena položaja	Pamćenje i razumevanje
Igralište/ prostor za odmor	Rekreativno kretanje	Poštovanje društvenih konvencija
	Manipulacija pokretom	Usklađenost sa uputstvima odraslih i pravilima škole
Transport	Korišćenje materijala	Ponašanje pri rešavanju zadataka / završavanje zadataka
	Postavljanje i sklanjanje (čišćenje)	Pozitivna interakcija
Kupatilo/ lična nega	Jedenje i pijenje	Regulisanje ponašanja
	Higijena	Svest o ličnoj nezi
Tranzicije (prelasci)	Oblačenje	Bezbednost
	Penjanje uz / silaženje niz stepenice	
	Pisanje	
Vreme obroka/ užine	Korišćenje računara i računarske opreme	

b) GMFCS - Klasifikacija grubih motoričkih funkcija je instrument dizajniran za decu i mlade sa dijagnostikovanom CP do 18 godina. Klasifikacija je bazirana na pet nivoa trenutnog izvođenja grubih motornih aktivnosti sa naglaskom na kretanje i sedenje, rangirana od 1 (najviši nivo grubih motoričkih sposobnosti) do 5 (najniži nivo grube motorike). Prema autorima Palisano et al. (1997 i 2000) i Wood i Rosenbaum (2000), GMFCS instrument ima dokaze o konstruktivnom sadržaju i diskriminativnoj validnosti, kao i pouzdanosti ocenjivanja.

c) MACS – Sistem klasifikacije manuelnih sposobnosti opisuje načine rukovanja predmetima kod dece i mladih sa CP od 4 do 18 godina u aktivnostima svakodnevnog života kategorisanih u pet nivoa. Nivoi se temelje na sposobnosti rukovanja predmetima i potrebom za pomoći ili adaptacijom kako bi dete izvelo zadatke u svakodnevnom životu. Poređani su ordinalno: nivo 1 označava uspešno i lako izvođenje manuelnih aktivnosti, a nivo 5 veoma ograničenu sposobnost izvođenja čak i jednostavnih aktivnosti. Kod dece sa CP razvoj manuelnih sposobnosti ne mora da ide u korak sa razvojem grubih motornih aktivnosti (koje

merimo GMFCS skalom), stoga je potrebno posebno određivanje vrednosti manipulativne spretnosti kod ove dece. (Eliasson et al. 2006)

Statistička analiza

Analiza podataka je izvršena u programu SPSS 21. U svrhu ove analize, razmatrani su sirovi skorovi u skalama socijalne participacije. Za statističku obradu u ovoj studiji korišćeni su sledeći testovi: T-test za nezavisne uzorke i Pirsonov koeficijent korelacije. Najpre su osnovni deskriptivni parametri svakog mernog instrumenta izračunati standardnom metodom: aritmetička sredina i standardna devijacija (SD), minimalni (min.) i maksimalni (max.) rezultat. Kronbahov alfa koeficijent pouzdanosti (Cronbach-ov alfa) je korišćen za proveru pouzdanosti instrumenta. Provera faktorske analize je izvršena sa ciljem da se potvrdi očekivana struktura upitnika. (Hendl, 2012)

Rezultati sa diskusijom

Sve merene podskale socijalne participacije imaju dobru pouzdanost na uzorku ovog istraživanja. Kronbahovi alfa koeficijenti su za sve podskale bili veći od 0,70 i kreću se u rasponu od 0,71 do 0,90. Međusobne korelacije su takođe bile zadovoljavajuće, u rasponu od 0,29 do 0,61. Konfirmatornom faktorskom analizom potvrđena je pretpostavljena faktorska struktura upitnika. Zbog obima studije nismo u mogućnosti da iznesemo sve rezultate, tako da ovom prilikom navodimo samo nekoliko najznačajnijih ishoda istraživanja.

Odnos grubih motornih funkcija i manipulativnih sposobnosti učenika i socijalne participacije kod učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji

Vrednosti prikazane u tabeli br. 3 dokazuju da postoji značajna povezanost skora grubih motornih funkcija sa socijalnom participacijom dece sa CP. Rezultati govore u prilog tome da oni učenici sa nižim nivoom grubih motoričkih sposobnosti ostvaruju lošiju socijalnu participaciju u onim domenima participacije koji se odnose na fizičke zadatke. Kvalitet grubih motoričkih aktivnosti je značajan prediktor i opšte socijalne participacije (1. deo upitnika) i svesti o ličnoj nezi iz dela upitnika koji se odnosi na kognitivno-bihevioralne zadatke. Ostale supskale nisu u korelaciji sa GMFCS skorom.

Dalji rezultati koji se tiču manipulativnih sposobnosti učenika pokazuju da postoji značajna povezanost MACS skora sa socijalnom participacijom dece sa CP. Prema ovim rezultatima ona deca koja imaju nižu vrednost manipulativne spretnosti na ovoj skali

ostvaruju lošiju socijalnu participaciju. Pravilo da je manipulativna spretnost značajan prediktor svih subskala socijalne participacije dece sa CP u osnovnim školama u Srbiji, važi bez izuzetka.

Dolazimo do zaključka da su grube i fine motoričke aktivnosti izuzetno važni faktori za samostalno ispunjavanje neakademske školske aktivnosti kod dece sa CP. Ovaj rezultat je u korelaciji sa rezultatima Vurmana i sar. (Voorman et al. 2006), Šenkera i sar. (Schenker et al. 2005b) i Zulić i sar. (2017), posebno deo koji se odnosi na grube motoričke aktivnosti. Moris i sar. (Moris et al. 2006) pored grubih motoričkih aktivnosti ističu i uticaj razvijenosti manipulativne spretnosti na socijalnu participaciju ove dece, što potvrđuju i rezultati ove studije (Tabela 3).

Tabela 3: Odnos vrednosti grubih motoričkih aktivnosti (merene sa GMFCS) i manipulativne spretnosti (merene sa MACS) i socijalne participacije

<i>Pearson Correlation</i>	GMFCS	MACS
Kretanje	-.833**	-.643**
Održavanje i promena položaja	-.886**	-.615**
Rekreativno kretanje	-.791**	-.587**
Manipulacija pokretom	-.807**	-.698**
Korišćenje materijala	-.582**	-.797**
Postavljanje i sklanjanje (čišćenje)	-.719**	-.735**
Jedenje i pijenje	-.524**	-.695**
Higijena	-.675**	-.725**
Oblačenje	-.829**	-.765**
Penjanje uz / silaženje niz stepenice	-.866**	-.640**
Pisanje	-.425**	-.619**
Korišćenje računara i računarske opreme	-.266*	-.370**
Funkcionalna komunikacija	.011	-.278*
Pamćenje i razumevanje	.001	-.298**
Poštovanje društvenih konvencija	.001	-.301**
Usklađenost sa uputstvima odraslih i pravilima škole	-.096	-.361**
Ponašanje pri rešavanju zadataka / završavanje zadataka	.012	-.264*
Pozitivna interakcija	-.026	-.276*
Regulisanje ponašanja	.020	-.221
Svest o ličnoj nezi	-.303**	-.405**
Bezbednost	-.042	-.257*
Participacija	-.282*	-.333**

$p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$

Povezanost sposobnosti govora i pisanja učenika sa CP i njihove socijalne participacije u osnovnim školama u Srbiji

Rezultati u tabeli br. 4 pokazuju da ne postoji direktna zavisnost nijedne subskale socijalne participacije od sposobnosti govora kod učenika sa CP. Dakle, govor nije značajan prediktor socijalne participacije učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji.

Razvijena veština pisanja kod učenika sa CP je značajan i pozitivan prediktor većine subskala socijalne participacije. Učenici kod kojih je razvijena sposobnost pisanja imaju bolju socijalnu participaciju u sledećim domenima: Korišćenje materijala, Postavljanje i sklanjanje (čišćenje), Jedenje i pijenje, Higijena, Oblačenje, Pisanje, Korišćenje računara i računarske opreme, Funkcionalna komunikacija, Pamćenje i razumevanje, Poštovanje društvenih konvencija, Usklađenost sa uputstvima odraslih i pravilima škole, Ponašanje pri rešavanju zadataka/završavanje zadataka, Pozitivna interakcija, Svest o ličnoj nezi i Opšta participacija, odn. u većini ispitanih subskala socijalne participacije. (Tabela br. 4)

Iako gore navedena istraživanja pokazuju da je sposobnost govora važan prediktor socijalne participacije ove dece, mi nismo dobili rezultate koji idu u prilog tome. Pisanje kao najfiniji oblik manipulativne spretnosti se pokazao velikim indikatorom socijalne participacije kod učenika sa CP, što je u skladu sa rezultatima autora Zulić i sar. (2017).

Tabela 4: *Povezanost govora i veštine pisanje rukom sa socijalnom participacijom učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji*

<i>Pearson Correlation</i>	Govor	Pisanje
Kretanje	.071	.196
Održavanje i promena položaja	-.020	.127
Rekreativno kretanje	-.006	.186
Manipulacija pokretom	.039	.193
Korišćenje materijala	-.010	.458**
Postavljanje i sklanjanje (čišćenje)	.000	.287*
Jedenje i pijenje	.037	.348**
Higijena	.010	.245*
Oblačenje	.041	.245*
Penjanje uz / silaženje niz stepenice	.043	.128
Pisanje	.061	.614**
Korišćenje računara i računarske opreme	.092	.322**
Funkcionalna komunikacija	.136	.234*
Pamćenje i razumevanje	.087	.352**
Poštovanje društvenih konvencija	.102	.335**
Usklađenost sa uputstvima odraslih i pravilima škole	.045	.308**
Ponašanje pri rešavanju zadataka / završavanje zadataka	.082	.343**
Pozitivna interakcija	-.023	.255*
Regulisanje ponašanja	.054	.213
Svest o ličnoj nezi	.119	.358**
Bezbednost	.101	.225
Participacija	.122	.263*

$p < 0.05$ *; $p < 0.01$ **

Povezanost kognitivnih sposobnosti i socijalne participacije kod učenika sa CP

Levinovim t-testom za nezavisne uzorke testirane su razlike u svim domenima socijalne participacije u zavisnosti od kognitivnog statusa deteta. Rezultati (prikazani u tabeli br. 5) pokazuju da postojanje intelektualnih smetnji jeste značajan prediktor socijalne participacije u opštoj participaciji, u svim subskalama socijalne participacije koje se odnose na kognitivno - bihevioralne zadatke i u dva domena fizičkih aktivnosti: Pisanje i Korišćenje računara i računarske opreme.

Dakle, potvrđeno je da postoji velika zavisnost socijalne participacije od intelektualnih sposobnosti ovih učenika takva da učenici sa očuvanom intelektualnom sposobnošću imaju viši nivo socijalne participacije, o čemu osim ove studije govore i spomenuti radovi: Lepeage et al. 1998a, 1998b; Beckung & Hanberg, 2002, Moris et al. 2006, Voormana et al., 2006, Zulić i sar. 2017).

Tabela 5: *Domeni socijalne participacije u odnosu na kognitivni status učenika sa CP*

	Kognitivni status	N	Mean	SD	<i>T-test</i>
Kretanje	KO	22	45.63	26.66	1.42
	KS	53	36.01	26.67	
Održavanje i promena položaja	KO	22	33.04	13.35	1.24
	KS	53	28.83	13.31	
Rekreativno kretanje	KO	22	22.40	11.66	1.17
	KS	53	19.16	10.59	
Manipulacija pokretom	KO	22	41.22	15.65	0.86
	KS	53	38.18	12.96	
Korišćenje materijala	KO	22	66.54	24.55	2.01
	KS	53	56.13	18.40	
Postavljanje i sklanjanje (čišćenje)	KO	22	42.81	18.24	-0.05
	KS	53	43.03	15.34	
Jedenje i pijenje	KO	22	41.95	15.15	1.12
	KS	53	38.09	12.88	
Higijena	KO	22	44.68	16.13	1.77
	KS	53	38.26	13.61	
Oblačenje	KO	22	39.13	18.90	1.61
	KS	53	32.22	16.01	
Penjanje uz/silaženje niz stepenice	KO	22	12.04	9.28	1.09
	KS	53	9.50	9.09	
Pisanje	KO	22	27.68	18.91	2.79**
	KS	53	16.32	14.71	
Korišćenje računara računarske opreme	KO	22	21.36	11.21	3.60**
	KS	53	11.96	9.80	
Funkcionalna komunikacija	KO	22	50.36	3.38	4.14**
	KS	53	40.71	10.65	
Pamćenje i razumevanje	KO	22	38.77	2.48	4.01**
	KS	53	31.96	7.76	
Poštovanje društvenih	KO	22	44.54	5.00	4.33**

konvencija	KS	53	33.84	11.09	
Usklađenost sa uputstvima odraslih i pravilima škole	KO	22	54.59	6.85	3.96**
Ponašanje pri rešavanju zadataka / završavanje zadataka	KS	53	43.69	12.05	
	KO	22	67.22	9.72	5.24**
Pozitivna interakcija	KS	53	47.09	16.82	
	KO	22	70.09	9.71	5.76**
	KS	53	48.66	16.22	
Regulisanje ponašanja	KO	22	41.45	7.79	3.77**
	KS	53	32.64	9.70	
Svest o ličnoj nezi	KO	22	34.86	6.19	3.94**
	KS	53	26.58	8.97	
Bezbednost	KO	22	35.36	7.21	3.19**
	KS	53	28.50	8.91	
Opšta participacija	KO	22	4.77	1.47	-1.91*
	KS	53	3.92	1.54	

$p < 0.05$ *; $p < 0.01$ **

KO – učenici bez kognitivnih smetnji; KS – učenici sa sniženim kognitivnim sposobnostima

Zaključak

Osnovni cilj ovog istraživanja je bio da se ispita značaj pretpostavljenih prediktora na socijalnu participaciju učenika sa CP u osnovnim školama u Srbiji. Participacija učenika sa CP u školskom okruženju je razmatrana kroz samostalno izvođenje neakademske aktivnosti čije se adekvatno ispunjavanje smatra neophodnim preduslovom za sticanje akademskih i drugih veština. Kao prediktorske varijable su postavljeni faktori za koje smo smatrali, odn. za koje je prethodno navedeno da mogu imati značajan uticaj na samostalnost učenika u izvođenju ovih aktivnosti u školskom okruženju, a koji predstavljaju lične karakteristike/sposobnosti učenika sa CP. Ispitivanje participacije je sprovedeno u redovnim školama i školama za učenike sa smetnjama u razvoju. Rezultate smo dobili kroz analizu pojedinačnih uticaja prediktorskih faktora (vrednosti grubih i finih motoričkih aktivnosti, intelektualnog statusa i mogućnosti pisanja olovkom) na učešće učenika u šest školskih situacija i prilikom izvođenja 21 konkretne neakademske fizičke i kognitivno-bihevioralne aktivnosti.

Iz ove studije proizilazi da uspešnost participacije učenika sa CP u funkcionalnim školskim aktivnostima pozitivno korelira sa nivoom njihovih manuelnih sposobnosti na prvom mestu, zatim grubih motoričkih sposobnosti, intelektualnog funkcionisanja i razvijenom veštinom pisanja, dok sposobnost govora nije pokazao uticaj na participaciju na našem uzorku. Dolazimo do zaključka da bi inicijative i delatnost pedagoga (učitelja, nastavnika, defektologa) u smeru poboljšanja individualnih kapaciteta učenika sa CP (manuelnih, grubih motoričkih i kognitivnih) mogle da omoguće uspešnije socijalnu participaciju ove populacije u osnovnim školama u Srbiji. Takođe, s obzirom na to da je

najčešći fokus prilagođenih obrazovnih programa na smanjivanju ili kompenzaciji funkcionalnih ograničenja kod učenika sa CP, veoma je važno da neakademske aktivnosti pored akademskih, budu uključene u procenu učenikovih sposobnosti. Na taj način će učitelji/nastavnici imati potpunija znanja o realnim sposobnostima ovih učenika i tako će moći da im obezbede adekvatniju individualnu podršku, što dalje omogućava uspešnije savladavanje akademskih i socijalnih izazova učenika sa CP u osnovnim školama.

Želimo da naglasimo da smo u ovom radu izdvojili i ispitali uticaj samo nekoliko faktora, što ne znači da su samo oni odgovorni za uspešnost učenika sa CP u izvođenju neakademske aktivnosti. Potrebno je detaljno ispitati uticaje i drugih ličnih (vid, sluh, receptivni govor, karakter učenika, emocionalni status, itd.) kao i sredinskih faktora (arhitektonske barijere, zahtevi sredine, stavovi vršnjaka, roditelja, učitelja, institucionalni stavovi, itd), koji omogućavaju ili otežavaju potpuno uključivanje ovih učenika u školsku sredinu.

Ono što je drugačije u odnosu na prethodne studije koje su se bavile ovom tematikom, to je ispitana veština pisanja koja sa sobom nosi niz drugih sposobnosti kao što su percepcija, lateralizacija, prostorna orijentacija, pažnja, pamćenje i fina motorika. To bi moglo da predstavlja izazov u nekom narednom istraživanju – da se detaljnije ispituju ove funkcije kod učenika sa CP, pa u odnosu i na njih, utvrdi participacija u školskom okruženju.

Kvalitativni pristup ovom problemu bi takođe bio od velikog značaja, jer u suštini, prava slika participacije ovih učenika ne može uvek da se prenese statistički-brojčano. Jer dete sa CP, kao i svaku drugu osobu, ne možemo da posmatramo kao skup prediktorskih varijabli koji su posledica različitih disfunkcija njegovog stanja i/ili pridruženih poremećaja, već kao posebnu ličnost sa svim njegovim individualnim, porodičnim, socijalnim, i drugim sredinskim karakteristikama koje nosi u sebi.

Marija Zulić, Novi Sad, Republika Srbija

Nina Brkić- Jovanović, Novi Sad, Srbija

Vanda Hájková, Praha, Czech Republic

PREDICTORS OF SOCIAL PARTICIPATION CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY IN PRIMARY SCHOOLS IN REPUBLIC OF SERBIA

Abstract

The term social participation represents the quality of interaction between individual and his/her environment. Today, a successful participant is considered to be an individual who is actively involved in the life of a community, not a person who can or just wants to be involved in the activities of the environment in which he lives. Cerebral palsy is primarily reflected in the disorder of the development of movement and posture with frequent additional symptoms such as sensor, intellectual, speech, the other neurological disturbances, psychological and emotional disorders. Due to the fact that it has been established that the quality of children's participation in primary school is directly related to their social inclusion in future life, we consider that a deeper understanding of the factors that influence their social inclusion during primary education is of great importance for improving the quality of their lives. The main goal of this paper is to identify factors that can determine in advance the quality of social participation of pupils with CP in elementary schools in Serbia. The study includes 75 children with cerebral palsy between six and twelve years who are attending primary schools from the first to the sixth grade in four areas in the Republic of Serbia. The main instrument used was the first and the third part of the SFA (The School function assessment) questionnaire. It was also taken into account the gross motor function values (measured by the GMFCS - Gross motor function classification system) and manipulative skills (measured with the MACS - Manual ability classification system) for each individual student.

The results show a detailed insight into the level of social participation of students with CP in primary schools in Serbia and explain potential factors that can influence their social participation: the level of gross motor functions, manipulative skills, cognitive status and age of students.

Key words: cerebral palsy, GMFCS, MACS, social participation, SFA

Literatura

- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., & Damasio, D. (2005) Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47:571-576.
- Beckung, E., & Hagberg, G. (2002), Neuroimpairments, activity limitations, and participation restrictions in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(5): p. 309-316.
- Bottcher, L., (2010), Children with Spastic Cerebral Palsy, their Cognitive Functioning and Social

- Participation: A Review; *Child Neuropsychology*, 16: 209–228
- Colver, A. (2006), SPARCLE Group. Study protocol: SPARCLE – a multi-centre European study of the relationship of environment to participation and quality of life in children with cerebral palsy. *BMC Public Health*; 6: 105
- Coster WJ, Deeney TA, Haltiwanger JT, & Haley SM. (1998). School Function Assessment. San Antonio, TX: The Psychological Corporation
- Coster WJ., & Haley SM. (1992), Conceptualization and measurement of disablement in infants and young children. *Infants and Young Children* 4: 11–22.
- Dijkers MP, Whiteneck G., & El-Jaroudi R. (2002), Measures of social outcomes in disability research. *Arch Phys Med Rehabil*, 81: 63-80.
- Eliasson AC., Krumlinde Sundholm L., Rösblad B., Beckung E., Arner M., Öhrvall AM., & Rosenbaum P. (2006). The Manual Ability Classification System (MACS) for children with cerebral palsy: scale development and evidence of validity and reliability, *Developmental Medicine and Child Neurology* 48:549-554
- Fauconnier, J., Dickinson, H.O., Beckung, E., Marcelli, M., McManus, V., Michelsen, S.I., Parkes, J., Parkinson, K.N., Thyen, U., Arnaud, C., Colver, A., & Court D. (2009). Participation in life situations of 8-12-year-old children with cerebral palsy: cross sectional European study, *BMJ*
- Hendl, J. (2012), *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*, Jan Hendl. -Vyd.4., rozšířené – Prague: Portál, 736 s.
- Kerr, C., McDowel, B., & McDonough, S. (2007), The relationship between gross motor function and participation restriction in children with cerebral palsy: An exploratory analysis. *Child: Care, Health & Development*, 33 (1): 22-27.
- Lepeage, C., Noreau, L. & Bernard, P. (1998a) Association between characteristics of locomotion and accomplishment of life habits in children with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 78 (5): 458–469.
- Lepeage, C., Noreau, L., Bernard, P. M., & Fougeyrollas, P. (1998b) Profile of handicap situations in children with cerebral palsy. *Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine*, 30 (4): 263-272.
- Mancini, M. C., & Coster, W. J. (2004), Functional predictors of school participation by children with disabilities. *Occupational Therapy International*, 11(1), 12–25.
- Mei, C., Morgan, A., Reilly, S., Reddihough, R., Mensah, F., Green, J., et al. (2012). Barriers and facilitators affecting the activities and participation of children with cerebral palsy: Parent perspectives. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 54 (Suppl 5), 84
- Mei, C., Reilly, S., Reddihough, D., Mensah, F., & Morgan, A. (2014). Motor speech impairment, activity, and participation in children with cerebral palsy, *International Journal of Speech-Language Pathology*; 16(4): 427–435
- Milićević, M., & Potić, S. (2012), Funkcionalne sposobnosti odraslih osoba sa cerebralnom paralizom. *Zdravstvena zaštita*, 41 (2)
- Morris, C., Kurinczuk, J. J., Fitzpatrick, R., & Rosenbaum, P. L. (2006) Do the abilities of children with cerebral palsy explain their activities and participation? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48: 954–961.
- Nedović, G., Rapaić, D., Odović, G., Potić, S. & Milićević, M. (2012) *Socijalna participacija osoba sa smetnjama u razvoju*, Belgrade: Društvo defektologa Srbije.
- Nikolić, S. (2012). Senzorni i motorički razvoj. *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, str. 67-79 Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Beograd, ISBN: 978-86-86563-31-6
- Østensjø, S.M., Carlberg, E.B. & Vollestad, N.K. (2003) Everyday functioning in young children with cerebral palsy: Functional skills, caregiver assistance, and modification of the environment. *Developmental Medicine & Child Neurology* 45 (9): 603-612.
- Palisano R., Rosenbaum P., Walter S., Russell D., Wood E. & Galuppi B. (1997) Development and

- reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol*, 39: 214–223.
- Palisano, R.J., Hanna, S.E., Rosenbaum, P.L., Russel, D.J., Walter, S.D., Wood, E.P., Raina, P.S. & Galuppi, B.E. (2000), Validation of a model of gross motor function of children with cerebral palsy. *Physical Therapy*, 80, 974-985.
- Parkes, J., McCullough, & Madden, A. (2010) To what extent do children with cerebral palsy participate in everyday life situations? *Health and Social Care in the Community*, 18: 304-315.
- Rapaić, D., & Nedović, G. (2011) *Dečja cerebralna paraliza – praktičke i kognitivne funkcije. II dopunjeno i prepravljeno izdanje*, Belgrade, Faculty for Special Education and Rehabilitation, University in Belgrade
- Ristić, Z. (1998). Govor cerebralno paralizovanog deteta, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, ISBN 86-17-06539-7, str. 17-24
- Rosenbaum P, Paneth N, Leviton A, Goldstein M, Martin B. (2007) A report: the definition and classification of cerebral palsy, April 2006. *Dev Med Child Neurol* 2007; 49: 8–14.
- Rosenbaum, P., Rosenbloom, L. (2012) *Cerebral Palsy, From Diagnosis to Adult Life*, Mac Keith Press, London, UK
- Schenker, R., Coster, W., & Parush, S. (2005a) Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Disability & Rehabilitation*, 28 (17): 1061–1069. "
- Schenker, R., Coster, W.J., & Parush, S. (2005b) Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47: 808–814.
- Šlechtová, D. (2011), Zdravotní problematika péče o dítě s dětskou mozkovou obrnou (DMO) v kontextu holistického přístupu. *Zdravotné sociální vědy* 13/4, 443-459.
- Službeni glasnik, Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja br. 72/2009, čl.3
- Službeni glasnik, Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja br. 88/2017, čl.76
- Službeni glasnik, Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, br.101/2017, čl.10
- Vlada Republike Srbije, 2018, Teritorijalna organizacija:
<http://www.srbija.gov.rs/pages/article.php?id=45625>, Izvor: Republički zavod za statistiku
- Vlaović-Vasiljević, D., Miloradović, S., Pejović Milovančević, M. (2016). Vodič za rad interresornih komisija (IRK) za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu i učeniku, Centar za socijalnu politiku, Beograd, str.10
- Voorman, J.M., Dallmeijer, A.J., Schuengel, C., Knol, D.L., Lankhorst, G.J., & Becher, J.G. (2006) Activities and participation of 9- to 13- year-old children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 20(11): 937-948.
- Wood, E., & Rosenbaum, P. (2000), The Gross Motor Classification System for cerebral palsy: a study of reliability and stability over time. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 292-296.
- World Health Organization ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO, 2001 (<http://www.who.int/classifications/icf/en/>)
- World Report on Disability, Summary, World Health Organization, 2011.
- Zulić, M., Hájková, V., Brkić-Jovanović, N., Rathousová, L., & Tomić, S. (2017) Predictors of Social Participation of Children with Cerebral Palsy in Primary Schools in Czech Republic. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. World Academy of Science, Engineering and Technology*; vol. 127(7). 1818 – 1830

dr Bojana Perić Prkosovački
Medicinska škola „7.april“, Novi Sad
Medicinski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija
mr Marina Ileš
Autonomni ženski centar, Beograd;
MA Marija Trivanović
Medicinska škola „7.april“, Novi Sad

UDC: 37:[364.63:316.83

DOI: 10.19090/ps.2018.1.23-39

Primljen: 26.11.2018.

Prihvaćen: 5.12.2018.

PREGLEDNI NAUČNI RAD

RODNO ZASNOVANO NASILJE U PARTNERSKIM ODNOSIMA MLADIH – MOGUĆI PRISTUP PREVENCIJI

Apstrakt

U radu se ukazuje na rasprostranjenost rodno zasnovanog nasilja među mladima na osnovu podataka u vezi sa nasiljem u ranim partnerskim vezama. Opisuje se pravno-strateški okvir koji uređuje obaveze i odgovornosti institucija u okviru sistema obrazovanja u pogledu zaštite učenica/-ka od nasilja. Posebno se ističe značaj i potreba preventivnog rada sa mladima, kako bi se doprinelo povećanju svesti o neprihvatljivosti diskriminacije i nasilnog ponašanja, posebno u partnerskim odnosima.

Preventivni rad sa mladima i mogućnosti realizacije različitih aktivnosti u nastavnim i vannastavnim aktivnostima prikazan je kroz primer saradnje nevladinih organizacija i srednjih škola na teritoriji Republike Srbije u okviru projekta „Nulta tolerancija na rodno zasnovano nasilje“ Autonomnog ženskog centra. Ističe se značaj koordinirane saradnje relevantnih aktera na lokalnom nivou kao osnove za pravovremenu i adekvatnu zaštitu i podršku učenicama/-cima koji su izloženi nasilju.

Na osnovu prakse razvijene u Medicinskoj školi „7. april“ u Novom Sadu, opisuje se primer saradnje nevladinog sektora i srednje škole, sistematskog internog informisanja učenica/-ka, kao i nastavnog i stručnog osoblja. Mogući oblik preventivnog rada sa mladima u srednjim školama na temu rodno zasnovanog nasilja ilustrovan je primerom scenarija časa odeljenjskog starešine.

Ključne reči: mladi, partnerske veze, rodno zasnovano nasilje, prevencija, škola.

Uvod

Interpersonalni bliski odnosi koji se uspostavljaju u vršnjačkim vezama imaju značajnu ulogu u razvoju adolescenta, tako i romantične veze u adolescenciji utiču na formiranje polnog identiteta, razvoj socijalnih kompetencija, empatiju, intimnost i na samopouzdanje (Trbojević, 2016).

U kontekstu intimnih partnerskih veza koje se upostavljaju među mladima, od velikog je značaja način upravljanja sopstvenim emocijama, način prepoznavanja tuđih ponašanja i emocija, ali i njihova interpretacija, kao i način na koji se osoba zauzima za sebe. Posebno je važno na koji način se održava stvorena bliskost, kako se upravlja strahom, koji stepen samokontrole je prisutan, tolerancije na frustraciju, lojalnosti, poverenja, itd. U pitanju su dve osobe i samim tim su njihove potrebe raznolike. One nepoznat teren istražuju kroz interakciju ugađajući tim svojim potrebama, ali i vodeći računa o posledicama kako svojih, tako i o posledicama postupaka druge osobe prema kojoj imaju određena ljubavna osećanja. Deo održavanja odnosa čine i neizbežni sukobi između dve osobe, naročito ako se zna da ciljevi, ideje i interesi kao i načini njihovog postizanja mogu u značajnoj meri da se razlikuju.

Ako se ovo zna, vredi postaviti pitanje kako i na koji način mladi upravljaju svojim sukobima, da li prilikom njih vode računa o zajedničkim interesima ili samo o svojim i da li brinu za dobrobit partnera ili partnerke? Kada su ciljevi i interesi partnera različiti, u procesu njihovog sukobljavanja stvara se potencijal za različite oblike nasilnih ponašanja. Jedan vid nasilnog ponašanja jeste potreba da se dominira nad partnerom ili partnerkom, da se koristi pritisak i ponašanje sa elementima nasilja koje se mladoj osobi može činiti kao put ka rešavanju problema i postizanju željenog cilja (Ajduković et al. 2011).

Iako nasilje u partnerskim vezama mladih može ostaviti dugoročne negativne posledice, ono je često skriveno, zato što mladi obično: 1) nemaju puno iskustva u partnerskim vezama, 2) mogu biti pod pritiskom okoline da se ponašaju na određen način tako da budu prihvaćeni u društvu, 3) imaju romantično viđenje ljubavi. Mladi mogu biti podložniji prihvatanju stereotipa o rodnim ulogama, a zbog nedostatka iskustva u stvaranju partnerskih odnosa koji se zasnivaju na ravnopravnosti i normi koje nameću vršnjaci, prepoznavanje nasilnog ponašanja takođe može biti otežano. Prinuda i kontrolisanje češće nego druge vrste ponašanja eskaliraju u nasilje i postaju obrazac ponašanja. S druge strane,

nasilje može ostaviti dugoročne negativne posledice na fizičko i mentalno zdravlje mladih: može dovesti do depresije, zloupotrebe alkohola i droge, gojaznosti i rizičnih ponašanja prilikom stupanja u seksualne odnose, dok seksualno nasilje može dovesti do rane ili neželjene trudnoće ili polno prenosivih bolesti (Home office, Women's Aid, 2016).

Rodno zasnovano nasilje među mladima – definicija, oblici i rasprostranjenost

Rodno zasnovano nasilje među mladima, iako se dešava između vršnjaka, ne treba poistovećivati sa vršnjačkim nasiljem. U istraživanju „Nasilje u školama u Srbiji” (Popadić et al. 2014:67) navodi se: „Terminom *vršnjačko nasilje* označavamo nasilne interakcije dece svih uzrasta koja pohađaju istu školu. Dakle, termin se ne odnosi samo na kalendarske vršnjake već, generalno, na učenike kao grupu”. S druge strane „Rodno zasnovano nasilje je upotreba bilo kog oblika nasilja (fizičkog, psihičkog, seksualnog...) nad nekom osobom samo zato što je određenog pola. Takvo nasilje nesrazmerno pogađa žene. Istraživanja govore da su žrtve nasilja u preko 90% slučajeva osobe ženskog pola, dok su nasilnici u preko 90% slučajeva muškarci. Nasilje je instrument kojim se osigurava dominacija i moć. To je primer zloupotrebe moći jednog pola nad drugim polom. Nasilje je izbor koji nasilnik čini da bi zadobio moć i kontrolu. Dakle nasilje u porodici ili partnerskoj vezi nije posledica alkoholizma, poremećaja, „loše naravi“, besa ili slično, što se obično misli, već je to svesna i namerna aktivnost kojom nasilnik pokušava da održi i demonstrira moć“ (Đan, Jovanović, 2011: 13-14).

Imajući u vidu potrebu da se u ovom radu objasne različiti oblici nasilničkog ponašanja, navodimo izvore u kojima se za nasilne oblike ponašanja koriste različiti termini. Prilikom konsultacije različitih izvora može se uočiti da se termini „nasilje“, „zlostavljanje“ i „agresija“ često koriste kao sinonimi. Popadić se u svom istraživanju „Nasilje u školama“ opredeljuje za termin „nasilje“ pod kojim podrazumeva „namerno i neopravdano nanošenje štete drugome“ (Popadić, 2009:13) i daje relevantna obrazloženja o upotrebi ovog termina u odnosu na termin „agresija“ (Popadić, 2009: 13-20). Kod autora Ajduković i Ručević zapažamo upotrebu termina „zlostavljanje“. Smatramo da je važno da u radu konsultujemo više relevantnih izvora, te će u nastavku biti izneti različiti termini koji objašnjavaju slične/iste pojave relevantne za temu.

Psihičko zlostavljanje podrazumeva vređanje po bilo kojoj osnovi, kritikovanje, ponižavanje, zastrašivanje prekidom veze, stvaranje osećaja krivice, namerno uzrujavanje,

pretnje, kako verbalne tako i emocionalne, izolaciju od porodice i prijatelja, govorenje ružnih reči i pogrdnih imena, kontrolisanje ponašanja, kretanja i neretko oblačenja. To su sve postupci koji prevashodno ruše osobi samopoštovanje. Nije retkost da osoba nakon ovakvih i sličnih postupaka o sebi misli loše, oseća se krivom ili misli da sa njom nešto nije u redu. Često se navodi pojam *emocionalnog* zlostavljanja, upravo zbog emocionalne boli koju žrtva oseća usled takvog vida ponašanja. Psihičko nasilje predstavlja faktor rizika od pojave fizičkog nasilja. Procenjuje se da je procenat psihičkog nasilja u vezama srednjoškolaca i studenata najveći. Više od 90% mladih je u vezama doživelo neki oblik psihičkog nasilja. (Ajduković, Ručević, 2009).

Ukoliko postupci osobe izazivaju fizičku bol i povredu, reč je o *fizičkom* zlostavljanju. Pod fizičkim zlostavljanjem se podrazumeva npr. guranje, udaranje rukama, nogama i predmetima, bacanje predmeta na partnera/partnerku, čupanje kose, grebanje, itd (Ajduković, Ručević, 2009).

Ekonomsko nasilje u porodično-partnerskom kontekstu (ne samo među mladima) može obuhvatiti oduzimanje imovine (patika, novca, mobilnih telefona), nedovoljno davanje novca za život (npr. uskraćivanje novca za hranu), uništavanje imovine (npr. lomljenje nameštaja, kompakt diskova, garderobe), nejednaku dostupnost zajedničkim sredstvima, uskraćivanje ili kontrolisanje pristupa novcu, sprečavanje zapošljavanja ili obrazovanja i stručnog napredovanja ženi od strane muža, ili ćerkama od strane oca, uskraćivanje prava na vlasništvo, prisiljavanje da se odrekne vlasništva ili da traži vlasništvo kojeg se odrekla/nameravala da se odrekne, prodaja stvari bez saglasnosti vlasnika/ce, prodaja stvari i imovine pod prinudom (Đan, Jovanović, 2011).

Jedno od prototipova agresije koje se suprotstavlja klasifikovanju po kategorijama verbalno ili fizičko jeste *seksualna agresija* koja se izdvaja kao poseban oblik agresije. Pod njom se prvenstveno misli na ugrožavanje seksualnog identiteta žrtve. Ono se vrši omalovažavanjem i primoravanjem na neki od vidova seksualne komunikacije. Na različite načine može se ostvariti seksualno nasilje – fizičkim putem, verbalno, gestovima...Smatra se manje ili više ozbiljnim i nazivi mogu da se kreću od seksualnog uznemiravanja koji se koristi za blaže oblike, pa do *seksualnog zlostavljanja* za teže oblike nasilja (Popadić, 2009).

Prema rezultatima istraživanja o prisutnosti nasilja u adolescentskim vezama Udruženja Crvena linija Novi Sad, mladi vide seksualno nasilje kao najteži oblik nasilja, nakon čega slede emocionalna uslovljavanja, fizičko nasilje i na kraju psihološko nasilje (Batić, 2015). Istraživanja u Kanadi su pokazala da se nasilje u adolescentskim vezama iskusi bar jednom u 12% - 20% veza (Henton et al., 1983; Foshee, 1996; Lichter & McCloskey,

2004 a prema Trbojević, 2016) i da veliki procenat mladih, oko 50%, izjavljuje da je ili činilo nasilje u vezama ili iskusilo nasilje od strane intimnog partnera. Svake godine 25% adolescenata budu žrtve partnerskog nasilja (fizičkog, emotivnog, psihološkog i seksualnog). Prema komparativnom istraživanju autora Makin-Byrd & Bierman, tokom 2012. godine, 10% srednjoškolaca u SAD je doživelo fizičko nasilje od strane partnera (Makin-Byrd & Bierman, 2012, Trbojević, 2016).

Istraživanje rodno zasnovanog nasilja u školama u Srbiji (Ćeriman et al. 2015) pokazalo je da je ova pojava u osnovnim i srednjim školama u Srbiji široko rasprostranjena. Procenat izloženosti rodno zasnovanom nasilju se povećava sa uzrastom, a njegovi oblici se razlikuju prema rodnoj pripadnosti (prema devojkicama i prema dečacima). Prema navedenom istraživanju 48% učenica 4. razreda osnovne škole prijavljuje da su trpele neki oblik rodno zasnovanog nasilja i taj procenat se povećava sa uzrastom i dostiže 85% u 8. razredu (Ćeriman et al. 2015:8-9)³. I nasilje prema dečacima raste sa uzrastom i dostiže 81% u 8. razredu osnovne škole, s tim da oni češće i više čine nasilje, kako prema devojkicama tako i prema dečacima. Trend povećanja procenata izloženosti rodno zasnovanom nasilju, vidljiv je i u srednjim školama. Kada je reč o stavovima mladih, isto istraživanje pokazuje da dečaci (češće nego devojčice) pravdaju nasilje u partnerskom odnosu. To ilustruje i podatak da procenat dečaka koji se slaže sa rečenicom „Nekada je opravdano da dečko svojoj devojci lupi šamar” raste sa uzrastom (15% mlađih osnovaca, 19% starijih osnovaca i 21% srednjoškolaca). Međutim, kada su u pitanju devojčice, procenat onih koje su saglasne sa ovim stavom se smanjuje sa uzrastom (8% u osnovnoj školi do 4% u sred njoj školi). Grupa koja u najvećem procentu ne opravdava rodno zasnovano nasilje su devojke u srednjoj školi. Bez obzira na to, i dečaci i devojčice (od 6. do 8. razreda osnovne škole) smatraju da je dozvoljeno seksualno uznemiravanje devojaka, odnosno okrivljuju žrtvu za napad: 69% devojčica i 64% dečaka se složilo sa rečenicom „Devojka koja oblači prekratke suknje i tesne majice, sama je kriva ako je neko napadne”. Ono što je ipak ohrabrujuće jeste da je istraživanje pokazalo da postoji saglasnost među decom i odraslima o potrebi da se o ovoj temi govori i uči. Opšta preporuka na osnovu rezultata ovog istraživanja, je da se zahtevaju

³ Učenici i učenice su odgovarali/e na pitanja o tome da li im se u prethodna 3 meseca desio neki od navedenih oblika nasilja. Oblici rodno zasnovanog nasilja za koje su učenici i učenice pitani uključuju: rodne predrasude, rodno ukalupljivanje, izlaganje pornografiji, vulgarne poruke, vulgarni pokreti, ugrožavanje privatnosti, vređanje izgleda, seksualna objektifikacija, elektronsko seksualno uznemiravanje, skidanje odeće na silu, fizičko seksualno uznemiravanje, prisilno ljubljenje, a učenici i učenice u srednjim školama pitani su i za širenje glasina (Ćeriman et al. 2015, 61-65).

dugoročne reforme obrazovnog procesa, ali i hitne interventne mere da bi se suzbijale posledice rodno zasnovanog nasilja u školama (Ćeriman et al. 2015:10).

Odgovor na rodno zasnovano nasilje – uloga obrazovno-vaspitnih institucija

Obrazovno-vaspitne ustanove imaju ključnu ulogu u zaštiti mladih od svih oblika nasilja, i kada je reč o konkretnim slučajevima, i u realizaciji preventivnih aktivnosti kojima se doprinosi stvaranju opšteg okruženja u kome su svi oblici nasilja neprihvatljivi.

U skladu sa usvojenim međunarodnim standardima (Konvencija Saveta Evrope o sprečavanju i borbi protiv nasilja nad ženama i nasilja u porodici, 2013), postupanje škole u slučaju rodno zasnovanog nasilja treba da obezbedi zaštitu ljudskih prava učenice/-ka koja je izložena nasilju, zabranu diskriminacije i pružanje zaštite i podrške. Opštim protokolom o postupanju i saradnji ustanova, organa i organizacija u situacijama nasilja nad ženama i nasilja u partnerskim odnosima određeno je da svi „stručnjaci koji su angažovani u organizovanju zaštite i podrške ženama žrtvama porodičnog nasilja treba da se pridržavaju sledećih opšteprihvaćenih principa:

1. Bezbednost (sigurnost) žrtve je prioritet u radu stručnih službi.
2. Bezbednost i dobrobit deteta kroz osiguranje bezbednosti i podršku autonomiji nenasilnom roditelju.
3. Za nasilno ponašanje odgovoran je isključivo učinilac.
4. Sve intervencije treba da uzmu u obzir nejednakost moći između žrtve nasilja u porodici i nasilnika.
5. Poštovanje potreba, prava i dostojanstva žrtve.
6. Hitnost postupka se usaglašava sa procenom opasnosti situacije i ugroženosti žrtve.
7. Institucije, u okviru svojih uloga, nadležnosti i misija, su odgovorne da zaustave nasilje i preduzmu mere zaštite.
8. Podizanje stručnih kompetencija kroz planske edukacije i afirmaciju primera dobre prakse“ (Vlada Republike Srbije 2011, 8).

Osim navedenog, odredbe Zakona o sprečavanju nasilja u porodici koji je stupio na snagu 1.juna 2017.godine značajne za obrazovno-vaspitne ustanove uključuju obavezu prepoznavanja i prijave nasilja u porodici (čl.13), saradnju u sprečavanju nasilja u porodici (čl. 24) i učešće u realizaciji individualnog plana zaštite i podrške žrtvi (čl. 31). Zakon takođe propisuje novčanu kaznu odgovornom licu u državnom i drugom organu, organizaciji i

ustanovi koje policiji ili javnom tužiocu neodložno ne prijavi ili ne reaguje na prijavu ili opstruira prijavljivanje ili reagovanje na svako saznanje o nasilju u porodici ili neposrednoj opasnosti od njega (čl. 36) (Ignjatović, 2017).

Pored opštih smernica u delovanju, postupke škole bliže određuje Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV), kao i Pravilnik o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. ZOSOV-om se zabranjuju svi vidovi nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja i definiše obaveza prijavljivanja nasilja nadležnom organu (čl.111). Istim zakonom definišu se obaveze i odgovornost učenika (čl. 80 i 83), odgovornost roditelja (čl 84) i opisuju vaspitno-disciplinski postupak, odnosno mere i pravna zaštita učenika (čl. 85 i 86). U konkretnim slučajevima škola treba da se pridržava gore navedenog Pravilnika o protokolu postupanja u ustanovi koji definiše stepen nasilja, konkretne korake u sprečavanju i zaštiti i aktere koji su u realizaciju mera uključeni. Ovim pravilnikom predviđeno je utvrđivanje programa zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja kao sastavnog dela plana rada, kao i formiranje školskog tima za zaštitu od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. U istom dokumentu opisuju se intervencije na osnovu razvrstavanja nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja prema tri nivoa, i ističe dužnost ustanove da interveniše „uvek kada postoji sumnja ili saznanje da dete i učenik trpi nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, bez obzira na to gde se ono dogodilo, gde se događa ili gde se priprema“ (čl.2).

Primer mogućeg pristupa prevenciji rodno zasnovanog nasilja u partnerskim odnosima mladih

Koncipiran kao doprinos prevenciji nasilja, a bazirajući se na postojećim saznanjima o fenomenu rodno zasnovanog nasilja među mladima u Srbiji i postojećem pravno-strateškom okviru zaštite i podrške, u periodu od 2016. do kraja 2018.godine Autonomni ženski centar realizuje projekat pod nazivom „Nulta tolerancija na rodno zasnovano nasilje“. Projektne aktivnosti sprovode se u 15 gradova u Srbiji i obuhvataju rad u 30 srednjih škola i na 8 fakulteta. Dugoročni cilj je da se, kroz saradnju sa lokalnim ženskim organizacijama civilnog društva, poveća doživljaj bezbednosti mladih devojaka od seksualnog i rodno zasnovanog nasilja. Projekat je finansijski podržao Fond Ujedinjenih nacija za suzbijanje nasilja prema ženama (UNTF), a realizuje se uz preporuku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Imajući u vidu kompleksnost pojave rodno zasnovanog nasilja, a prvenstveno nasilja u vezama mladih, aktivnosti obuhvataju više nivoa delovanja i učešće različitih društvenih aktera i sektora. Projekat nastoji da: 1) podigne nivo znanja i informisanost mladih (srednjoškolaca/-ki i studenata/-kinja) i utiče na izgradnju ili promenu njihovih stavova o seksualnom i rodno zasnovanom nasilju kao i da motiviše mlade na aktivizam u svojoj okolini na ovu temu; 2) Unapredi odgovor u prevenciji i zaštiti od nasilja u srednjim školama i fakultetima kroz izgradnju kapaciteta nastavnog i stručnog osoblja za prepoznavanje i reagovanje na rodno zasnovano nasilje, unapređenje edukativne prakse, školskih programa i sadržaja, i kroz zagovaranje za uvođenje politika protiv seksualnog uznemiravanja; 3) poveća svest donositeljki/-oca odluka o razlikama između zakonskog okvira i primene zakona i strategija u oblasti seksualnog i rodno zasnovanog nasilja u obrazovnom sistemu i podstakne ih na unapređenje situacije i 4) poveća svest javnosti o seksualnom i rodno zasnovanom nasilju u lokalnim zajednicama kroz saradnju ženskih NVO, mladih i medija (AŽC, 2017).

Kroz vršnjačke edukacije sa mladima se razmatraju teme rodnih uloga, rodne ravnopravnosti, diskriminacije, a poseban fokus je na prepoznavanju oblika nasilja u partnerskim odnosima. Tokom celog trajanja projekta realizuje se i kampanja povećanja nivoa svesti namenjena mladima. Pod sloganom „Mogu da neću! – Ljubav nije nasilje” kampanja ima za cilj da poveća svest mladih, prvenstveno mladih devojaka o neprihvatljivosti nasilnog ponašanja i osnaži ih da se suprotstave nasilju i ne pristaju na nasilje u partnerskim vezama. Kampanja takođe nastoji da uključi mlade koji učestvuju u vršnjačkim edukacijama i poveže ih sa nevladinim organizacijama, kao i da jača njihovu vezu sa školskim osobljem u okviru osmišljavanja, organizovanja i realizaciji zajedničkih aktivnosti sa ciljem informisanja mladih i šire zajednice o pojavi rodno zasnovanog nasilja i vidovima zaštite. Posebno uspešnim su se pokazale akcije mladih koje su uključivale njihovo kreativno izražavanje (npr. icrtavanje grafita ili priprema pesme) i rešavanje konkretnog problema koji je prepoznat u okviru škole ili zajednice.

Imajući upravo u vidu obavezu obrazovno-vaspitnih ustanova da reaguju u slučajevima kada su učenice/-ci izložene nasilju ili kada postoji sumnja da su izložene, značajan deo projekta posvećen je radu sa nastavnicama/-cima i stručnim saradnicama/-cima srednjih škola (uključujući članice/-ove školskog Tima za zaštitu dece/učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja). Nakon osnovne obuke o fenomenu rodno zasnovanog i nasilja u porodici, sa njima su, u okviru stručnih sastanaka, razmatrani načini uključivanja ovih tema u nastavu, kao i u preventivne aktivnosti škola.

Pregled povratnih informacija koje su tokom realizacije projekta prikupljene od predstavnica/-ka škola ukazuje na to da su ključni faktori u prevenciji rodno zasnovanog nasilja kroz obrazovni sistem: kontinuiran i sistematski rad kroz nastavu i vannastavne aktivnosti usmeren ka promeni vrednosnog sistema, uključujući i saradnju sa svim lokalnim akterima, edukacija nastavnog kadra, obezbeđivanje materijala za rad sa učenicama/-cima, jasan pristup kolektiva škole kojim se pokazuje nulta tolerancija na nasilje. Kao koristi od samog projekta Autonomnog ženskog centra, nastavnice/-ci vide upravo u odgovoru na njihove konkretne potrebe po pitanju znanja o fenomenu i postupcima, razvijanje resursa za rad, podrška u konkretnim slučajevima, povezivanje sa drugim nadležnim institucijama i organizacijama i podsticanje na bavljenje temom koja ne nailazi uvek na razumevanje od strane kolektiva.

Kao rezultat saradnje sa predstavnicama/-cima škola razvijeni su stručni materijali čiji je cilj doprinos jačanju odgovora škola na rodno zasnovano i nasilje u porodici. To su:

- 1) Analiza mogućnosti uključivanja tema rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja u nastavne planove i programe srednjih škola;
- 2) Priručnik za uključivanje tema rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja u nastavu i vannastavne aktivnosti srednjih škola;
- 3) Odgovor obrazovno-vaspitnih institucija na rodno zasnovano nasilje u porodici – zbirka stručnih tekstova (Ignjatović et al. 2018).

Treba naglasiti da je u okviru projekta saradnja ostvarena sa srednjim školama čiji su predstavnice/-ci bili posebno zainteresovani i motivisani da kroz učešće u aktivnostima i svojim prilozima daju doprinos unapređenju odgovora srednjih škola na rodno zasnovano nasilje. Jedna od tih škola je i Srednja medicinska škola „7.april“ u Novom Sad čija praksa predstavlja dobar primer mogućih preventivnih aktivnosti koje uključuju rad sa učenicama/-cima, roditeljima i zaposlenima.

Stručno uputstvo za učenje o temi seksualnog nasilja u školi

Škola je mesto gde dečaci i devojčice, momci i devojke u najvećoj meri doživljavaju diskriminaciju na osnovu svoje seksualne orijentacije, polnog ili rodno identiteta. Ta diskriminacija se prvenstveno ogleda u govoru mržnje, u širenju netačnih informacija, stereotipa, predrasuda, u nekorektnom podučavanju nastavničkog osoblja, u homofobnim šalama, pa čak i fizičkom zlostavljanju. Nužno je da školski sistem bude uključen u borbu protiv nasilja. Kako već imaju izgrađen odnos sa učenicama/-cima, nastavnice/-ci, ali i drugo

stručno osoblje u školama je u mogućnosti da utiče na osetljivost prilikom rodno zasnovanog nasilja u školama, ali pre svega oni mogu da doprinesu da se rodna jednakost integriše i u nastavne programe.

Potrebno je prosvetne radnice/-ke i sve zaposlene u obrazovno-vaspitnim institucijama dodatno ojačati i suočiti ih sa vlastitim predrasudama, stavovima i mišljenjima o rodno zasnovanom nasilju. Podići im svest o veličini ovog problema, edukovati i osposobiti za rad sa učenicima i učenicama na temu prevencije različitih vidova nasilja. Kako je već istaknuto da su žene više izložene ovakvoj vrsti nasilja, potrebno je da mladići i dečaci imaju osećaj odgovornosti za svoje, često, nesvesno ponašanje, koje dovodi do nasilja. Važno je uključivati ih u programe prevencije, upravo iz razloga što je stereotipna uloga muškarca (biti snažan, jak i agresivan, biti pobednik, imati kontrolu i ne pokazivati emocije), nešto što je u velikoj meri još uvek prisutno. Deci treba omogućiti da, već od osnovne škole od početnih razreda, u okviru nastavnih programa uče o toleranciji, da propituju rodne stereotipe vezane za svoje mesto u društvu i porodici, o ravnopravnosti među polovima, jer obrazovanje i vaspitanje u ranom uzrastu ima veoma značajnu preventivnu ulogu u sprečavanju nasilja u budućnosti (Božić et al. 2016).

Kao rezultat rada na zaštiti dece i učenika od seksualnog nasilja kreirani su Obrazovni paketi za učenje o temi seksualnog nasilja. Obrazovni paketi za učenje o temi seksualnog nasilja nad decom trebalo bi da postanu deo redovnog postojećeg nacionalnog kurikuluma, odnosno nastavnog plana i programa. Obrazovni paketi sadrže metodološko uputstvo za obradu nastavnog plana i programa različitih predmeta. Osim korišćenja nastavnog sadržaja, kao integrativni deo, predloženi su posebne pripreme i uputstva na održavanje časa odeljenjskog starešine. Na taj način, odeljenjski starešina ima didaktičko-metodičko uputstvo kako da efikasno i efektivno obrade temu seksualnog nasilja u radu sa svojim odeljenjem.

Na ovaj način obezbeđujemo efikasnu prevenciju i intervenciju u situacijama seksualnog nasilja i uznemiravanja na svim nivoima obrazovanja.

Kako bismo senzibilisali naše učenice/-ke i otvorili temu koncipirali smo plan časa odeljenjskog starešine na ovu temu.

Poštujući osnove omladinskog rada, primenjujući koncept interaktivnog procesa učenja, senzibilizacija učenica/-ka o temi seksualnog nasilja i upoznavanje učenica/-ka sa načinima na koje mogu da se zaštite od seksualnog nasilja može da se ostvari kroz usvajanje osnovnih informacija i znanja o seksualnom nasilju i definisanju novih pojmova kroz analizu dosadašnjeg iskustva učenica/-ka. (Malekoff, 2004)

Zadaci časa odeljenjskog starešine bi mogli da se definišu postupno:

- kroz definisanje prijatnih i neprijatnih kontakata kod mladih i generalno,
- prepoznavanje osećanja, stanja i raspoloženja koje prijatni i neprijatni kontakti izazivaju kod nas i drugih.
- prepoznavanje seksualnog nasilja;
- prepoznavanje načina i mehanizama na koje mogu da se učenice/-ci zaštite od seksualnog nasilja;

Za potrebe ovog rada izložićemo predlog toka časa Odeljenjskog starešine. (Perić Prkosovački, 2018) Ceo tekst i priprema za ovaj čas nalazi se u Priručniku za uključivanje tema rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja u nastavu i vannastavne aktivnosti srednjih škola Autonomnog ženskog centra.

TOK ČASA

<p>UVODNI DEO</p>	<p>prve asocijacije: PRIJATNO/NEPRIJATNO</p> <p>Starešina postavlja pitanje: šta je za vas prijatan kontakt sa ljudima iz okoline, šta za vas čini neprijatan kontakt? Ne postoje netačni i tačni odgovori. „Napišite sve odgovore učenica/-ka na tablu, sve odgovore uvažite. Podsetite ih i na kontakte preko interneta. Podstaknite diskusiju. Postavite pitanje ukoliko je neka asocijacija zanimljiva ili nejasna, inovativna ili korisna.</p> <p>Napomena: u ovom delu časa ne govorimo eksplicitno o seksualnom nasilju. Možemo, ali ne insistiramo odnosno sami ne započinjemo temu o seksualnom nasilju. Da li će priča biti razvijena u tom pravcu zavisi od odeljenja i od uzrasta. Kod starijih učenica/-ka možete uvrstiti i priču o muško/ženskih odnosima – sa momkom ili devojkom. Naglašavamo da vi poznajete svoje odeljenje i izaberite šta njima i Vama prija.</p>
<p>CENTRALNI DEO</p>	<p>DISKUSIJA O KONTAKTIMA KOJE ČINE PRIJATNOST I NEPRIJATNOST</p> <p>1. Pričajte o osećanjima, stanjima i raspoloženjima koje prijatni i neprijatni kontakti izazivaju kod nas i drugih. Uvrstite informacije koje ste dobili u uvodnom delu časa. Prve asocijacije mogu da vam budu</p>

	<p>početak razgovora, osnova diskusije.</p> <p>2. Polako pređite na temu neprijatnih kontakata; pričajte sa učenicima o čemu razmišljaju kada se desi neprijatan kontakt? Ovde ne spominjemo odmah seksualne kontakte i nasilje, ali polako sužavamo priču i u jednom momentu spomenite neprijatne kontakte koji mogu da aludiraju, navode ili da ih učenice/-ci oseće kao kontakte seksualne prirode i da su oni neprijatni. Dakle, razgovor se vodi od opšteg ka pojedinačnom i DO GRANICE PRIJATNOSTI U RAZGOVORU VAS I UČENICA/-KA. Ovoj razgovor bi trebalo da bude otvorene prirode na neprijatnu temu.</p> <p>Otvarate temu i senzibilizujete učenice/-ke o ovoj temi. Možete koristiti informacije koje se nalaze u uvodnom delu ovog uputstva ili informacije koje sami posedujete ili pronađete. Posmatrajte učenice/-ke. Pokušajte da prepoznate različite reakcije učenika/-ka. Povezujte nove informacije sa učeničkim informacijama koje su dali u prvim asocijacijama.</p> <p>Naglašavate da uvek, u svakom momentu mogu da prijave nasilje bilo koji prirode, pa i seksualno nasilje. Budite otvoreni za priču i dostupni da čujete njihove komentare.</p>
ZAVRŠNI DEO	<p>Kratko se osvrnite, zajedno za učenicama/-cima, na sve nove i već poznate informacije koje su rečene na času. Istaknite koliko je važno da se o ovoj temi priča. Na kraju časa, obavezno je istaći na tabli BROJ TELEFONA ZA PRIJAVU NASILJA 0800/ 200-201.</p>

Izložena struktura časa je predlog koji može da usmeri odeljenjskog starešinu u radu sa odeljenjem kao grupom mladih. Svako odeljenje je drugačije i svaki nastavnik je drugačijeg senzibiliteta te je neophodno prilagoditi predloženi materijal datom okruženju. Važno je da na kraju napomenemo da su ove teme dobrodošle u svakoj školi, odeljenju, kontinuirano tokom godine. Dobro je da nastavnice/-ci i ostali odrasli otvaraju teme poput seksualnog nasilja jer senzibisanjem učenika/-ka otvaramo mogućnost bolje prevencije i na taj način zaštita dece i mladih je obezbeđena u većoj meri.

Zaključak

Sveobuhvatna misija škole jeste obrazovanje i vaspitanje učenica/-ka da budu odgovorni, socijalno kvalifikovani, zdravi, negujući i odgovorni građani. Ova misija je podržana sve većim brojem preventivnih programa u školi i programima za razvoj mladih kroz vannastavne aktivnosti. Pa ipak, trenutni uticaj ovih programa je ograničen zbog nedovoljne usklađenosti sa ostalim komponentama školskih aktivnosti.

Preventivni programi i programi za razvoj mladih u školi su često deo projekta škole ili nekog od partnera škole pa se dešava da, kako projekat bude završen tako se završavaju i aktivnosti ovih programa. Dakle, izostane održivost programa. Na dalje, usklađenost preventivnih programa, kao vannastavnih aktivnosti sa ostalim obaveznim sadržajima škole često nisu vremenski usklađeni pa se dešava da se u korist obaveznih aktivnosti uskrati realizacija aktivnosti preventivnih programa. Takođe, možda i krucijalno pitanje jeste da su škole danas više okrenute ka postizanju što boljih akademskih ishoda te programi koji osnažuju društveni i zdravstveni status učenica/-ka budu manje važni. Potrebno je posvetiti više pažnje praćenju i proceni preventivnih programa kako bi obezbedili njihov jači uticaj i održivost. (Greenberg et al. 2003).

Podaci koji su izloženi u ovom radu ukazuju da je potrebno da se u školama realizuju programi prevencije rodno zasnovanog nasilja u partnerskim vezama mladih. Rezultati ukazuju na porast neprimerenih i opasnih oblika ponašanja koji direktno ugrožavaju zdravlje i bezbednost mladih. Rezultati opravdavaju uvođenje kontinuiranih programa u redovne vannastavne i kao deo nastavnih aktivnosti. U prilog tome navodimo *Priručnik za uključivanje tema rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja u nastavu i vannastavne aktivnosti srednjih škola* (Ignjatović et al. 2018) kao skup priprema u vidu alata za svakodnevni rad nastavnica/-ka.

Predstavljanje stručnog uputstva za učenje o temi seksualnog nasilja u školi daje primer pristupa prevenciji zasnovanog na senzibilizaciji o ovoj temi ali ovim uputstvom može da se obuhvati bilo koja druga tema.

Imajući u vidu potrebu ali i obavezu obrazovno-vaspitnih institucija da svoje đake zaštite od nasilja, ali i njihovu mogućnost da utiču na smanjenje pojave nasilja u budućnosti, važni faktori prevencije jesu kontinuiran i sistematski rad kroz nastavu i vannastavne aktivnosti kojima se doprinosi promeni vrednosnog sistema, kao i izgradnja i jačanje saradnje

svih relevantnih aktera u zajednici sa ciljem izgradnje okruženja u kome je nasilje neprihvatljivo.

Bojana Perić Prkosovački, Novi Sad, Serbia

Marina Ileš, Beograd, Serbia

Marija Trivanović, Novi Sad, Serbia

GENDER-BASED VIOLENCE IN YOUTH-PARTNER RELATIONSHIPS – A POSSIBLE APPROACH TO PREVENTION

Abstract

The work points out that gender-based violence among youth is widespread, based on data on violence in early partner relationships. It describes the legal-strategic framework regulating the obligations and responsibilities of education institutions in Serbia concerning the protection of pupils from violence. It especially highlights the need for prevention work with youth in order to contribute to increase of awareness about the unacceptability of discrimination and violent behavior, especially in partner relationships.

Prevention work with youth and possibilities for implementation of various activities as part of the curriculum and extracurricular activities is presented through the examples of the cooperation between non-governmental organizations and secondary schools in the territory of the Republic of Serbia within the project “No tolerance for gender-based violence” of the Autonomous women’s Center. The work points out the significance of coordinated efforts of stakeholders at local level as a basis for prompt and appropriate protection and support to pupils exposed to violence.

Based on the practice developed in the “April 7th” Secondary Medical School in the City of Novi Sad, the work describes an example of cooperation between the non-governmental sector and secondary school. It also describes a possible solution concerning the systematic internal information of pupils and school staff. A possible form of prevention work with secondary school pupils regarding the topic of gender-based violence is illustrated by an example of a lesson plan for a head-teacher class.

Keywords: youth, partner relationships, gender-based violence, prevention, school.

Literatura

- Ajduković, M., Ručević, S. (2009). Nasilje u vezama mladih. *Medicus*, 18 (2), 217 – 22.
Pristupljeno: Oktobar 2018, preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/57576>
- Ajduković, D., Low, A., Sušac, N. (2011). Rodne razlike i prediktori partnerskog nasilja u mladenačkim vezama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (3) 527-553. Pristupljeno: Oktobar 2018, preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/75435>
- Batić, S. (2015). Izveštaj o rezultatima istraživanja prisustnosti nasilja u adolescentskim vezama. Udruženje Crvena linija Novi Sad, Projekat podržan od strane Gradske Uprave za sport i omladinu Grada Novog Sada - Kancelarija za mlade: Prevencija nasilja u vršnjačkim vezama. Pristupljeno: Januar 2015, preuzeto sa: <http://www.crvenalinija.org/istrazivanje-a-v.html>
- Božić, A., Mustaćević, S., Vrabac Trnačević, A., Zvizdić, M., Miljković, D., Raković, E., Popović, J. (2016). Prevencija rodno zasnovanog nasilja u školama-priručnik za nastavničko i stručno osoblje osnovnih i srednjih škola. Banja Luka: In fondacija - fondacija za unapređenje socijalne uključenosti djece i mladih u Bosni i Hercegovina.
- Collin-Vézina, D., Hébert, M., Manseau, H. et al. *Child Youth Care Forum* (2006) 35: 319.
Pristupljeno: Septembar 2018, preuzeto sa: <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9019-6>
- Ćeriman, J., Duhaček N., Perišić K., Bogdanović M. i Duhaček, D. (2015): Istraživanje rodno zasnovanog nasilja u školama u Srbiji, Beograd: Fakultet političkih nauka, Centar za studije roda i politike, UNICEF Srbija, Pristupljeno: Septembar 2018, preuzeto sa: www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Istrazivanje_rodno_zasnovanog_nasilja_u_skolama_u_Srbiji.pdf
- Đan A. i Jovanović N. (ur.) Prepoznaj nasilje u partnerskim odnosima: Vodič za mlade, Pokrajinski sekretarijat za rad, zapošljavanje i ravnopravnost polova, Autonomni ženski centar, Novi Sad. Pristupljeno: Septembar 2018, preuzeto sa: http://www.womenngo.org.rs/images/publikacije-dp/2011/Prepoznaj_nasilje_u_partnerskim_odnosima-vodic_za_mlade.pdf
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.

- Ignjatović, T. (2017) *Zakon o sprečavanju nasilja u porodici – uloga obrazovno-vaspitnih ustanova*. Autonomni ženski centar. Pristupljeno: Septembar 2018, preuzeto sa: <http://mogudanecu.rs/?zaNastavnike>
- Ignjatović, T., Ileš, M., Delibašić, A., ur. (2018) *Priručnik za uključivanje tema rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja u nastavu i vannastavne aktivnosti srednjih škola*. Beograd. Autonomni ženski centar. U pripremi za štampu.
- Mehmedović, F., Cvjetković, D. (2016). *Rodnom ravnopravnošću protiv nasilja u vezama mladih*. Sarajevo: Fondacija CURE. Pristupljeno: Novembar 2018, preuzeto sa: <http://www.fondacijacure.org/files/rodnom%20ravnopravnoscju%20sa%20cip2.pdf>
- Makin-Byrd, K., Bierman, K.L. & Conduct Problems Prevention Research Group J Youth Adolescence (2013) 42: 536. Pristupljeno: Novembar 2018, preuzeto sa: <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9810-7>
- Malekoff, A. (2004). *Group Work with Adolescents, Second Edition: Principles and Practice (Second Edition)*. New York. The Guilford Press.
- Perić Prkosovački, B. (2018): Model prenošenja informacije u školi koja se razvija: primer dobre prakse koja je proistekla iz učešća škole na projektu „Nulta tolerancija na rodno zasnovano nasilje“ u: Ignjatović, T., Ileš, M., Delibašić, A.(ur.): *Priručnik za uključivanje tema rodne ravnopravnosti i rodno zasnovanog nasilja u nastavu i vannastavne aktivnosti srednjih škola*. Beograd. Autonomni ženski centar. U pripremi za štampu.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: UNICEF/ Institut za psihologiju.
- Popadić, D., Kuzmanović, D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: UNICEF/Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Pristupljeno: Oktobar 2018, preuzeto sa: <http://sbn.mpn.gov.rs/clientpub/uploads/Digitalno%20nasilje-Izvestaj%202013.pdf>
- Pravilnik o Protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, Službeni glasnik RS, br.30/2010;
- Trbojević, J. (2016). Partnersko nasilje u adolescentskim vezama. *slika tela, seksualnost i partnerske veze u adolescenciji*, 77.
- Teenage relationship abuse - A parent's and carer's guide to violence and abuse in teenage relationships, (2013), Home Office. Pristupljeno: Septembar 2018, preuzeto sa: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/506258/parents-and-carers-leaflet.pdf
- Teenage relationship abuse - A teacher's guide to violence and abuse in teenage relationships, Home Office, Women's Aid. Pristupljeno: Septembar 2018, preuzeto sa:

<http://www.actonitnow.co.uk/wp-content/uploads/2016/03/Teen-Abuse-Teachers-Guide.pdf>

Vagi, K.J., Rothman, E.F., Latzman, N.E., Teten Tharp, A., Hall, D.M., & Breiding, M.J. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Youth Adolescence*, 42, 633–649.

Zakon o izmenama i dopunama krivičnog zakonika, Službeni glasnik RS, br. 94/2016

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br.88/2017

Zakon o opštem upravnom postupku, Službeni glasnik RS, br. 18/2016

Zakon o sprečavanju nasilja u porodici, Službeni glasnik RS, br. 94/2016

Major Lenke⁴

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka

Pintér Krekity Valéria

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka

Kovács Elvira

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka

Kovács Cintia

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű
Tanítóképző Kar, Szabadka

UDC:371.13/.14

DOI: 10.19090/ps.2018.1.40-60

Prímljen: 8.10.2018.

Prihvaćen: 26.11.2018.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

**A SZERBIAI MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZÉS CURRICULUMÁNAK
HATÉKONYSÁGVIZSGÁLATA¹**

ANALIZA EFIKASNOSTI KURIKULUMA VEZANO ZA OBRAZOVANJE

UČITELJA NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U SRBIJI

Absztrakt

Az oktatás alapvető kérdései minden korban ugyanazok voltak: mit tanítunk, milyen céllal és hogyan. A korszerű oktatás egyik uralkodó nézete a curriculumelmélet műfajához kapcsolódik, amely az oktatás rendszerszerű folyamatként való értelmezését helyezi előtérbe. Ez a szemlélet már felveti a tantervek komplex fejlesztésének fontosságát, és azt a kérdést is, hogy milyen elvárásoknak kell eleget tennie a tantervnek a folyamat végén.

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara 2006-ban kezdte meg működését Szabadkán. A Karon magyar tannyelvű okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus képzés folyik, BA és MA szinten egyaránt. A Kar tantervét többször is átalakították 2006 és 2018 között, a működés hatékonyságának javítása érdekében. A Kar tantervének alkotói arra törekedtek, hogy az megfeleljen a korszerű oktatási elvárásoknak.

⁴ major.lenke@magister.uns.ac.rs

A munka a 2018-as Tartományi Felsőoktatási és Tudományos Kutatási Titkárság - A Nemzeti Kisebbségek Tudományos Kutatási Projektjének része. A projekt száma: 142-451-2681/2018-01

Vizsgálatunkban összehasonlítottuk a 2010/2011 és a 2017/2018-as tanévek közötti időszakban érvénybe lépő tantervekben előforduló tantárgyakat, a kötelező és választható tantárgyak arányát, az alapozó, általános műveltséget adó, a pedagógiai és módszertani szaktantárgyak, valamint az elmélet és gyakorlati képzést biztosító tantárgyak előfordulását. Az összehasonlító elemzések mellett felmértük és elemeztük Kar belső minőségellenőrző folyamata során kapott hallgatói véleményeket is a tantervvel kapcsolatban. A tanítóképző programban részt vevő hallgatók kifejezték véleményüket a tantervek célkitűzésére, felépítésére és megvalósulására vonatkozóan, az információ visszaáramoltatása révén segítve a sikeres tantervi szabályozást.

Kulcsszavak: *curriculumelmélet, tantervi szabályozás, fejlesztő célú minőségellenőrzés, tanítóképzés*

1. BEVEZETŐ

1.1. A rendszerszemlélt és a curriculum fogalmának jelentősége a pedagógiai értékelés során

A tanítási-tanulási folyamat tervezésének egyik legelterjedtebb modellje Tyler nevéhez fűződik. Tyler a tanulás és tanítás eredményességének és hatékonyságának konkrét megtervezését helyezte a fókuszba. Feltárta a célok, a tanulási tapasztalatok, a tervezett tanulási eredmények, a tanulási teljesítmények mérését, értékelését megalapozó követelmények összefüggéseit, amellyel az egész oktatási folyamatot átfogta. A korszerű oktatási rendszerek működése ma már elképzelhetetlen a rendszer hatékonyságvizsgálata és a működésére vonatkozó visszacsatolások figyelembe vétele nélkül (Wayne, 2011).

A 21. század pedagógiáját a rendszerszemlélet térhódítása, valamint a curriculum jellegű tantervek bevezetése jellemzi. Napjainkban az oktatás folyamatát jól átgondolt rendszerként értelmezik, ahol a rendszer minden eleme a pontosan meghatározott oktatási-nevelési célok elérése érdekében kerül bevezetésre (Falus et al., szerk. 2012). Már nem tantervfejlesztésről, hanem a pedagógiai folyamat tervezéséről beszélünk (Vass, 2007).

A pedagógiai rendszerek és curriculumok fejlesztése világszerte intézményesült, a hatvanas-hetvenes évektől kezdődően felgyorsult, tevékenységük mind szervezettebben kapcsolódik a társadalmi-gazdasági fejlesztésekhez és szükségletekhez (Havas, 2003). A

fejlesztő pedagógiai értékelés rendszerszintű folyamat, amely arra szolgál, hogy felmérje a tanulók fejlődését, tanulási szükségleteit, és ehhez alakítsa a tanítás menetét és az oktatási célkitűzéseket. A fejlesztő értékelés legfontosabb célja a tanulási képességek fejlesztése. A folyamat során a tanulók megismerik saját tanulásuk jellegzetességeit, és eszközöket kapnak a tanulási célok elérésére (Brassói et al., 2005). A pedagógiai értékelés a tanulás fejlesztéséért történik. A tanulókat tájékoztatni kell arról, hogy hová szeretnék őket a pedagógusok eljuttatni, közösen beszélnek meg a célkitűzéseket és az elvárt teljesítményt egyaránt (Vass, 2006).

A pedagógiai értékelés fontos pillére a hallgatói elégedettségmérés, amely szerves részét képezi a tantervek hatékonyságvizsgálatának. A felsőoktatási intézmények egyre növekvő mértékben kötelesek értékelni a hallgatók fejlődését és az oktatási rendszer hatékonyságát a képzési rendszer minőségellenőrzési folyamata során (Cummings et al., 2008). A tantervek szerkezetének átalakítására egyre gyakrabban mutatkozik igény a gyorsan változó társadalmi igények függvényében. A tantervek átdolgozásakor fokozottan figyelembe kell venni a tanulók véleményét és igényeit a tantervekben megfogalmazott oktatási célok kialakítása során (Rezvani és Vakilinejad, 2015).

1.2. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar jelenlegi tantervi rendszerének felépítése

Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán BA és MA képzés folyik, mindkét szinten egyaránt képzünk okleveles tanítókat és okleveles óvodapedagógusokat. A BA képzés nyolc féléven keresztül, az MA képzés 2 féléven keresztül tart. A képzés nyelve mind a négy szakon magyar.

A Kar tantervének alkotói arra törekedtek, hogy az megfeleljen a korszerű oktatási elvárásoknak, a bolognai folyamatnak, ami azt is jelenti, hogy a többi (európai) tanítóképző programjaival kompatibilis, tehát biztosított az átjárhatóság. A program célja a leendő tanítók kinevelése és professzionális alkalmasságuk megalapozása, mind szakmai, mind módszertani szinten.

Az egyetemi alap- és mesterképzés kimeneti céljai: korszerű, tudományos és művészeti ismeretek megszerzése, amelyek leendő osztálytanítókat és óvodapedagógusokat alkalmassá teszik arra, hogy a megszerzett ismereteiket, jártasságaikat, szokásaikat az oktatás és nevelés szolgálatába állítsák azzal a céllal, hogy minden tanuló fejlődését individuálisan és maximálisan segítsék.

A program tiszteletben tartja az interdiszciplinaritás, multidiszciplinaritás és az interkulturális megközelítés elvét. Ezek az egyetemi képzés minden aktivitására vonatkoznak.

Vannak kötelező, kötelezően választható és választható tantárgyak. Minden tantárgy egy féléves, kivételt képeznek a gyakorlóintézményekben eltöltött gyakorlatok (Major et al., 2018).

Az alapképzés esetében heti 26 órát lát elő a program. Egy-egy szemeszterben 30 EPS-pontot gyűjthetnek össze a hallgatók. Az alapképzés összpontszáma 240 EPS pont, a mesterképzés összpontszáma 60 EPS pont (Oktatási Program: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018.).

2. AZ OKLEVELES TANÍTÓ SZAK TANTERVÉNEK VÁLTOZÁSA 2006 ÉS 2018 KÖZÖTT AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KARÁN

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2006-os megalakulását és az első tanterv megírását követően először a 2012/2013-as tanévben került sor a tanterv átdolgozására. Ezt követően a 2013/2014-es tanévben, a 2014/2015-ös tanévben, majd legutóbb a 2017/2018-as tanévben változott a tanterv (Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája, 2006; 2012; 2013; 2014; 2017).

2.1. A tantárgyak számának változása az okleveles tanító szak tantervében

A vizsgált tantervekben az első és a második változatban (2006/2007 és 2012/2013) nincs különbség a tantárgyak számát illetően egyik szak esetében sem. Az első két tantervben az első félévben 63, a második félévben 60 volt a tantárgyak száma (a kötelező és választható tantárgyak összesen) a tanítóképző szakon. A következő három változat mindegyike tartalmaz változást a tantárgyak számában, az első két tantervhez képest növekvő tendenciában. A harmadik kiadástól kezdődően mindegyik változatban más-más a tantárgyak aránya évenként és évfolyamonként is (1. táblázat).

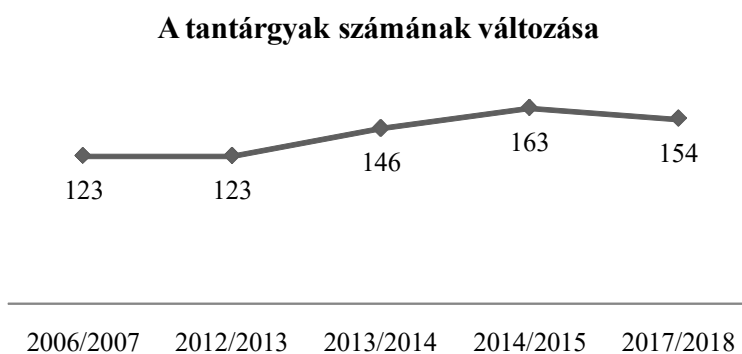
1. Táblázat:

A tantárgyak számának változása évfolyamonként

		2006/2007	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2017/2018
1. évfolyam	1. félév	10	10	11	11	11

	2. félév	15	15	18	18	17
2. évfolyam	1. félév	17	17	18	18	17
	2. félév	17	17	19	25	23
3. évfolyam	1. félév	14	14	17	19	19
	2. félév	16	16	21	23	22
4. évfolyam	1. félév	22	22	26	31	28
	2. félév	12	12	16	18	17
Összesen		123	123	146	163	154

A tantárgyak számának változását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A tantárgyak számának változása tantervenként

2.2. Az okleveles tanító szak kötelező és választható tantárgyainak aránya, és azok változása

A tantárgyak számának változása főként a választható tantárgyak változásának köszönhető. A kötelező tantárgyak száma nagyjából egyforma arányban jelenik meg az egyes tantervekben. Az első két tantervben egyaránt 54 volt a számuk, majd 51, 52, az utolsó tantervben pedig 55 (2. táblázat).

2. Táblázat:

A kötelező tárgyak változása évfolyamonként

	2006/2007	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2017/2018
1. évfolyam	13	13	13	14	13

2. évfolyam	13	13	14	14	14
3. évfolyam	13	13	12	12	13
4. évfolyam	15	15	12	12	15
Összesen	54	54	51	52	55

A választható tantárgyak száma az első két tantervet követően jelentősen növekedett, 69-ről előbb 89-re, majd 106-ra. Az utolsó, érvényben lévő tantervben 100 a választható tantárgyak száma az okleveles tanító szakon (3. táblázat).

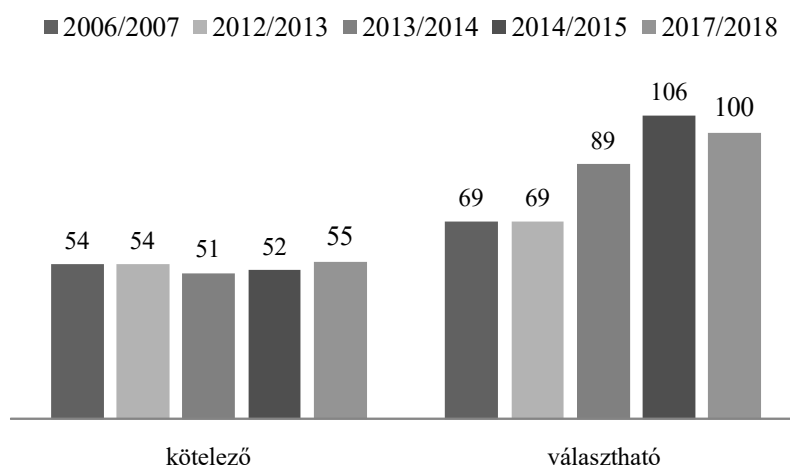
3. táblázat:

A választható tárgyak változása évfolyamonként

	2006/2007	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2017/2018
1. évfolyam	12	12	15	15	15
2. évfolyam	21	21	22	28	26
3. évfolyam	17	17	25	29	28
4. évfolyam	19	19	27	34	31
Összesen	69	69	89	106	100

A kötelező és a választható tantárgyak számának változását évfolyamonként az egyes tantervekben a 2. ábra szemlélteti.

A kötelező és választható tantárgyak aránya



2. ábra: A kötelező és választható tantárgyak számának változása

2.3. Az oklevelés tanítóképző szak tantárgyainak összetétele

A tantervben a kötelező és a választható tantárgyak jellege is különböző tudományterületekhez kötődik.

A kötelező tantárgyak *általánosan művelő tárgyak* (például történelem, matematika, pszichológia, magyar nyelv és irodalom stb.), *pedagógia jellegű alapozó tantárgyak* (általános pedagógia, neveléstudomány, didaktika, családpedagógia, óvoda-és iskolapedagógia), vagy pedig *módszertani jellegű*, a gyakorlati oktatást megalapozó tantárgyak (szakmódszertanok) lehetnek (4. táblázat).

4. Táblázat:

A kötelező tantárgyak jellege évfolyamonként

	2006/2007	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2017/2018
1. évf.					
ált. művelő	10	10	10	10	10
pedagógiai	3	3	3	3	3
módszertani	0	0	0	0	0
2. évf.					
ált. művelő	9	8	9	8	7
pedagógiai	4	5	5	5	5
módszertani	0	0	0	0	1
3. évf.					
ált. művelő	2	2	2	2	2
pedagógiai	2	2	2	2	2
módszertani	9	9	8	8	8
4. évf.					
ált. művelő	2	2	2	2	2
pedagógiai	0	0	0	0	0
módszertani	13	13	13	13	13
Összesen	54	54	54	53	53

A különböző tantervekben nincs lényeges különbség a kötelező tárgyakat tekintve. Számukban és arányukban is változatlanok az első tanterv óta. Néha egy-egy tantárgy átcsoportosításra került az egyes évfolyamok között, de ez a változtatás nem tekinthető számottevőnek.

Az általánosan művelő tárgyakat főként az első és a második évben tanulják a hallgatók. A pedagógiai alapozó tantárgyak tanítására az első három tanévben kerül sor. A szakmódszertanok közül néhány általános módszertani tárgy mellett a tanítóképzősök a *magyar nyelv és irodalomtanítás módszertana*, a *matematikanitás módszertana*, a *természet-és társadalomismeret tanításának módszertana*, a *testnevelés tanításának*

módszertana, a zenekultúra tanításának módszertana, valamint a képzőművészeti kultúra tanításának módszertana tárgyakat hallgatják.

A harmadik évben a módszertanok elméleti óráinak megvalósítására kerül sor, a gyakorlati órák pedig mikrotanítás formájában zajlanak a mentortanárok irányításával. A negyedik évben kerül sor a gyakorlati képzésére, amely a Kar gyakorló iskoláiban valósul meg. A negyedéves módszertan gyakorlatok formája az óraszámok tekintetében nem változott a Kar megalakulása óta.

A választható tantárgyak különböző szempontokból szervezett tantárgycsoportonként kerülnek meghirdetésre. Egy-egy tantárgycsoporton belül két, három vagy négy tantárgy kerül meghirdetésre minden évfolyamon, ebből választhatnak egyet-egyét a hallgatók. A választható tantárgyak tartalmuk alapján a következő csoportokba sorolva szerepelnek az egyes tantervekben:

- *általános művelődési tantárgyak* (például idegen nyelvek, oktatásfilozófia, drámapedagógia stb.);
- *tudományos- illetve művészeti szaktantárgyak* (népköltészet, énekkar, magyar nyelvtörténet, fizika stb.);
- *elméleti-módszertani tárgyak* (például számítógép a matematikaoktatásban, egészségügyi nevelés, médiatudomány és kommunikáció, Waldorf-iskola stb.)
- *szakmai-aplikatív tantárgyak* (biológiai praktikum, mesepoétika, nyelvi játékok módszertana, matematika és játék stb.);
- *kötelezően választható tantárgy: testnevelés, illetve kórus*, amely tantárgyak az első tanévben kerülnek meghirdetésre.

Az egyes választható tantárgyak száma változik a különböző tantervekben, de a csoportosításuk és elosztásuk hasonló mintázatot követ (*5. táblázat*).

5. Táblázat:

A választható tantárgyak jellege évfolyamonként

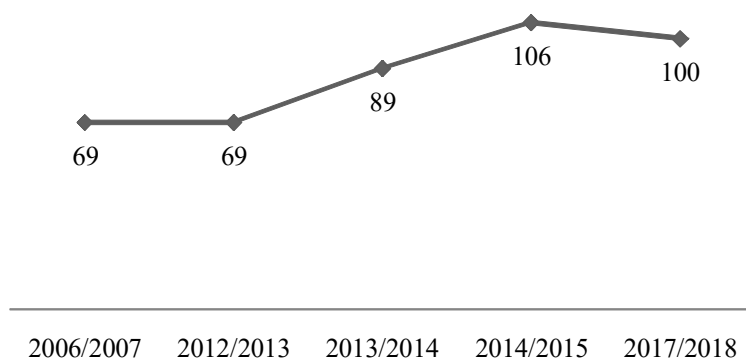
	2006/2007	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2017/2018
általános művelődési	6	6	8	8	8
tudományos/művészeti	4	4	4	4	4
1. évf. elméleti-módszertani	0	0	0	0	0
szakmai-aplikatív	0	0	0	0	0
kötelezően választható	2	2	3	3	3
2. évf. általános művelődési	8	8	9	13	11
tudományos/művészeti	9	9	10	12	12

	elméleti-módszertani	4	4	3	3	3
	szakmai-aplikatív	0	0	0	0	0
	általános művelődési	0	0	0	0	0
3. évf.	tudományos/művészeti	6	6	7	9	9
	elméleti-módszertani	5	5	8	10	8
	szakmai-aplikatív	6	6	10	10	11
	általános művelődési	2	2	3	3	3
4. évf.	tudományos/művészeti	8	8	13	14	13
	elméleti-módszertani	0	0	0	0	0
	szakmai-aplikatív	9	9	11	17	15
	Összesen	69	69	89	106	100

Az általános művelődési tárgyak többsége az első és a második tanévben kerül meghirdetésre. Az első évben kerül sor a két kötelezően választható tantárgy meghirdetésére is. A tudományos és művészeti szaktantárgyak mind a négy tanévben előfordulnak. Az elméleti-módszertani tárgyak a második és a harmadik tanévben valósulnak meg, a szakmai-aplikatív tantárgyak pedig a harmadik és a negyedik tanévben. Ez a mintázat megjelenik minden vizsgált tantervben, a különbség csak az egyes csoportba tartozó tantárgyak számában van.

A választható tantárgyak változásának mintázatát a 3. ábra szemlélteti.

A választható tantárgyak számának változása



3. ábra: A választható tantárgyak számának változása a tantervekben

Az ábra hasonló képet mutat, mint az 1. ábrán bemutatott diagram, amely az összes (kötelező és választható) tantárgy változását szemlélteti a vizsgált tantervekben. Ez az egyezés is mutatja, hogy a tantervek szerkezetében bekövetkező változások elsősorban a választható tantárgyak számában jelenik meg. A választható tantárgyak mennyiségének

növelésével a hallgatói igényeknek, kéréseknek igyekeznek megfelelni a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

3. A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR CURRICULUMÁNAK HATÉKONYSÁGA A HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK TÜKRÉBEN

3.1. A kutatás célja

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar minőségellenőrzési munkájának keretein belül kikértük a hallgatók véleményét a Kar tantervével kapcsolatban. Összesen 7 tanév adatait vizsgáltuk meg, a 2010/2011 és a 2017/2018-as évek közötti időszakra vonatkozóan. A hallgatók véleményezésének időszaka alatt tehát a tantervnek összesen 3 változata látott napvilágot. A hallgatói vélemények változását a tantervek változásának függvényében is vizsgáltuk.

A kutatás célja az volt, hogy megismerjük a hallgatók véleményét az oktatási program célkitűzésével, a program felépítésével és megvalósulásával kapcsolatban.

3.2. Hipotézisek

H1: A hallgatók alapvetően pozitívan vélekednek mindhárom kérdéskörrel kapcsolatban:

H1a: a tanterv célkitűzéseit illetően;

H1b: a tanterv felépítését illetően;

H1c: a tantervi célkitűzések megvalósulását illetően.

H2: A tanterv változásaival párhuzamosan emelkedik a hallgatók elégedettsége mindhárom kérdéskörben:

H2a: a tanterv célkitűzéseit illetően;

H2b: a tanterv felépítését illetően;

H2c: a tantervi célkitűzések megvalósulását illetően.

3.3. Módszer

Vizsgálatunk során az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara belső minőségellenőrző rendszerének részét képező, a hallgatók általi értékelés alapjául szolgáló

kérdőív egy részét használtuk fel, kiegészítve a curriculum hatékonyságának vizsgálatát célzó kérdésekkel. A kutatást összesen 12 itemet tartalmazó kérdőív segítségével végeztük el.

A kérdéseket három csoportba osztva elemeztük:

1. az oktatási program célkitűzése
2. az oktatási program felépítése
3. az oktatási program megvalósulása

A hallgatók elégedettségüket egy 5 és 10 pont közötti skálán jelölhették, ahol az 5-ös érték az elfogadhatatlan, a 10-es érték pedig a kiemelkedő szintet jelenti. A vizsgálat anonim módon zajlott, a hallgatók pedig önkéntes alapon vehettek részt a felmérésben.

3.4. Minta

A felmérés során a 2010/2011 és a 2017/2018-as tanévek közötti időszak adatait dolgoztuk fel. A 7 tanév alatt összesen 1718 hallgató vett részt a felmérésben.

A 2010/2011-es tantervi változat érvénybe lépését követően a következő időpontokban változott az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tanterve:

1. módosítás: 2012/2013-as tanévben,
2. módosítás: 2013/2014-es tanévben,
3. módosítás: 2014/2015-ös tanévben,
4. módosítás: 2017/2018-as tanévben.

Ennek megfelelően öt csoportra osztottuk a mintát, és összehasonlítottuk a tanulóknak az adott időszakban vizsgált véleményét. A vizsgálatban részt vevők eloszlását a 6. táblázat szemlélteti.

6. táblázat:

A válaszadók száma tanévenként

tanév	N	%
1. tanterv: 2010/2011; 2011/2012	561	32,7
2. tanterv: 2012/2013	298	17,3
3. tanterv: 2013/2014	165	9,6
4. tanterv: 2014/2015; 2015/2016; 2016/2017	461	26,8
5. tanterv: 2017/2018	233	13,6
összesen	1718	100

3.5. Az eredmények bemutatása

3.5.1. Hallgatói vélemények az oktatási program célkitűzésével kapcsolatban

A tanulók a tantervek felépítésére vonatkozóan az első három tantervet mind a négy item alapján pozitívan értékelték, ami az 5-től 10-ig terjedő skála esetében a 7,5-ös átlagpont felett elhelyezkedő értéket jelenti. A negyedik és az ötödik vizsgált tantervnél azonban a 7,5-ös átlagpont alatti értékeket majdnem az összes vizsgált szempont esetében. A H1a hipotézis tehát csak az első három vizsgált program esetében nyert bizonyítást.

A programok értékelését összehasonlítva a hallgatók a négy kérdésből három esetében, és az átlageredményeket tekintve is a 2013/2014-es tanévben érvényben lévő tantervet értékelték a legmagasabb pontszámmal. A H2a hipotézis teljesül abban a tekintetben, hogy az első, második és harmadik tanterv hatékonyságának megítélése folyamatosan növekszik. Az utolsó két tanterv alacsonyabb értéket kapott, mint az azt megelőző programok. (7. táblázat).

7. Táblázat:

A hallgatók véleménye a tantervek célkitűzésével kapcsolatban

kérdések	tanterv		1. tanterv		2. tanterv		3. tanterv		4. tanterv		5. tanterv	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
<i>1. Az oktatási program</i>												
<i>célja és kimenetele egyértelmű</i>	8,83	1,2	9,09	1,1	9,21	0,9	7,68	2,1	7,28	2,2		
<i>2. A tantervi követelmények</i>												
<i>megfelelnek a kitűzött céloknak</i>	8,76	1,3	8,91	1,1	9,10	1,0	7,61	2,2	7,27	2,2		
<i>3. A megszerzett tudással és</i>												
<i>készségekkel kapcsolatban</i>												
<i>megfogalmazott célok</i>	8,48	1,4	8,81	1,3	8,76	1,4	7,41	2,3	6,90	2,3		
<i>összhangban vannak a szakmai követelményekkel</i>												
<i>4. Az oktatási program</i>												
<i>céljai, tartalma és kimeneti követelményei ismertek a hallgatók számára</i>	8,44	1,3	8,89	1,1	8,96	1,1	7,42	2,1	7,06	2,2		

Összesen	8,62	0,9	8,92	0,8	9,00	0,8	7,53	2,0	7,12	2,1
----------	------	-----	------	-----	------	-----	------	-----	------	-----

3.5.2. Hallgatói vélemények az oktatási program felépítésével kapcsolatban

A vizsgálat eredményei alapján a hallgatók az első három tantervet mind a négy item alapján megfelelő felépítésűnek találták. A negyedik és az ötödik tantervben 7,5-ös semleges értéknél alacsonyabb pontszámmal véleményezték a tanulók a program felépítését. Ez azt jelenti, hogy a H1b hipotézis csak az első három tanterv esetében nyert igazolást.

Az oktatási program felépítésével kapcsolatban mind a négy alkérdés és a teljes skála esetében is, akárcsak az előző kérdéscsoportnál, a 2013/2014-ben érvényben lévő tantervet értékelték a legmagasabb pontszámmal a hallgatók. A H2b hipotézis ebben az esetben is az első három tanterv esetében igazolódott (8. táblázat).

8. Táblázat:

A hallgatók véleménye a program felépítéséről

kérdések	1. tanterv		2. tanterv		3. tanterv		4. tanterv		5. tanterv	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
<i>1. A tanterv kellően össze van hangolva a képzés általános célkitűzése szempontjából</i>	8,78	1,3	8,88	1,2	9,16	1,1	7,27	2,3	7,07	2,3
<i>2. Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz</i>	8,05	1,3	8,37	1,2	8,55	1,3	6,85	2,1	6,44	2,3
<i>3. Az ismeretjellegű tartalmak és szakmai kompetenciákat fejlesztő tartalmak megfelelő arányban vannak jelen</i>	8,60	1,2	8,89	1,1	9,09	1,0	7,49	2,1	6,90	2,3

4. A tantervi célok, követelmények, a műveltségügyi anyag, a tanulói tevékenység és az értékelés módja illeszkednek egymáshoz	8,70	1,3	8,83	1,1	8,98	1,1	7,60	2,1	7,29	2,2
Összesen	8,52	0,9	8,74	0,9	8,94	0,9	7,30	2,0	6,92	2,2

3.5.3. Hallgatói vélemények az oktatási program megvalósításával kapcsolatban

Az első három vizsgált tantervvel kapcsolatban bizonyítást nyert a H1c hipotézis, amely szerint a hallgatók mind a négy item alapján pozitívan értékelik a tantervben megfogalmazott célok megvalósulását. A negyedik és az ötödik tanterv esetében azonban a legtöbb állítás értékelése nem éri el a 7,5-ös átlagot.

Az oktatási program megvalósulását illetően mind a négy alkérdés, és a teljes skála esetében is, az előző két szemponthoz hasonlóan, a 2013/2014-ben érvényben lévő tantervet értékelték a legmagasabb pontszámmal a hallgatók. A 2014/2015-ben valamint a 2017/2018-ban érvénybe lépő tanterv esetében nem sikerült bizonyítani a H2c hipotézist. A program megvalósulásának megítélése így csak az első három tanterv esetében emelkedik fokozatosan (9. táblázat).

9. Táblázat:

A hallgatók véleménye a tantervek megvalósulásáról

kérdések	tanterv		1. tanterv		2. tanterv		3. tanterv		4. tanterv		5. tanterv	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1. Az oktatás tartalma egyezik a tantervi célokkal	9,20	1,0	9,31	0,8	9,51	0,7	7,88	2,1	7,44	2,3		
2. Az oktatás megszervezése és a pedagógiai gyakorlat tartalma megfelelő	8,65	1,2	8,83	1,1	9,19	1,0	7,46	2,1	7,04	2,3		
3. A megvalósított tantervi tartalmak segítik az ismeretjellelű tudás megszerzését és a	8,68	1,1	8,91	1,0	9,07	0,9	7,40	2,1	6,92	2,2		

<i>kompetenciák fejlesztését</i>										
<i>4. A teljesítmények</i>										
<i>értékelése megegyezik a</i>	8,55	1,2	8,68	1,1	8,88	1,1	7,24	2,2	6,78	2,3
<i>tantervi követelményekkel</i>										
Összesen	8,77	0,8	8,93	0,83	9,16	0,7	7,49	2,0	7,04	2,1

3.6. A kapott eredmények összegzése

A hallgatók a 2013/2014-es tanévben alkalmazott, 3-as számú tantervet értékelték a legmagasabb pontszámmal, mind a három szempont (a tanterv célkitűzései, felépítése, megvalósulása) alapján. A második helyen a 2012/2013-ban érvénybe lépett, 2. számú tantervet értékelték, ugyancsak egységesen, mindhárom szempont szerint. A 2010/2011-ben érvénybe lépett, 1. számú programot a harmadik helyen értékelték. Az utolsó két tantervi verziót alacsonyabb pontszámokkal értékelték a hallgatók, mint a korábbi tanterveket. Legkevesebb pontot az utolsóként vizsgált, 5-ös számú, a 2017/2018-as tanévben kiadott tanterv kapta, ahol az értékek átlaga nem érte el a semlegesnek számító 7,5 pontot. Ez azt jelenti, hogy az egyes számú általános hipotézist csak az első három tanterv esetében sikerült bizonyítani.

Az egyes tantervekkel kapcsolatos elégedettség az első, második és harmadik tanterv esetében folyamatosan növekszik mind a célkitűzéssel, mind a felépítéssel, mind pedig a megvalósítással kapcsolatban. A negyedik és ötödik tanterv esetében azonban csökkenés volt megfigyelhető az értékelés pontszámaiban, mindhárom szempont tekintetében. A kettes számú általános hipotézis ebből kifolyólag csak az első három tanterv esetében nyert igazolást (4. ábra).

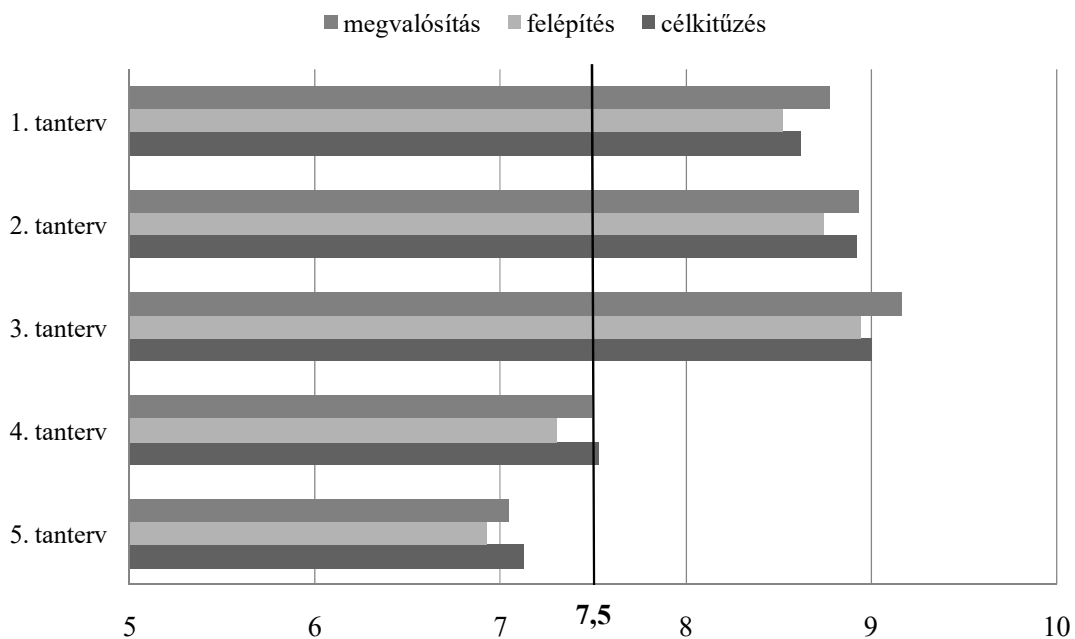
Habár a hallgatók alapvetően pozitívan vélekedtek mindhárom kérdéskörrel kapcsolatban, a kapott adatok mégis azt mutatják, hogy sajnos törekvéseink ellenére sem sikerült pozitív fejlesztési tendenciát kimutatnunk a tantervfejlesztés szempontjából (utolsó két tantervváltoztatás eredménye). A hallgatók elégedettsége a tanterv változásaival párhuzamosan inkább csökkent, mint növekedett.

A hallgatók véleménye a tantervek célkitűzésével kapcsolatosan az 5. tanterv kérdésénél, hogy „A megszerzett tudással és készségekkel kapcsolatban megfogalmazott célok összhangban vannak a szakmai követelményekkel” a legalacsonyabb (6,90), ami nagyon megfontolandó.

A program felépítésénél feltett kérdésnél „Az oktatási programban a tantárgyak logikusan, felesleges tartalmi átfedések nélkül kapcsolódnak egymáshoz” szintén alacsony volt a vélemény (6,44), ami azt jelentheti, hogy a hallgatók több kurzuson is ugyanazokat vagy hasonló tartalmakat észlelnek. A módszertani tárgyaknál talán ez nem is meglepő, hiszen az oktatási módszerek, munkaformák, de még sok esetben a tan-és segédeszközök használata is lehet azonos. Mindenesetre erre a kapott eredményre is a következő tantervfejlesztés során oda kell figyelni, annál is inkább, mivel az összes feltett kérdés közül ez volt a kapott leggyengébb eredmény.

A hallgatók véleménye a tantervek megvalósulásáról szintén az 5. tantervmódosításnál a leggyengébbek. „A teljesítmények értékelése megegyezik a tantervi követelményekkel” feltett kérdésnél a hallgatók 6,78-as átlageredménnyel voltak csak elégedettek, ami szintén aggodalomra ad okot.

A tanterv értékelése



4. ábra: A tantervek értékelése

4. DISZKUSSZIÓ

A pedagógiai értékelés rendszerként való felfogásának több évtizedes hagyományai vannak. A hagyományos értékelési folyamaton túl (célkitűzés, feladatok megfogalmazása, megvalósítás, adatgyűjtés, adatfeldolgozás, az eredmények értelmezése) a pedagógiai értékelésnek van egy fontos szakasza: az eredmények visszaáramoltatása a nevelés-oktatás

rendszerébe, majd ezek alapján döntések megfogalmazása és az újabb szakasz tervezése. Minden oktatási intézmény belső értékelési rendszere csak abban az esetben működik hatékonyan, ha a rendszer szerves részét képezi a kapott információk visszaáramoltatása a folytonosság és a fejlesztő szándék jegyében (Hercz, 2007).

Vizsgálatunkban összehasonlítottuk az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának eddigi tanterveit. Megállapítottuk a kötelező és választható tantárgyak arányát, az alapozó, általános műveltséget adó, a pedagógiai és módszertani szaktantárgyak, valamint az elmélet és gyakorlati képzést biztosító tantárgyak megoszlását. Ezáltal áttekinthető képet kaptunk a tantervek szerkezeti változásairól, ami segítséget nyújthat a tanterv további fejlesztése során. A tanterv módosításának törekvése a hallgatók terhelésének csökkentése, a kimeneti követelmények redukálása, illetve a tantárgyi rendszer és a tantárgyi tartalmak innovációja. Mindezen fejlesztések célja a minőségesebb, hozzáférhetőbb és hatékonyabb oktatás biztosítása. Rezvani és Vakilinejad (2015) szerint az igényfelmérést a tanterv megtervezése előtt kell elvégezni, a tantervet és összetevőit folyamatosan kell értékelni, illetve a tanítást szükséges a tanuláshoz igazítani.

5. KÖVETKEZTETÉS

A Karon működő belső minőségértékelő rendszer adatai alapján sikerült feltérképeznünk az intézményben eddig érvényben lévő tantervek hallgatók általi megítélését is, a tantervek célkitűzéseit, felépítését és gyakorlatban való megvalósulását illetően. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tantervek változásait, amelyek a hallgatói igényeknek való folyamatos megfelelés érdekében születtek, többnyire jól fogadták a hallgatók, mivel a vizsgált tantervek többségét pozitívan értékelték. A pozitív eredmények arra utalnak, hogy a Vajdaság területén egyetlen teljesen magyar tannyelven működő tanító- és óvóképző intézmény, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara, jó úton jár az oktatási folyamat komplex tervezésében, és a curriculum alapú tantervi program létrehozásában. Az utolsó két tantervhez fűződő, az előző programok megítélésétől kissé eltérő eredmények pedig arra utalnak, hogy a működés hatékonyságának javítása érdekében szükség van a hallgatók véleményének folyamatos vizsgálatára. A tanulók álláspontja a társadalmi változásokkal összhangban ugyanis állandóan és egyre gyorsabban változik, és ez a tendencia azonnali reakciót követel a tantervi szabályozás terén az oktatási rendszer minden szintjén, de különösen a tanárképzés területén. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar feladatai közé a közeljövőben mindenképpen be kell emelni a tantervek megítélésében

bekövetkező negatív eredmények okainak kivizsgálását, hogy a továbbiakban is megfelelő színvonalú képzést tudjon megvalósítani, amely minden szempontból alkalmazkodik a hallgatói igényekhez.

Általános tendenciának tűnik, hogy a tantervek, azok célitűzései és feladatai egyre inkább a tanulók által elsajátítandó kompetenciák meghatározására épülnek, illetve ebbe az irányba mozdulnak el, szemben a megtanulandó tartalmak meghatározásával.

A tartalomelsajátítás és a kompetenciafejlesztés között tapasztalható hangsúlyeltolódást részben a tanításról és tanulásról alkotott nézetek változása befolyásolja: a behaviorista szemlélet helyét egyre inkább a használható tudást középpontba helyező konstruktivista megközelítések veszik át. A szemléletváltásra az oktatás konkrét társadalmi feladataira vonatkozó elvárások is hatással vannak, (Letschert, 2001). Szerintünk a tanítóképzésbe is éppen ezt a szemléletváltást kellene mind jobban szorgalmaznunk, tantervünket ilyen értelemben modernizálni. Abból a feltevésből kell kiindulnunk, hogy a tárgyi tudás ma már olyan rövid ideig érvényes és olyan kezelhetetlenül nagy, hogy az oktatásnak a tudásátadás túlértékelésével szemben inkább a tudáselsajátítás módszereire és a metakognitív készségekre kell összpontosítania. Tanterveinkből a meghatározott tartalmak felsorolása és a konkrét célkitűzések meghatározása helyett inkább, olyan célokra lenne szükség, amelyek az elsajátítandó vagy fejleszteni kívánt kompetenciákat fogalmaznák meg. Továbbá olyan új területek bevezetésére is szükség van, akár az alap, de a választható tantárgyak esetében is, amelyek a mai kor technikai vívmányaival szoros kapcsolatban állnak. Ezen változtatásokat a tanítóképzők oktatási rendszerében folyamatosan kísérni kell és lehetővé kell tenni, mert csak ez által beszélhetünk minőségesebb oktatásról és közvetetten egész társadalmunk oktatás rendszerének fejlődéséről.

Major Lenke, Subotica, Serbia

Pintér Krekity Valéria, Subotica, Serbia

Kovács Elvira, Subotica, Serbia

Kovács Cintia, Subotica, Serbia

ANALIZA EFIKASNOSTI KURIKULUMA VEZANO ZA OBRAZOVANJE UČITELJA NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U SRBIJI

Osnovna pitanja obrazovanja u svim vremenima bila su ista: čemu da naučimo učenike, studente, koji su nam ciljevi i kako da postignemo taj cilj. Jedan od dominantnih

stavova savremenog obrazovanja vezan je za teoriju kurikuluma/ nastavnog plana i programa, koji prednost daje tumačenju obrazovanja kao sistemski proces. Ovakav prilaz pokreće značaj složenosti razvoja kurikuluma, kao i pitanja kakva očekivanja treba ispuniti u nastavnom planu i programu na kraju celokupnog procesa.

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerziteta u Novom Sadu počeo je sa radom 2006.godine u Subotici. Nastavni plan i program fakulteta mnogo puta se menjao između 2006. i 2018. godine, u cilju da se poboljša rad. U našem istraživanju uporedili smo nastavne planove i programe u periodu od 2010/2011. i 2017/2018. školske godine, uporedili smo obavezne i izborne predmete, osnovne, pedagoške, metodološke stručne predmete, kao i opštu teoriju i predmete koji obezbeđuju praktičnu nastavu i njihovu pojavu u kurikulumu tokom gore navedenih školskih godina.

Pored komparativnih analiza, tokom internog vrednovanja ocenili smo i analizirali stavove studenata o nastavnom planu i programu fakulteta. Nakon što je 2010/11. stupila na snagu verzija nastavnog plana i programa, nastavni plan i program Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerziteta u Novom Sadu promenjen je u školskim godinama 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 i 2017/2018.

Ukupno 1718 studenata je učestvovalo u istraživanju i izrazilo svoje stavove o nastavnom planu i programu, o izgradnji i implementaciji istog, i kroz povratnu informaciju doprineli su uspešnom poboljšanju i regulisanju kurikuluma.

Na osnovu mišljenja studenata formulisali smo dve centralne hipoteze i šest podhipoteza. S jedne strane, pretpostavili smo da studenti imaju pozitivan stav prema ciljevima, strukturi i implementaciji nastavnog plana i programa. S druge strane smo pretpostavili da se promenom nastavnog plana i programa uporedo povećava i zadovoljstvo studenata obuhvatajući sva tri elementa: cilj, strukturu i implementaciju nastavnog plana i programa.

Studenti su sa najvećim brojem bodova ocenili nastavni plan i program sa rednim brojem 3 iz 2013/2014. školske godine, na osnovu sva tri elementa (cilj, struktura i implementacija nastavnog plana i programa). Na drugom mestu je nastavni plan i program sa brojem 2 koji je stupio na snagu 2012/2013. godine, takođe uzimajući u obzir sva tri elementa. Na trećem mestu je nastavni plan sa brojem 1 iz 2010/2011. godine. Najmanji broj bodova dobio je nastavni plan i program sa brojem 5 iz 2017/18. godine koji je istraživan kao poslednji, i prosek bodova nije prešao neutralnu vrednost. To znači da smo osnovnu hipotezu sa brojem 1 mogli da dokažemo samo u prva tri nastavna plana i programa.

U odnosu na cilj, strukturu i implementaciju, zadovoljstvo sa prvim nastavnim planom i programom povećavalo se u slučaju prvog, drugog, i trećeg nastavnog plana i programa. U četvrtom i petom nastavnim planu, međutim, došlo je do smanjenja rezultata u sva tri aspekta. Opšta hipoteza sa brojem dva opravdava samo prva tri nastavna plana i programa.

Kao rezultat istraživanja možemo utvrditi da smo mapirali stav studenata o nastavnim planovima i programima koji su do sada bili aktuelni na Učiteljskom fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerziteta u Novom Sadu, kao i ciljeve nastavnih programa, njihovu građu i ostvarivanje u praksi. Pozitivno su ocenjene promene od strane studenata koje se tiču zadovoljavanja potreba u njihovom osposobljavanju, pošto je većina istraženih nastavnih planova i programa ocenjeno pozitivno. Rezultati dobijeni na osnovu istraživanja, a koji su vezani za poslednja dva nastavna plana, ukazuju na to da je potrebno konstantno tražiti ocenu i sud studenata u cilju poboljšanja. Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku mora da ima u bliskoj budućnosti zadatak da istraži uzrok negativnih rezultata, kako bi ubuduće mogao nastaviti da pruža odgovarajući nivo obuke koji zadovoljava i koji se prilagođava potrebama studenata u svima aspektima.

Irodalom

- Brassói Sándor, Hunya Márta, Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új pedagógiai szemle*, 55 (7-8), 4-17.
- Czékus Géza (2016): A szabadkai Tanítóképző múltjából. In: *A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006-2016)*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Dévavári Zoltán (2016): A szabadkai tanítóképzés a levéltári iratok és jegyzetek tükrében (1871–1918). In: *A Szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar első tíz éve (2006-2016)*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Egyetemi alapképzés tanulmányi terveinek struktúrája: 1. Okleveles tanító 2. Okleveles óvodapedagógus, 2006; 2012; 2013; 2014; 2017 (*Структура студийских програма за основне академске студије: 1. Дипломирани учитељ 2. Дипломирани васпитач, 2006; 2012; 2013; 2014; 2017*). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk.) (2012): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest

- Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. *Új pedagógiai szemle*, 53 (9), 3-13.
Forrás: <https://goo.gl/NnkHFt> [2018.10.07.]
- Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik István, Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Letschert, J. F. M. (Ed.): (2001). *Turning the perspective. New outlooks for education*. Enschede, CIDREE/SLO.
- Major Lenke, Kovács Elvira, Pintér Krekity Valéria (2018): A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tantervének változása a kezdetektől napjainkig. *Létünk* (In press).
Oktatási Program: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2018. Forrás: <http://magister.uns.ac.rs/Kepzesek/tartalmak/49/> [2018.10.07.]
- Reza Rezvani, Mina Vakilinejad (2015): Examining Curriculum Efficiency from Learners' Perspective: A Case Study of Translation Criticism Course of Iranian Universities. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, (Online) Vol. 4 No. 1; January 2015 Forrás: <https://goo.gl/gKHwF1> [2018.10.07.]
- Rhoda Cummings, Cleborne D. Maddux, Aaron Richmond (2008): Curriculum-embedded performance assessment in higher education: maximum efficiency and minimum disruption. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (6), 599-605.
- Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új pedagógiai szemle*, 56 (3), 15-18.
- Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. *Új pedagógiai szemle*, 57 (6), 3-11.
- Wayne Au (2011): Teaching under the new Taylorism: High-Stakes Testing and the Standardization of the 21st Century Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25-45.

dr Stanislava Marić Jurišin⁵

Odsek za Pedagogiju,
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 37: 502.131.1

37:316.7

DOI: 10.19090/ps.2018.1.62-75

Primljen: 5.09.2018.

Prihvaćen: 26.11.2018.

PREGLEDNI NAUČNI RAD

HUMANISTIČKO - EKOLOŠKA DIMENZIJA U TEORIJSKIM POLAZIŠTIMA VASPITANJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVO DRUŠTVO⁶

Apstrakt

Prateći savremene trendove u distribuciji znanja, pedagogija u holističkom duhu poimanja sveta, uspostavlja sve tešnje veze i odnose sa ekologijom. Na osnovu tih interakcija i sveobuhvatne interpretacije pedagoškog diskursa u ekologiji i ekološkog diskursa u pedagogiji nastaje i koncept ekopedagogije. Ekopedagogija izrasta na ekološkom vaspitanju i obrazovanju koje ima za cilj da kod pojedinca razvije ekološku svest, omogući sagledavanje inicijalnog stanja, ali i da pruži perspektivu i strategiju za buduće naraštaje, koji će svoje uporište imati upravo u održivom društvu. Reč je o društvenom idealu koji treba da dovede do poboljšanja uslova života na ekonomskom i društvenom planu bez narušavanja prirodnog ekvilibrijuma. Baveći se analizom ovog filozofskog, teorijskog i praktičnog konstrukta u radu je dat prikaz ekopedagoških strujanja, sa posebnim osvrtom na humanističko-ekološku dimenziju u sublimiranim teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo. U radu je takođe data analiza relevantne osnove za konceptualizaciju vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo u vidu teorijskih polazišta poput Ekološke etike, Socijalne ekologije, Socijalnog konstruktivizma i Bronfenbrennerove ekološke teorije.

Ključne reči: *ekologizacija vaspitanja i obrazovanja, ekopedagogija, održivo društvo, socijalna ekologija, socijalni konstruktivizam.*

⁵ stashamaric@ff.uns.ac.rs

⁶ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (KOSSEP), (br.179010), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije“

Uvod

Aktuelni potrošački koncept života, materijalističko društvo današnjice i politike koje se vode stavili su svet pred ozbiljan problem nazvan „ekološka kriza”. Upravo iz tog razloga, ukoliko se želi osigurati budućnost narednim pokolenjima neminovno je promeniti „filozofiju življenja”. Savremeno društvo ulazi u eru ekologizacije i humane ekologije. Ekologizacija podrazumeva spoj ekoloških i humanističkih sadržaja, prirodno – tehnoloških i društveno-humanističkih nauka sa tendencijom održivosti i permanentnosti dok se humana ekologija u najširem smislu tretira kao istraživačko usmerenje ekologije koje proučava interakciju čoveka sa okolinom (Cifrić, 2012).

Na svetskom samitu Ujedinjenih nacija 2005. godine jedan od donetih zaključaka odnosio se i na razvoj vaspitno-obrazovne prakse u cilju unapređivanja održivog razvoja još od ranog uzrasta. Održivi razvoj definiše se kao idealno-tipski konceptualni pristup gde dominira ideja održivosti, koja pronalazi ravnotežu između ekonomske produktivnosti, socijalne kohezije i ekološke stabilnosti (Cifrić, 2012). Kao posebni izazovi za profesionalce koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem u savremenom društvenom diskursu istakli su se razvoj obrazovnog sistema, kurikulum i pedagoška praksa koji bi bili održivi u tri segmenta održivog razvoja. Reč je o socijalnom razvoju, ekonomskom razvoju i očuvanju životne sredine. Ova tri „stuba” održivog razvoja moraju po definiciji participirati ravnopravno i kohezivno u praksi, u suprotnom su osuđeni na neuspeh (Siraj- Blatchford, 2009). Obrazovanje za održivi razvoj je specifično pre svega po svom cilju i suštini, i u skladu sa tim princip njegove konceptualizacije je sličano obrazovanju za mir, obrazovanju za demokratiju, građanskom obrazovanju... (Siraj-Blatchford, 2009; Öhman, 2007 prema Hägglund, & Pramling Samuelsson, 2009). Po ovoj definiciji vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo, to praktično znači da ono mora počivati na vrednostima kao što su demokratija, solidarnost, tolerancija, jednakost i pravda. U skladu sa tim, u vaspitno-obrazovnoj praksi, neophodno je koncipirati kurikulume koji bi osigurali socijalni i intelektualni razvoj dece. Kurikulum koji ima uticaj samo na razvoj sazajnih i intelektualnih potencijala dece nije održiv, a upravo mu socijalno-emocionalna komponenta pridaje dimenziju „održivosti” utičući na razvoj moralnosti, samodiscipline i etike kod dece, kao i na vrednosti i stavove. Od deteta koje se obrazuje za održivi razvoj očekuje se da postane osoba sa sposobnošću da se suoči sa kompleksnim i ozbiljnim istinama o životu. Ova deca imaju pravo da zahtevaju ozbiljne napore od odgovornih odraslih i institucija od kojih se očekuje da stvore efikasne kontekste za učenje o premisama za održivost (Hägglund, & Pramling Samuelsson, 2009).

U radu su analizirana teorijska polazišta, koja po mišljenju autora mogu imati značajne implikacije na redefinisane pedagoške prakse, ukoliko bi iste postale njena okosnica uz neophodno uvažavanje ostalih postulata obrazovanja za 21. vek.

Ekologizacija vaspitanja i obrazovanja

Sa novim vekom, dolazi i nova paradigma vaspitanja i obrazovanja, jer istorija nam je do sada pokazala da je sve promenljivo osim same potrebe za promenom. Paradigma ekologizacije vaspitanja i obrazovanja javila se kao mehanizam pomoću kog su se formirale i razvile ekopedagogija i ekološka kultura. Osnovne postavke utemeljenja ove paradigme su odgovornost čoveka koju ima prema sudbini Zemlje, nastojanje da se razume jedinstvo i celovitost sveta, kao i uspostavljanje dijaloga između prirode i čoveka. Iz takvih postavki proizašlo ekološko vaspitanje i obrazovanje ima zadatak da se kao proces transformiše u nekoliko pravaca: od jednosmernog komunikacionog odnosa i siromašne interakcije ka odnosima saradnje, bogate socijalne interakcije i dvosmerne komunikacije; od parcijalizovane predmetne nastave ka integralno didaktičkom pristupu; od jednoobraznog formalnog sistema do raznovrsnih obrazovnih ustanova, alternativnih nastavnih programa i modela (Klemenović, 2004:107). Cifrić ekopedagogiju definiše kao opus svih ekopedagoških strujanja koja polaze od nužnosti radikalnih promena bazičnih predstava o društvu, ulozi vaspitanja i obrazovanja i odnosima čovek – priroda. U kontekstu ekološke i obrazovne krize iznedrile su se različite spone između pedagogije i ekologije te različiti pristupi u pedagoškoj interpretaciji ekoloških pitanja, te je osim ekološkog vaspitanja i obrazovanja nastala i ekopedagogija kao sveobuhvatna interpretacija pedagoškog diskursa u ekologiji (Cifrić, 2012).

Savremeno ekološko obrazovanje obeleženo je postulatima pedagogije doživljaja i inovacijama u metodama rada, te usklađivanjem sa zahtevima ekoloških organizacija u zajedničkoj brizi za okolinu. U literaturi se ono pominje i kao „socio-ekološko obrazovanje o okolini”. Akcenat je na odgovornom delanju pojedinca u društvu u skladu sa socijalnim normama (Andevski, & Knežević – Florić, 2002 prema Marić Jurišin, 2011).

Određenja ekološkog vaspitanja su: upoznavanje sa delovanjem koje čovek ima na životnu sredinu u obliku različitih formi i dimenzija; sticanje veština, znanja, navika i stavova o ekološkim osobenostima, zakonima i procesima u životnoj sredini; razumevanje dostignuća i težnji tehnologije, društvenih nauka i umetnosti u pogledu unapređenja i zaštite životne sredine; navikavanje na adekvatan odnos prema kulturnim vrednostima, objektima u prirodi,

vrednostima koje su stvorene radom, kao i prema ukupnim međuljudskim odnosima. Kao osnovni produkt tako koncipiranog ekološkog vaspitanja i obrazovanja u literaturi se navodi ekološka svest. Prema Cifriću (2012) ekološka svest je svest o nužnosti ukidanja dominacije čoveka nad prirodom u njenom izvornom kao i socijalno konstituiranom obliku i uspostavljanju ravnoteže između prirodnih sistema i čovekovog sistema. Pojam ekološke svesti obuhvata sledeće aspekte: obrazovni, vaspitni, aksiološki, politički i delatni aspekt.

Održivo društvo – društvo koje (p)ostaje

Održivi razvoj i održiva zajednica javljaju se kao moguće rešenje značajnog problema današnjice, a kao cilj se ističe zadovoljavanje potreba sadašnjosti bez bojazni da buduće generacije neće moći da zadovolje svoje potrebe. Održivost je obavezujuća kako prema prirodi, tako i prema čoveku. Ona ne predstavlja neki gotov program, već koncept koji povezuje sve činioce jednog društva i pomoću njih daje smernice za delovanje pojedinca kako na globalnom, tako i na lokalnom nivou. U tom smislu, održivost je etički imperativ koji ima za cilj: humanističke vrednosti, ekonomsku izdržljivost, kulturni identitet, vraćanje prirodi, pravednost, samoostvarenje, globalnu povezanost, partnerstvo... Sa naučnog stanovišta, čini se da se radi o utopiji savremenog doba, novoj paradigmi i ključnom faktoru za promene u vaspitanju i obrazovanju.

U suštini održivi razvoj je proces promena unutar koje su eksploatacija resursa, usmeravanje investicija, orijentacija tehnološkog razvoja i institucionalne promene u harmoniji i omogućavaju korišćenje sadašnjih i budućih potencijala kako bi se zadovoljile ljudske potrebe i aspiracije (World Commission on Environment and Development, 1987 - <http://www.freewebs.com/odrzivirazvoj/VIII%20cas.pdf>).

Prema Cifriću (2012) put u održivo društvo, a samim tim i održivu zajednicu, povezan je sa promenom industrijskog metabolizma, što u stvari znači revalorizovanje uloge tehnike i celokupnog kulturnog okruženja. Ovakvo društvo je dinamično u zavisnosti od razvojnih mogućnosti koje će uticati na njegovo stalno održivo preoblikovanje. Održivu zajednicu predstavlja društvo koje je socijalno, ekonomski i ekološki zdravo. Takvo društvo postavljene izazove zadovoljava integrisanim rešenjima, a ne fragmentarno ispunjavanjem jednog od ciljeva na uštrb drugih. Možemo da zaključimo da se održiva zajednica bazira na kako na aktuelnoj situaciji tako i na viziji budućnosti.

Obrazovanje za održivo društvo

Održivo društvo predstavlja ono društvo koje može da napreduje bez ozbiljnijih neuspeha u doglednoj budućnosti. Ova istorijska faza treba da predstavlja period kada je društvo postalo zrelo i prihvatilo da bude održivo, što podrazumeva preuzimanje kako lične, tako i kolektivne odgovornosti, uz poštovanje drugih, razvoj empatije, ljubavi, pripadanja i brige. To je aktuelna faza u razvoju ekološkog vaspitanja i obrazovanja koja stremi obrazovanju za zaštitu životne sredine u odnosu na obrazovanje za zaštitu prirode i obrazovanje za održivo društvo u odnosu na obrazovanje za održivi razvoj.

Obrazovanje za održivo društvo daje mogućnost svakome da stekne znanja, umenja, vrednosti i stavove koji su neophodni kako bi sam mogao da oblikuje održivu budućnost. Ono podrazumeva uključivanje najvažnijih pitanja o održivoj zajednici i razvoju u nastavno-obrazovni proces. Tu spadaju: održiva potrošnja, smanjenje siromaštva, smanjenje rizika od katastrofa, klimatske promene, biodiverzitet i slično, a takođe zahteva inkorporiranje određenih metoda rada koje će delovati stimulatивно na motivisanost dece da promene svoje ponašanje i počnu da se ponašaju odgovorno kako bi osigurali održivi razvoj, tj. održivo društvo.

Važnost obrazovanja za održivo društvo vidimo i u jednoj od tema kojom se bavi UNESCO, a to je „Nauka za održivu budućnost”. Ovde se ističe značaj povezanosti društva sa naukom, gde je shvatanje nauke i učešće građana u nauci od krucijalne važnosti za koncept društva u kom ljudi poseduju neophodna znanja kako bi svoje lične, profesionalne, političke i svake druge izbore bili u stanju da upotrebe u svetu otkrivanja.

Vaspitanje i obrazovanje za održivo društvo usmereno je pre svega na razvoj ekološke svesti, empatije, solidarnosti, socijalne i ekološke odgovornosti, zrelosti i autonomije, kompetencije, sposobnosti samooblikovanja i jačanja ličnosti, što zahteva i određene reforme aktuelnog kurikuluma.

Teorijska polazišta vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo

Osnovni postulati ekologizacije u duhu nove obrazovne paradigme imaju sledeće odrednice: ekološka znanja nisu znanja koja za ishod imaju školska postignuća već znanja koja obezbeđuju budućnost; učenje se odvija kroz interakciju deteta sa okolinom, što direktno utiče tj. određuje šta će i u kojoj meri dete internalizovati; neophodna je interakcija između individualnih životnih snaga i obrazovnog dobra šta moraju da prate relevantne aktivnosti

koje kao nosioci učenja doprinose ličnom oslobađanju i razvoju ličnosti; neophodno je uspostaviti istovetno funkcionisanje kognitivnih i nekognitivnih procesa učenja.

Značajan uticaj na formiranje vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo predstavljaju teorije na kojima ono počiva, te se zbog toga poseban akcenat stavlja na sagledavanje pomenutih uticaja i njihovo sadejstvo. Izabrana i predstavljena teorijska polazišta doprinose u najvećoj meri upravo pomenutoj ispravnosti delovanja, činjenja i ostvarenja, odnosno ekološkog osvešćenja. Relevantnu osnovu za konceptualizaciju vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo imaju sledeća teorijska polazišta: Ekološka etika, Socijalna ekologija, Socijalni konstruktivizam i Bronfenbrennerova ekološka teorija. Upravo su ovo i moguća polazišta za dimenzioniranje kurikuluma za održivo društvo koja u fokusu imaju promenu vrednosne orijentacije.

Ekološka etika

Prema mišljenju A. Kirn (Kirn, 1986: 294), naučna i filozofska misao su postale predmet ekološke kritike jer predstavljaju zaleđinu današnje tehnološke, ekonomske i društvene prakse, čiji se negativni ekološki učinci dovode u vezu sa antiekološkim načinom mišljenja klasične nauke, njenim metodama ispitivanja i modelima konstruisanja sveta. Kako bi prevazišao postojeće stanje, savremeni čovek je u situaciji da oslonac potraži u „zahvatanju apsolutnog” i suočavanju sa „istinom koja se tiče celine bitka”, odnosno u filozofskom promišljanju ekološke krize i njenom mestu u okviru filozofije istorije ljudske kulture. Otuda u središte analize filozofsko-ekološkog diskursa ulaze ne samo pojam prirode već i vrednosni stavovi o odnosima čoveka i prirode (Hösle, 1996 prema Klemenović, 2007a). Kao najprimereniji model u ovakvom tumačenju sveta uzima se holističko, ekološki model, koji se prema Sterlingu zasniva na interaktivnom karakteru čovekovog odnosa prema svetu. Ekološko-holističko viđenje sveta se može tretirati i kao organsko, participativno i ekocentrično (Klemenović, 2007a).

Svoje uporište ekološka etika pronalazi u sistemu vrednosti iz kojeg izrasta. Takva vrednosna orijentacija jednog društva ima značajan uticaj na sveukupne promene u vaspitno-obrazovnom sistemu i čovečanstvu uopšte. Odnos obrazovanja i vrednosti je međuzavistan. Dok sa jedne strane obrazovanje kreira vrednosti, sa druge strane ono predstavlja socijalnu praksu koja ih prenosi i implementuje (Tuomisto, 1990 prema Milutinović, 2008). Upravo je iz ovog razloga za obrazovanje izuzetno značajna aksiologija. Aksiologija se bavi ispitivanjem i proučavanjem opštih karakteristika svih oblika vrednosti. Ona, prema navodu

Životića (Životić 1986:23 prema Milutinović, 2008), ispituje njihove uzajamne odnose, uslove nastanka, forme i sadržaje oblikovanja, uslove važenja i promene sadržaja, kao i procenu samih vrednosti. Polazeći od postavke da prema vrednostima usmeravamo svoje izbore i ponašanje uopšte, a shodno tome i sudimo, evidentan je njihov značaj i mesto u obrazovnom sistemu prilikom formulisanja i izbora sadržaja, ciljeva, oblika i metoda rada, te evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa. Svaki kurikulum se zasniva na vrednosnim matricama čiji je cilj da budu usvojene u toku vaspitno-obrazovnog procesa. “Održivi kurikulum temelji se na etičkom diskursu koji ima za cilj da deci pomogne da nauče kako da artikulišu vlastita verovanja i osećanja, kao i da nauče da poštuju različitost među pojedincima i grupama. Na taj način, deca treba da učestvuju u oblikovanju multietničke, ekološke, antirasističke i nepatrijarhalne vizije demokratske zajednice” (Milutinović, 2008: 173).

Posebno važan društveno-personalni proces koji doprinosi uspostavljanju i formiranju ekološke kulture, zasnovane na ekološkoj umnosti, ekološkoj svesti i ekološkoj etici, predstavlja proces vaspitanja i obrazovanja u kome je ekološka dimenzija naročito naglašena, odnosno proces ekološkog vaspitanja i obrazovanja (Klemenović, 2007b: 383).

Socijalna ekologija

Stalne promene u savremenom društvu doprinele su da se ekološka problematika prenese sa biološkog na socijalno polje, a njen predmet proučavanja proširi sa lokalnog na globalni, odnosno svetski nivo. Tako se pored „biološke, medicinske, humane, političke” sve više govori o „socijalnoj ekologiji” (Mišković, 2013). Ivan Cifrić (2012) socijalnu ekologiju definiše kao sociološki, odnosno ekološki intoniranu disciplinu koja prevazilazi sociološka i ekološka ograničenja predmeta i metoda. U njenom razvoju značajnu ulogu imala je čikaška škola kojoj se pripisuje termin Humana ekologija. Navode ga Park i Burges i oni pod socijalnom ekologijom podrazumevaju ekološki način promatranja ljudskog društva sa akcentom na planiranje velikih gradova. Kasnije, na razvoj socijalnoekološkog pristupa uticale su i neke okolnosti u prirodnim i društvenim naukama poput: 1) disciplinarnog približavanja prirodnih i društvenih (humanističkih) nauka usled porasta kompleksnosti predmeta istraživanja; 2) upotrebe pojma sistem u prirodnim i socijalnim naukama; 3) nastanka ekološke krize i pomaka u pronalaženju uzroka i rešenja od biološkog prema socijalnom području; 4) globalizacije ekoloških i socijalnih problema od lokalnog prema globalnom nivou pa se i ekologija shvata kao globalna ekologija (Glavač, 2011).

Socijalnu ekologiju možemo smatrati proizvodom „povezivanja” društvenih i prirodnih nauka. Određen broj teoretičara smatra da je reč o sociologiji sa ekološkim predmetom istraživanja, dok drugi smatraju da se radi o ekologiji sa društvenim predmetom istraživanja, te da se ona bavi ispitivanjem uzajamnih odnosa socijalnog ponašanja ljudi i njihove okoline. Socijalna ekologija tretira se i kao teorija formiranja i funkcionisanja (Markov, 1986). U suštini ona polazi od pretpostavke da ekološki problemi imaju uzroke u društvu i da zbog toga i moraju da budu rešeni od strane društva. Što za posledicu ima nužnost promene dosadašnje razvojne paradigme u socijalnopedagošku paradigmu.

Socijalna ekologija je u sprezi sa pojmovima kao što su ekozofija, socijalnopedagoška paradigma, ekopedagogija, ekološko obrazovanje i ekološko vaspitanje. Socijalnoekološku paradigmu čine istraživanja odnosa društva i prirode u individualnom i društvenom delovanju. Ovde je značajno da istaknemo da se u dualističkom shvatanju sveta u većini kultura stvarni život zajednice odvija upravo prema socijalnoekološkoj paradigmi. Pored jedinstva prirode i kulture, u ovoj paradigmi se visoko kotiraju i razvojna pitanja, vaspitanje i obrazovanje, odnos prema životu, promena sistema vrednosti i socijalnoekološka ravnoteža. Socijalna ekologija u svojim učenjima sublimira znanja i pojmovna određenja iz različitih nauka poput sociologije, pedagogije, filozofije, antropologije, ekologije, biologije, psihologije, teologije i drugih (Cifrić, 2012).

Socijalni konstruktivizam

Obrazovanje za održivi razvoj polazi od shvatanja da sadržaj učenja ne treba da bude dat, nego da dete treba da ga samo konstruiše i izgrađuje uz pomoć vaspitača/nastavnika. Kada je reč o konstruktivizmu, neophodno je praviti razliku između socijalnog konstruktivizma Vigotskog i psihološkog konstruktivizma Pijažea. Iako oba polaze od postavke samostalne misaone aktivnosti deteta, psihološki konstruktivizam Pijažea akcenat stavlja na individualne aktivnosti, a socijalni konstruktivizam Vigotskog na socijalne aktivnosti deteta. Suštinska razlika između konstruktivizma i ko-konstruktivizma je u tome što predstavnici prve teorije polaze od premise da se ključne razvojne promene u kognitivnom razvoju formiraju unutar individue, dok ko-konstruktivisti polaze od pretpostavke da se ključne promene u kognitivnom razvoju dece izgrađuju u okviru interakcije sa drugima da bi se potom individualizovale (Baucal, 2003). Iako konstruktivisti u centar stavljaju dete kao aktivnog mislioca i stvaraoca u procesu učenja, ne zanemaruju ni

ulogu vaspitača, odnosno učitelja. Oni predstavljaju potporu i podršku i stvaraju podsticajnu sredinu u kojoj deca mogu da se razvijaju i napreduju.

Konstruktivizam se posmatra kao heterogen skup teorijskih pristupa u različitim naučnim oblastima (Vianna & Stetsenko, 2006) pri čemu se u domenu filozofije izazov konstruktivizma najčešće svodi na preispitivanje održivosti dve temeljne tvrdnje naučnog realizma (Stojanov, 2005). Prva podrazumeva da objekti saznavanja postoje nezavisno od uma onoga koji saznaje, a druga da naučne teorije predstavljaju istinu o objektivnom svetu (Milutinović, 2011: 178). S obzirom da su ekološko vaspitanje i obrazovanje neodvojivi od socio-kulturnog konteksta, kao osnovu ovakvog učenja i procesa formiranja znanja možemo da istaknemo baš socijalni konstruktivizam. Osnovna premisa socijalnog konstruktivizma je mentalna aktivnost deteta, koja ne može biti odvojena od kulturnog i socijalnog okruženja. Socijalni konstruktivizam usmeren je na interpsihičke procese, odnosno na oblike i sadržaje diskursa među individuama. Ova teorija naglašava ulogu kulture i društva u vaspitno-obrazovnom procesu. Smatra se da upravo socijalna zajednica i kultura formiraju načine na koje individua percipira i interpretira značenja koja pripisuje svom vlastitom iskustvu. Shodno tome socijalni konstruktivizam tretira znanja kao proizvod socijalnih procesa i upotrebe jezika (Jordan et al., 2008 prema Milutinović, 2011). Značaj uvođenja ove ideje, socijalnog konstruktivizma, u ranom uzrastu odnosi se na smeštanje individualnog u socijalni kontekst. Najvažnije promene u dečijem razvoju odnose se na socijalne procese i odnose koji omogućavaju dodeljivanje određenog značenja unutar same grupe i na kraju njihovu internalizaciju od strane pojedinih članova. Na ovaj način dete može aktivno da konstruiše svoja znanja u interakciji sa okolinom, a pri tom se okolina, ljudi i sami njihovi odnosi menjaju.

Bronfenbrennerova ekološka teorija ljudskog razvoja

Polazeći od hipoteze da je vrsta *Homo sapiens* veoma elastična, promenljiva, te sposobna da se prilagodi, toleriše i stvori sredinu u kojoj će rasti i razvijati se, tvorac ove teorije, Juri Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1997) naglašava da se pomenuti ljudski razvoj i promene ne mogu posmatrati van konteksta grupe, zajednice, društva i kulture kojoj pojedinac pripada. Bronfenbrennerova teorija ekoloških sistema polazi od pretpostavke da je u razmatranju razvoja potrebno razmotriti dvosmerno delovanje deteta i okoline u kojoj ono raste. Razvoj je predstavljen kao trajna promena načina na koji individua doživljava sredinu i odnosi se prema njoj, dok se ekološko okruženje (sredina) opaža kao set struktura od kojih je

svaka smeštena u narednu, dok je osoba koja se razvija smeštena u njihovo jezgro. Kako bi ustanovili da li je i došlo do razvoja individue, potrebno je da se ustanovi da li se promene u aktivnostima i koncepcijama iste prenose i u druga vremena i druga okruženja.

Bronfenbrener smatra da dete i okolina neprekidno utiču jedno na drugo na dvosmeran, transakcijski način (Bell, Sameroff, prema Vasta, Haith, Miller, 2005: 60). Ekosistem (okolina) transakcijskim (interaktivnim) putem na dete (čoveka) deluje kroz mikrosistem (okolina najbliža detetu: porodica, vrtić, škola, crkva, igralište...), mezosistem (sistem koji povezuje više detetovih mikrosistema, npr. roditelje i učiteljicu), egzosistem (socijalna okruženja u kojima dete neposredno ne učestvuje: lokalna vlast, školsko veće...) i makrosistem (kultura i subkultura u kojoj dete živi: država – zemlja, pojedini delovi zemlje...) (Vasta-Haith, & Miller, 2005: 59–61). Ovi su sistemi međusobno povezani kronosistemom koji je „... struktura događaja iz okoline i promena tokom života, kao i sociokulturalne okolnosti” (Santrock, 2008 prema Eret, 2012: 143-144).

Razvojni potencijal okruženja, prema ekološkoj teoriji, povećava se kada zatvorenu mrežu aktivnosti čine osobe uključene u zajedničke aktivnosti. Ovaj sklop postaje optimalan ukoliko je svaki član u interakciji sa svim ostalim članovima u svim okruženjima i ako je ispunjen uslov da se raspodela moći postepeno menja u korist osobe koja je u razvoju (Bronfenbrener, 1997). Ekologija ljudskog razvoja tako predstavlja tačku uzajamnog približavanja, odnosno spoja disciplina psiholoških, bioloških i društvenih nauka u onoj meri u kojoj se one odnose na razvoj individue u određenom društvu.

Zaključak

Ideja o ekološkom vaspitanju i obrazovanju nastala je podstaknuta dokumentima, strategijama i deklaracijama koje su donete od strane velikog broja međunarodnih organizacija od nacionalnog i regionalnog značaja (UNESCO, UN, OECD, UNEP), sa jedne strane, kao i primerima efikasne prakse ekološkog vaspitanja i obrazovanja u različitim zemljama u svetu, sa druge strane. Na svom razvojnom putu, ekološko vaspitanje i obrazovanje trpelo je različite transformacije u suštinskom smislu. Od „sredstva za gašenje požara” izraslo je u čitavu filozofiju života sa idejom da njegova funkcija postane preventivna, a na kraju da postane i stil života.

Recentan pedagoški imperativ teži pre svega promeni vrednosti, a savremeni društveni diskurs traži novu ulogu vaspitno – obrazovnog sistema. Nijedan fenomen ne može da postoji nezavisno od sistema kojem pripada i delova sa kojima stoji u vezi. Kako

naglašavaju zagovornici holističkog obrazovanja, uloga vaspitno-obrazovnih institucija je u tome da podstaknu razvoj na svim nivoima, a ne samo da pružaju znanja koja deca treba da usvoje. Stoga bi imperativ ovih institucija trebao da bude dete koje kritički misli, ostvaruje uspešnu komunikaciju i saradnju sa drugom decom i analizira i rešava probleme.

Ekološko-humanistička paradigma nosi u sebi spoj društva, pojedinca i prirode kao i dobrobiti za sve pobrojane. U tom kontekstu ekologija nije samo nauka o suživotu biljnih i životinjskih vrsta i njihovom očuvanju, niti samo o problemima degradacije i iscrpljivanja različitih planetarnih resursa, iznalaženju obnovljivih izvora energije ili reciklaži, već predstavlja koncept života koji održanje svih vrsta i resursa planete stavlja u ruke visoko osvešćenog čovečanstva.

U izgrađivanju te nove etičke perspektive opšte važnosti, koja bi mogla da osigura budućnost naše vrste i omogući razvoj strategije čovečanstva za uspostavljanje i očuvanje ravnoteže između čoveka i prirode, ključnu ulogu ima razvoj ekološke svesti (Marković, 1996: 281). No kako bi se osiguralo pojavljivanje i razvijanje naznačene moralne dimenzije, na razvoj ekološke svesti ne treba gledati kao na sticanje znanja o životnoj sredini, nego više kao na razumevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne povezanosti te izgrađivanje pozitivnog odnosa prema životnoj sredini u praksi, u življenju za šta najveća prijemčivost postoji tokom detinjstva (Petrović-Sočo, 2000: 43).

S obzirom da se osnovom vaspitno-obrazovnog procesa smatra razvijanje i prenošenje vrednosnih matrica, koje počivaju na podsticanju emocionalnih doživljaja i socijalnih iskustava i doprinose usvajanju moralnih i ekoloških normi održivosti, ekološko vaspitanje i obrazovanje za održivo društvo, bi trebalo da se, s jedne strane, oslanja na postavke Bronfenbrennerove ekološke teorije, a sa druge na postulate sociokonstruktivizma koji predstavlja temelj za komplementarnost različitosti datih entiteta.

Stanislava Marić Jurišin , Novi Sad, Serbia

HUMANITIES AND ENVIRONMENTAL DIMENSION IN THE THEORETICAL STARTING POINTS OF EDUCATION FOR THE SUSTAINABLE SOCIETY

Abstract

Materialistic society and current politics have led to a serious problem called the "ecological crisis". The analysis of the problems of globalization, individualism and lifestyle lead to a different view of cultural, historical and political circumstances, as well as the

pedagogy itself. Following contemporary trends in the distribution of knowledge, pedagogy itself establishes tighter links and relations with ecology, in the spirit of holistic understanding of the World. Based on these interactions and comprehensive interpretation of pedagogical discourse both in ecology and ecological discourse that occurs in pedagogy, the concept of eco-pedagogy has emerged. Eco-pedagogy grows on environmental education that aims to develop environmental awareness in individuals, enable an insight into the initial state, and provide a perspective and strategy for the future generations who will have their stronghold in the sustainable society. The greatest influence on the formation of education for the sustainable society has the theoretical basis on which it has been developed . This paper presents the starting points that mostly contribute to ecological awareness, such as: Ecological Ethics, Social Ecology, Social Constructivism and Bronfenbrenner's Ecological Theory. These are possible starting points for the design of the curriculum for the sustainable society, which focus on the change in value orientation. We can conclude that if the basis of the educational process is development and the transfer of value matrices, which are based on encouraging emotional and social experiences, ecological education for a sustainable society should rely on the settings of Bronfenbrenner's environmental theories, finding its socioconstructive postulates that offer the basis for the complementarity of the diversity entities.

Key words: ecologization of education, eco-pedagogy, sustainable society, social ecology, social constructivism.

Literatura

- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 36(4), 517-542.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cifrić, I. (2012). *Leksikon socijalne ekologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Eret, L. Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19(1), (2012): 143-161.
- Glavač, V. (2001). *Uvod u globalnu ekologiju*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada; Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja; Pučko otvoreno učilište.

- Hägglund, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63.
- Kirn, A. (1986). Tendencja k ekologizaciji znanstvenog mišljenja, društvene zavesti in praxe. *Pravni vjesnik*, 2 (3-4), 107-135.
- Klemenović, J. (2004). *Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta – doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.*
- Klemenović, J. (2007a). Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija LXII*, 2, 182-191.
- Klemenović, J. (2007b). Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja – drugi deo. *Pedagogija LXII*, 3, 374-384.
- Marić Jurišin, S. (2011). Ekohumanizacija vaspitno-obrazovnog sistema i razvoj ekološke svesti na primarnom stupnju obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 7-8, 725-740.
- Markov, J. G. (1986). *Socijalna ekologija*. Novosibirsk: Nauka.
- Marković, D. Ž. (1996). *Socijalna ekologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 177-194.
- Mišković, M. (2013). Novi prilog interdisciplinarnom području istraživanja – Ivan Cifrić. *Pedagoška stvarnost*, 59(4), 711-716.
- Petrović-Sočo, B. (2000). Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi. U: Uzelac, V. (ured.) (2000). *Ekologija-korak bliže djetetu*. Rijeka: Adamić, 43-48.
- Siraj-Blatchford, J. (2009). Editorial: Education for Sustainable Development in Early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 9-22.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vasta, R.- Haith, M. M., & Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Naklada Slap.
- Vianna, E., & Stetsenko A. (2006). Embracing history through transforming it: contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to

expand constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology*, 16(1), 81-108.

World Commission on Environment and Development, 1987.
<http://www.freewebs.com/odrzivirazvoj/VIII%20cas.pdf> pristupljeno 5.9.2017.

FIZIČKA AKTIVNOST U DETINJSTVU KAO PREDIKTOR SPORTSKO- REKREATIVNIH INTERESOVANJA U ODRASLOM DOBU⁸

Apstrakt

Polaznu osnovu istraživanja predstavlja značaj fizičkih aktivnosti na svim uzrastima za biopsihosocijalne karakteristike pojedinca. Cilj je bio da se ispita uticaj fizičkih aktivnosti u detinjstvu na sportsko-rekreativna interesovanja kod odraslih. Rezultati istraživanja pokazuju da su se ispitanici u sport uključivali oko osme godine, da se velika većina bavila fizičkim aktivnostima u detinjstvu (84.3%), ali ipak nedovoljno često. Manje od polovine se bavilo dva do tri puta nedeljno, dok se samo 39.7% ispitanika bavilo više od tri puta nedeljno nekom vrstom fizičkih aktivnosti. 89.3% ispitanika izveštava da im je fizička aktivnost u detinjstvu bila pozitivno iskustvo. Od navedenih i ispitanih varijabli, rezultati pokazuju da uticaj na sportsko-rekreativna interesovanja pokazuje samo nezavisna varijabla učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu i to sa umerenim uticajem na intenzivnu fizičku aktivnost i informisanost i praćenje sporta. Ovakvi rezultati pre svega impliciraju redefinisane planova i programa fizičkog vaspitanja u školama, radi obezbeđivanja adekvatnosti intenziteta i trajanja fizičkih aktivnosti, kao jednog od osnovnih faktora sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih.

Ključne reči: *celoživotna fizička aktivnost, fizičko vaspitanje, studenti, sportsko-rekreativna interesovanja.*

⁷ borka.malcic@ff.uns.ac.rs

⁸ Rad je nastao kao rezultat rada na projektu "Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi", br. 179010 (2011-2018), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. U radu su korišćeni delovi rezultata dobijenih u okviru doktorske disertacije pod nazivom "Korelati sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih" odbranjene na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Novom Sadu.

Uvod

Fizička aktivnost koja nije bila vezana za rad prvi put se spominje 2500 godina pre naše ere u Kini. Hipokrat je još u svojoj lekarskoj praksi naglašavao da se telo razvija, ostaje zdravo i sporije stari ukoliko je izloženo fizičkim aktivnostima. Istorijski gledano fizička aktivnost odraslog čoveka se značajno smanjila sa tehnološkom revolucijom, koja većini profesionalnih poslova donosi pasivniji rad, sa sve manjim fizičkim naporom, pri čemu se čak i u slobodnom vremenu sedentarne aktivnosti povećavaju. Masmediji, internet i širenje društvenih mreža, takođe su doveli do marginalizacije fizičkih aktivnosti kod dece i odraslih. Iako je svest većine razvijenih nacija o značaju bavljenja ovim aktivnostima na visokom nivou, sedentarni način života poprima razmere epidemije, a fizička neaktivnost je identifikovana kao četvrti vodeći faktor smrtnosti u svetu (WHO, 2010).

Polazne osnove za ovo istraživanje predstavljaju sledeći podaci: svaki peti odrasli u Srbiji je gojazan, svaka treća odrasla osoba konzumira cigarete, dok skoro polovina ukupnog stanovništva ima hipertenziju (Strategija razvoja sporta Republike Srbije za period 2014.-2018.godine, 2015). Na osnovu istraživanja CESID-a (Strategija razvoja sporta Republike Srbije za period 2014.-2018.godine, 2015), u Republici Srbiji se fizičkim aktivnostima jednom nedeljno bavi samo 10% stanovništva, a čak 56% stanovništva se uopšte ne bavi fizičkim aktivnostima. Dosadašnja istraživanja u svetu su pokazala da osobe koje se redovno bave fizičkim aktivnostima poboljšavaju svoju kondiciju i opšte zdravstveno stanje, kao i da ukoliko su fizički aktivni u detinjstvu, to ostaju i u odraslom dobu (ISSP, 1992; Nešić, 2013; Sharkey & Gaskill, 2008). Možemo da pretpostavimo da ukoliko postignemo da stepen, intenzitet i učestalost fizičkih aktivnosti u detinjstvu bude na preporučenom nivou (WHO,2010), u odraslom dobu ćemo imati fizički aktivne ljude, sa zdravim životnim stilom.

Fizička aktivnost predstavlja svako kretanje tela, proizvedeno od strane mišićnih struktura čoveka koje podrazumeva potrošnju energije veću od potrošnje bazalnog metabolizma. Ona podrazumeva svaku takmičarsku ili rekreativnu aktivnost koja za osnovu ima pokret i promenu položaja tela, gde je cilj postići rezultat u skladu sa sposobnostima onog ko aktivnost izvodi (Bouchard, Blair, & Haskell, 2012). U našem istraživanju ispitana je učestalost, vreme trajanja i intenzitet fizičke aktivnosti odraslih.

Kada je reč o interesovanjima, iz ugla nauke čini se da ona predstavljaju savremenu teorijsku kategoriju. Međutim pojam interesovanja je star koliko i čovek. Negde oko 18.veka ona postaju društveno-ekonomski i teorijski problem. Iako postoje oprečna mišljenja u definisanju ovog pojma, možemo da kažemo da su prema definiciji Havelke:” Interesovanja su svojevrsna, manje ili više složena organizacija različitih osobina ličnosti koja pod uticajem socijalnog

učenja i lične aktivnosti osobe postaje trajna i stabilna dispozicija za određeni način subjektivnog doživljavanja i praktičnog delovanja u odnosu na objekat u vezi sa kojim je stečena. Objekat interesovanja može u principu biti svaki iskustveni sadržaj, sve o čemu osoba stekne izvesno znanje” (prema Đermanov, 2005:22). Dalje, analizom mnogobrojnih definicija, dolazimo do zaključka da interesovanja uvek sadrže neke od sledećih komponenti: kognitivnu, emocionalnu i konativnu. Za potrebe našeg istraživanja oslonićemo se na pretpostavke Havelke, da sportsko-rekreativna interesovanja sadrže sve tri navedene komponente (Havelka i Lazarević, 1980):

- 1) bavljenje fizičkim aktivnostima (konativna komponenta);
- 2) praćenje sporta i sportsko-rekreativnih aktivnosti ispitanika (afektivna komponenta);
- 3) njihovo znanje o potrebi obezbeđivanja adekvatnog trajanja i intenziteta fizičkih aktivnosti, kao i o značaju bavljenja fizičkim aktivnostima za zdravlje i pozitivnom uticaju uravnotežene ishrane kao činiocu boljih sportsko-rekreativnih dostignuća i uticaju iste na psihofizičko stanje organizma (kognitivna komponenta). Ove komponente su i ispitane u okviru našeg istraživanja.

Metod

Predmet i problem istraživanja

Predmet istraživanja je ispitivanje uticaja bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu na razvijenost sportsko-rekreativnih interesovanja u odraslom dobu.

Fizička aktivnost odnosno neaktivnost je jedan od najaktuelnijih društvenih problema kako kod nas tako i u svetu. Savremeni način života, brzina protoka informacija i uopšte razvoj tehnologija doveo je do novog životnog stila koji se u mnogome razlikuje od onog od pre par decenija. Brojne mogućnosti upražnjavanja slobodnog vremena učinile su da sportsko-rekreativna interesovanja na svim uzrastima se smanjuju iz godine u godinu. Dok u razvijenim zemljama postoji niz programa i strategija koje pomažu stvaranju sportskih navika i zdravog načina života (Creating a sporting habit for life, 2012), na našim prostorima su poslednjih decenija čak i istraživanja na ovu temu vrlo oskudna. Iako Strategija razvoja sporta u Republici Srbiji za period 2014.-2018.godine, za svoju misiju ima da više dece budu učesnici sporta i rekreacije i da više odraslih bude uključeno u sport i rekreaciju (Strategija razvoja sporta u republici Srbiji za period 2014.-2018.godine, 2015), čini se da je sve više onih na svim uzrastima koji svoje slobodno vreme koriste za televiziju, kompjutere, tablete i telefone, a sve manje onih koji se aktivno uključuju u fizičke aktivnosti. Dok s jedne strane imamo fizičku rekreaciju kao indikator kvaliteta života (Sučić, 1990), sa druge strane imamo

deca koja se sve manje bave fizičkim aktivnostima i sve više obolevaju od bolesti "načina života". Nalazi ovog istraživanja omogućiti će izvođenje praktičnih implikacija koje mogu da utiču da imamo više fizički aktivnih odraslih u našem društvu.

Zadaci istraživanja

U skladu sa predmetom, problemom i ciljem istraživanja, postavljeni su sledeći istraživački zadaci:

- 1) Utvrditi na kom uzrastu se deca uključuju u sport;
- 2) Utvrditi da li bavljenje fizičkim aktivnostima u detinjstvu predstavlja činilac sportsko-rekreativnih interesovanja u odrasloj dobi;
- 3) Ispitati da li učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu diferencira ispitanike po njihovim sportsko-rekreativnim interesovanjima u odrasloj dobi;
- 4) Utvrditi da li postoji korelacija zadovoljstva bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu sa sportsko-rekreativnim interesovanjima u odrasloj dobi.

Varijable istraživanja

U okviru sprovedenog istraživanja definisane su nezavisne varijable: uzrast na kom se deca uključuju u sport; bavljenje fizičkim aktivnostima, kao i učestalost i zadovoljstvo bavljenjem ovim aktivnostima u detinjstvu. Zavisna varijabla sportsko-rekreativna interesovanja odraslih je operacionalizovana na dva aspekta: aspekt informisanosti odraslih u oblasti sporta i praćenja sportskih događaja, kao i znanja o značaju bavljenja sportom i aspekt bavljenja, odnosno učestvovanja u fizičkim aktivnostima.

Instrument

Istraživanje odnosa nezavisnih i zavisnih varijabli obavljeno je neeksperimentalnom primenom deskriptivne i komparativne metode, putem korelacionog multivarijantnog nacrt. Od tehnika istraživanja primenjeno je anketiranje koje je sprovedeno anketnim upitnikom. Prvi deo instrumenta sadržao je pitanja konstruisana za potrebe ovog istraživanja, a namenjena ispitivanju uzrasta na kom su se ispitanici uključivali u sport, bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu, učestalosti i zadovoljstvu bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu. Drugi deo instrumenta činila su pitanja vezana za njihova sportsko-rekreativna interesovanja. Odgovori na ova pitanja dali su nam informacije o praćenju sporta i informisanosti ispitanika o ovoj oblasti, kao i njihova teorijska znanja o značaju koji sport ima za zdravlje. Treći deo instrumenta sačinjavao je IPAQ upitnik (International Physical Activity Questionnaire) koji je namenjen ispitivanju fizičkih aktivnosti odraslih. Sastavljen je od strane naučnika iz 16 zemalja koji su na kongresu WHO (Svetske zdravstvene

organizacije) 1997. godine ga usvojili sa ciljem standardizacije merenja fizičke aktivnosti i komparacije rezultata različitih nezavisnih studija. IPAQ upitnik je specijalizovan za odrasle ispitanike i do sada je korišćen u brojnim studijama radi utvrđivanja mernih karakteristika (Craig et al., 2003.). Rezultati spomenutih studija ukazuju da su merne karakteristike zadovoljavajuće (Spirmanov koeficijent korelacije je 0.8, a kriterijumska validnost je imala medijanu od oko 0.30) i da je merni instrument primenjiv u istraživanjima fizičke aktivnosti. IPAQ meri učestalost, vreme trajanja i intenzitet fizičke aktivnosti u četiri domena čovekovog života (posao, putovanje s mesta na mesto, kuća i bašta, slobodno vreme), a rezultati su izraženi u tri kategorije: niska fizička aktivnost, umerena fizička aktivnost i visoka (intenzivna) fizička aktivnost.

Uzorak i procedura istraživanja

Istraživanje je sprovedeno na namernom uzorku od 300 ispitanika iz populacije mladih odraslih, studenata osnovnih studija treće i četvrte godine Univerziteta u Novom Sadu. Kako bi se sveobuhvatno istražile ispitivane pojave i utvrdio uticaj nezavisnih varijabli, ispitanici su bili sa izabranih fakulteta koji obuhvataju prirodne i društvene nauke, i tako najsvrhovitije doprinose ciljevima istraživanja.

Prikupljanje podataka obavljeno je u periodu oktobar – novembar 2015.godine u Novom Sadu. Nakon dobijanja saglasnosti izabranih fakulteta, obrazložen je cilj i karakter istraživanja i instrument je dat na uvid. Istraživanje je obavio autor u saradnji sa asistentima i profesorima, kao i stručnim službama fakulteta koji su uzeti kao uzorak. Po karakteru, ispitivanje je bilo grupno, pismeno, dobrovoljno i anonimno. Vremenski nije bilo ograničeno, a ispitanicima su data usmena uputstva i objašnjena im je svrha istraživanja.

Analiza podataka

Analiza rezultata je rađena uz pomoć programskog paketa SPSS 20.0. Deskriptivne karakteristike uzorka i ispitivanih varijabli predstavljene su merama deskriptivne statistike: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimum (Min.), maksimum (Maks.), oblici distribucije (Skjunis i Kurtozis), dok su pojedina pitanja višestrukog tipa analizirana na osnovu frekvenci (f) i procenata (%) zastupljenosti ponuđenih odgovora. U cilju ispitivanja efekta grupe nezavisnih varijabli na grupu zavisnih varijabli u istraživanju, primenjena je multivarijatna analiza kovarijanse (MANOVA), u okviru koje su testirani efekti kategorijalnih i kontinuiranih nezavisnih varijabli. Nakon utvrđivanja multivarijatnih, ispitivani su univarijantni efekti primenom odgovarajućih post hoc LSD testova u slučaju kategorijalnih prediktora, odnosno utvrđivanjem smera povezanosti u slučaju kontinuiranih

prediktora. Za analizu podataka iz IPAQ upitnika (International Physical Activity Questionnaire) korišćeno je Uputstvo za njegovu analizu (Guidelines for data processing and analysis of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) - Short and Long Forms, 2005).

Rezultati istraživanja

Dobijeni rezultati pokazuju da se većina studenata bavila fizičkim aktivnostima u detinjstvu, njih 84.3%, dok se samo 10.3% studenata u detinjstvu nije bavilo fizičkim aktivnostima (Tabela 1).

Tabela 1

Deskriptivni podaci za bavljenje fizičkim aktivnostima u detinjstvu

Bavljenje fizičkim aktivnostima u detinjstvu f	%
da	253 84.3
ne	31 10.3
ukupno	284 94.7
nedostajući odgovori	16 5.3
ukupno	300 100.0

Dalje rezultati pokazuju da iako su ispitanici izveštavali o bavljenju fizičkim aktivnostima u detinjstvu, učestalost tih aktivnosti ipak nije na zavidnom nivou. Naime, manje od polovine ispitanika (44.3%) se dva do tri puta nedeljno bavilo nekom vrstom fizičkih aktivnost, dok je samo 39.7% ispitanika bilo fizički aktivno više od tri puta nedeljno.

Kada je reč o zadovoljstvu bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu, ispitanici izveštavaju o tome da im je bavljenje ovim aktivnostima u proseku više pružalo zabavu, razonodu i zadovoljstvo (AS = 3.83) (Tabela 2). Procene se kreću od 2 do maksimalne vrednosti 4. U odnosu na ovu varijablu stava tj. procenu zadovoljstva bavljenjem fizičkim aktivnostima u detinjstvu, najčešće birani odgovor je “u potpunosti se slažem” (89.3%). Kako distribucija odgovora na ovo pitanje odstupa od normalne, skorovi na ovoj stavci su normalizovani Takijevom formulom.

Početak bavljenja fizičkim aktivnostima ispitan je otvorenim pitanjem o godinama ispitanika u trenutku početka bavljenja. Analiza rezultata je pokazala da su ispitanici počinjali da se bave najranije sa dve godine, a najkasnije sa šesnaest godina. U proseku studenti su počinjali da se bave fizičkim aktivnostima oko osme godine (AS = 7.87) (Tabela 2).

Tabela 2

Deskriptivni podaci za varijable početak, učestalost i zadovoljstvo bavljenjem fizičkim aktivnostima u detinjstvu

Varijable odgovora	Min.	Maks.	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
početak bavljenja fizičkim aktivnostima (u godinama)	2	16	7.87	2.37	0.54	0.13
učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu	1	4	3.38	0.61	-0.54	-0.09
zadovoljstvo bavljenjem fizičkim aktivnostima u detinjstvu	2	4	3.83	0.41	-2.41	5.29

Napomena: SE – standardna greška

U cilju ispitivanja efekata nezavisnih varijabli prediktori su definisani u skladu sa njihovim nivoom merenja kao kategorijalni (tj. faktori) ili kao kontinuirani prediktori (tj. kovarijable ili kovarijati). Bavljenje fizičkim aktivnostima u detinjstvu je postavljeno kao kategorijalni prediktor, a ostali prediktori su postavljeni kao kontinuirani (početak, učestalost i zadovoljstvo bavljenjem fizičkim aktivnostima u detinjstvu). Rezultati su prikazani kroz značajnost i veličinu efekta (η_p^2), čiji intenzitet do ,01 ukazuje na nepostojanje efekta, od ,01 do ,06 ukazuje na mali efekat, od ,06 do 0,14 na umereni ili osrednji efekat, i preko ,14 na veliki efekat (Cohen, 1988).

Rezultati multivarijantne analize kovarijanse pokazuju da postoji značajan, i to velikog intenziteta, samo multivarijantni efekat učestalosti bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu ($p = .000$; $\eta_p^2 = .154$), dok prediktori bavljenje fizičkim aktivnostima u detinjstvu ($p = 1.000$; $\eta_p^2 = .000$), početak bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu ($p = .437$; $\eta_p^2 = .028$) i zadovoljstvo bavljenjem fizičkim aktivnostima u detinjstvu ($p = .201$; $\eta_p^2 = .044$) nisu ostvarili značajan efekat (Tabela 3).

Tabela 3

Multivarijantni efekti ispitivanih varijabli na sportsko-rekreativna interesovanja

Efekat	F(4.133)	p	η_p^2
bavljenje fizičkim aktivnostima u detinjstvu	0.00	1.000	.000
početak bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu	0.95	.437	.028
učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu	6.04	.000	.154
zadovoljstvo bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu	1.52	.201	.044

Sa ciljem potpunije analize testiran je univarijantni efekat učestalosti bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu na sportsko-rekreativna interesovanja, kao prediktor koji je jedini ostvario multivarijantni efekat na sportsko-rekreativna interesovanja kod odraslih. Testiranjem univarijantnih efekata dobijena je značajna povezanost između učestalosti bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu i praćenja i informisanosti u oblasti sporta ($p = .003$; $\eta_p^2 = .063$), kao i sa intenzivnom fizičkom aktivnošću ($p = .000$; $\eta_p^2 = .093$), u očekivanom pozitivnom smeru (Tabela 4). Pri tom, oba efekta su umerenog intenziteta.

Tabela 4

Univarijantni efekat učestalosti bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu na sportsko-rekreativna interesovanja

Efekat	Kriterijum	r	F(4.139)	p	η_p^2
učestalost	informisanost	.35**	9.10	.003	.063
bavljenja	praćenje				
fizičkim	šetnja	-.12*	0.79	.377	.006
aktivnostima	u umerena aktivnost	.17*	1.07	.303	.008
detinjstvu	intenzivna aktivnost	.32**	13.90	.000	.093

*Napomena: * $p < .05$, ** $p < .01$*

Diskusija

Rezultat koji pokazuje da se 84.3% ispitanika u detinjstvu bavilo nekom vrstom fizičkih aktivnosti ukazuje na visok procenat učešća dece u sportsko-rekreativnim aktivnostima, što može da ukaže na razvijenu svest roditelja o značaju bavljenja sportom i benefitima koje ono donosi.

Kada je reč o učestalosti bavljenja fizičkim aktivnostima, istraživanja su pokazala da adekvatna fizička aktivnost u detinjstvu može da predstavlja jednu od odrednica zdravlja u odraslom dobu (Andersen et al., 2006; Twisk, 2001). U našem istraživanju, adekvatnost, odnosno učestalost ipak nije na odgovarajućem nivou, što pokazuje činjenica da se manje od polovine ispitanika fizičkim aktivnostima bavilo dva do tri puta nedeljno. U tom smislu, kao i u smislu razvoja interesovanja, gde stadijum difuznih interesovanja traje od četvrte do desete godine, sa karakteristikama labilnosti i "svaštarstva", neophodno je da se roditelji uključe i

istraju u učestalosti fizičkih aktivnosti dece. Kanadski model za Dugoročni Sportski Razvoj (Canadian Sport for Life – A Sport Parent's Guide, 2007) promoviše zdrav razvoj dece i predlaže preporučene godine i intenzitet bavljenja fizičkim aktivnostima, koji bi obezbedili fizički aktivnu osobu u odraslom dobu i trebalo bi ga iskoristiti u kreiranju sličnog programa koji bi bio prilagođen našim uslovima života i rada.

Rezultati istraživanja, dalje pokazuju da su se ispitanici u sport uključivali u proseku oko osme godine (AS=7.87), što je u skladu sa dosadašnjim istraživanjima, koja su pokazala da najveći procenat dece u Srbiji počinje da se bavi sportom između šeste i desete godine (Bačanac & Radovanović, 2005). Ovaj rezultat je ohrabrujući jer je od 6 do 9 godina uzrast gde bi deca trebala da budu fokusirana na zabavu u strukturiranim aktivnostima. Po modelu dugoročnog sportskog razvoja, deca koja su u pravo vreme i na pravi način uvedena u sport ostaju aktivna ceo život (Canadian Sport for Life – A Sport Parent's Guide, 2007).

Rezultati istraživanja su zadovoljavajući kada je reč o zadovoljstvu bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu. Dobijeno je da su razonoda, zadovoljstvo i zabava bili najzastupljeniji u fizičkim aktivnostima ispitanika u detinjstvu (AS=3.83). Kada je reč o fizičkom vaspitanju u školama, koje bi trebalo da je jedno od ključnih mesta za bavljenje fizičkim aktivnostima, neophodno je da se poštuju individualne razlike, kao i da eksplicitno i implicitno nose poruku da je vežbanje za sve; da svi mogu da imaju koristi od fizičkih aktivnosti; da svi mogu da ostvare uspeh prilikom vežbanja; kao i da je vežbanje važno za život (Đorđić, 2014). Sve ovo je neophodno kako bi učenici sa radošću odlazili na časove fizičkog vaspitanja u osnovnim i srednjim školama, što vidimo kao uslov za kasniji pozitivan odnos prema svim vrstama fizičkih aktivnosti. Sredina je ta koja treba da bude podsticajna i pozitivna kako bi se interesovanje aktiviralo i zadržalo.

Od svih ispitanih varijabli, analizom rezultata možemo da zaključimo da se jedino prediktor učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu izdiferencirao kao determinanta sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih. Kako bi se ovaj korelat osnaživao, neophodno je da adekvatan i stručan kadar bude uključen u predškolsko i školsko fizičko vaspitanje, kako bi se vreme i intenzitet aktivnosti prilagodile uzrastu dece. Jedino obezbeđivanje potrebnog vremena u okviru institucionalizovanog fizičkog vaspitanja je siguran put ka ostvarenom minimumu fizičkog vežbanja koje preporučuju različite međunarodne organizacije. Američka Nacionalna asocijacija za sport i fizičko vaspitanje (National Association for Sport and Physical Education, 2009), navodi da je za mlađe razrede preporučeno 150 minuta nedeljno, a za starije razrede u osnovnoj školi preporučeno je 225 minuta nedeljno, dok Evropsko udruženje za fizičko vaspitanje (European Physical Education

Association) za mlađe razrede preporučuje svakodnevno fizičko vaspitanje, a za starije razrede 180 minuta nedeljno. U Evropskoj uniji, fizičko vaspitanje je i u osnovnim i srednjim školama u proseku zastupljeno oko 100 minuta (Đorđić, 2014), dok kod nas iznosi 90 minuta nedeljno. Možemo da zaključimo da ove preporuke nisu u skladu sa onim što se održava u našim školama. U Srbiji u osnovnoj školi deca od prvog do petog razreda imaju obavezna tri časa nedeljno fizičkog vaspitanja (Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2016), dok od petog do osmog i u četiri razreda srednje škole, imaju samo dva obavezna časa fizičkog vaspitanja, dok je treći čas stavljen kao izborni predmet – izabrani sport (Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2017). Ovo je vreme koje je znatno manje od potrebnog i preporučenog za fizičke aktivnosti na tom uzrastu. Aktuelno stanje, ukazuje na potrebu rekonstrukcije fizičkog vaspitanja u školama, koje bi pored adekvatne učestalosti i intenziteta, trebalo da obezbedi skladan psihofizički razvoj, kao i razvijenu svest o koristi od bavljenja fizičkim aktivnostima. Zato se od škole zahteva pre svega da obezbedi kontinuitet u bavljenju fizičkim aktivnostima od najranijih razreda do kraja školovanja, kao i da omogući svim učenicima preporučeno trajanje fizičke aktivnosti u toku dana, koje prema istraživanjima iznosi 30 minuta dnevno, najmanje 5 puta nedeljno (Mood, Jackson, & Morrow, 2007). Ovde nije samo reč o trenutnom zadovoljavanju potrebnih i neophodnih fizičkih aktivnosti koje su preporučene za zdravlje, već o vaspitavanju potrebe i interesovanja za aktivan način života i zdrav životni stil. Važno je još naglasiti i značaj pozitivnog iskustva u nastavi fizičkog vaspitanja u školama, jer se pokazalo da učenici koji su zadovoljni časovima fizičkog vaspitanja su i fizički aktivniji u vannastavnim fizičkim aktivnostima, kao i da ostaju aktivniji ceo život (Hardman, 2007).

Detaljnijom analizom dobijeno je da učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu ostvaruje vezu sa intenzivnom fizičkom aktivnošću, kao i informisanošću, praćenjem i znanjima o značaju ovih aktivnosti, kao komponentama sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih. Ovakav rezultat ukazuje na to da nije dovoljno samo da se deca bave nekim sportom, već je bitno i kojim intenzitetom će se ta fizička aktivnost odvijati, kako bi imala uticaj na celoživotnu fizičku aktivnost. Takođe ne smemo zanemariti praćenje sporta kao i kognitivna znanja koja treba da budu sastavni deo celokupnih sportsko-rekreativnih interesovanja, koja je takođe neophodno aktivirati u detinjstvu kako bi postala deo stabilnog interesovanja u odraslom dobu.

Zaključak

Na osnovu iznetih podataka, možemo da zaključimo da su se ispitanici u sport uključivali oko osme godine, da se velika većina bavila sportsko-rekreativnim aktivnostima u detinjstvu (84.3%), ali ipak nedovoljno često. Manje od polovine se bavilo dva do tri puta nedeljno, dok se samo 39.7% ispitanika bavilo više od tri puta nedeljno nekom vrstom fizičkih aktivnosti. Kada je reč o zadovoljstvu bavljenja u detinjstvu, ispitanicima je iskustvo pozitivno, 89.3% ispitanika je fizičke aktivnosti doživljavalo pozitivno. Od ispitanih varijabli, na sportsko-rekreativna interesovanja kao prediktor se pokazala samo varijabla učestalosti bavljenja fizičkim aktivnostima u detinjstvu i to sa umerenim uticajem na intenzivnu fizičku aktivnost i informisanost i praćenje u sklopu sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih.

Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju nam na potrebno redefinisane organizacije fizičkih aktivnosti u detinjstvu pre svega preko planova i programa fizičkog vaspitanja u osnovnim i srednjim školama, kako bi se kroz časove obezbedilo potrebno preporučeno vreme za fizičke aktivnosti.

Ukoliko deca u toku školovanja ne počnu da se bave fizičkim aktivnostima i ne steknu nophodna znanja o značaju ovih aktivnosti za zdravlje, kao i naviku redovnog vežbanja, ona će izuzetno teško u odraslom dobu imati želju za aktivnim učešćem u sportsko-rekreativnim aktivnostima (Nešić, 2003). Ako želimo da sport i rekreacija postanu integrisani deo svakodnevnog života odraslog čoveka, neophodno je da se u toku formalnog obrazovanja obrati veća pažnja na vaspitavanje interesovanja za ove aktivnosti. Ako posmatramo fizičke aktivnosti kao vaspitni proces u kontekstu filozofije doživotnog obrazovanja, možemo da zaključimo da škola dobija nove zadatke u pogledu organizacije, izbora sadržaja i nivoa fizičkih aktivnosti (Savićević, 1992). Bavljenje sportom i rekreacijom treba da bude omogućeno svima, bez obzira na fizičke sposobnosti i mogućnosti, jer kroz njih, ličnost treba da se razvija i oblikuje i da stekne naviku i potrebu za aktivnim načinom života.

Obrazovni sistem, zajedno sa pojedinačnim školama i nastavnicima treba da obezbedi da fizičko vaspitanje zauzme ravnopravno mesto među drugim predmetima. Ovo zahteva adekvatan prostor i opremu za izvođenje fizičkog vaspitanja. Samo tako će ono postati jedna od osnovnih dimenzija kulture i obrazovanja, u kojoj će se razvijati poželjne biopsihosocijalne karakteristike individue. Obezbeđivanje adekvatnosti intenziteta i postizanje uspeha u ovim aktivnostima kod svih učesnika, kao i pozitivna povratna informacija, učiniće da deca zavole sport i rekreaciju i da oni ostanu sfera njihovih interesovanja za ceo život.

Kako bi se obezbedila neophodna učestalost bavljenja fizičkim aktivnostima, koja je dobijena kao prediktor sportsko-rekreativnih interesovanja odraslih, moramo reagovati u praksi formalnog obrazovanja. U Evropi je formirana komisija od strane Evropske asocijacije profesora fizičkog vaspitanja i Evropske komisije za obrazovanje, koja je zadužena za povećanje broja časova fizičkog vaspitanja. Konkretno mere su već stupile na snagu u nekim zemljama. U Mađarskoj i Sloveniji deca u osnovnim školama pet puta nedeljno imaju časove fizičkog vaspitanja. Deca već od osnovne škole treba da steknu adekvatna znanja koja će se primenjivati u praksi. Izbacivanje jednog čas fizičkog vaspitanja, može da utiče na i ovako poljuljan stav učenika prema važnosti ovog predmeta, dok bi uvođenje dodatna dva časa, odnosno povećanje na pet časova nedeljno moglo da bude početni korak u promeni svesti kod naše dece o značaju koji fizičke aktivnosti imaju za ukupno blagostanje organizma. Temeljnim, a u isto vreme i strateškim odlukama, fizičko vaspitanje u školama može da postane najveći promoter sportsko-rekreativnih interesovanja, ukoliko se kao podrška uključe roditelji, nastavnici, školske uprave i ministarstvo.

Naredna istraživanja trebalo bi da ispituju da li postoje razlike po polu u sportsko-rekreativnim interesovanjima, kao i koji faktori trenutno opredeljuje odrasle da budu fizički aktivni, pa u skladu sa dobijenim rezultatima napraviti programe koji će imati uticaj kako na decu tako i na odrasle.

Borka Malcic, Novi Sad, Serbia

PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDHOOD AS A PREDICTOR OF SPORTS AND RECREATIONAL INTERESTS IN ADULTHOOD

Abstract

The starting point of the research is the significance of physical activities at all ages for bio-psycho-social characteristics of an individual. The aim of the research was to examine the impact of physical activities in childhood on sports and recreational interests in adults. The research results showed that the respondents were engaged in different sports approximately when they were eight, that the vast majority had physical activity in childhood (84.3%), but still not frequently enough. Less than half of them did sports two to three times a week, while only 39.7% of respondents had some kind of physical activities more than three times a week. 89.3% of respondents reported that the physical activity in their childhood was a positive experience. Out of the mentioned variables, the only impact on sports and

recreational interests was the frequency of physical activities in childhood, with moderate influence on intense physical activity, updated information, and follow-up in sport. These results primarily imply redefining of the curricula and physical education programs at schools in order to ensure the adequacy of intensity and duration of physical activity, as one of the basic factors of sport-recreational interest of adults.

Key words: lifelong physical activity, physical education, students, sport-recreational interests.

Literatura

- Andersen, L.B., Harro, M., Sardinha, L.B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S.A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (the European youth heart study). *Lancet*, 368, 299-304.
- Baćanac, Lj., & Radovanović I. (2005). *Vaspitanje kroz sport*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Bouchard, C., Blair, S., & Haskell, W. (2012). *Physical Activity and Health. 2nd ed.* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Canadian Sport for Life – A Sport Parent's Guide*. (2007). Ottawa: Canadian Sport Centres.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences, second edition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig, C.L., Marshall A.L., Sjostrom M., Bauman, A.E., Booth, M.L., Ainsworth, B.E., Pratt, M., Ekelund, U.L.F., Yngve, A., Sallis, J.F., & Oja, P. (2003). International Physical Activity Questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 35,1381-1395.
- Creating a sport habit for life* (2012). London, UK: Department for culture, media and sport <https://www.sportengland.org/media/130949/DCMS-Creating-a-sporting-habit-for-life-1-.pdf> pristupljeno dana 24.05.2018.
- Đermanov, J. (2005). *Vaspitanje interesovanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Đorđić, V. (2014). *Školsko fizičko vaspitanje*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Guidelines for data processing and analysis of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)-Short and Long Forms. 2005. IPAQ Web site. <http://www.ipaq.ki.se/scoring.pdf> Pristupljeno 22.05.2018.
- Hardman, K. (2007). *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Brussels: European Parliament.

- Havelka, N., & Lazarević, Lj. (1980). *Motivacija za bavljenje sportom*. Beograd: JZFKMS.
- ISSP (International Society of Sport Psychology). (1992). Physical activity and psychological benefits: A position statement. *International Journal of Sport Psychology*, 23 (1), 86-91.
- Mood, D. P., Jackson, A.W., & Morrow, J.R. (2007). Measurement of physical fitness and physical activity: Fifty years of change. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 11(4), 217-227.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for elementary school physical education*. Reston, VA: Author.
- Nešić, M. (2003). *Motivacioni aspekti sporta*. Bačka Palanka: Logos.
- Nešić, M. (2013). Vrednosni aspekti univerzitetskog sporta. *Teme*, 2, 1011-1024.
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (2016). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 11/2016.
- Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (2017). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 8/2017.
- Savićević, D. (1992). *Priroda i karakteristike interesa u andragogiji*. Beograd: ZZUINS – Filozofski fakultet.
- Sharkey, B., & Gaskill, S. (2008). *Vežbanje i zdravlje* (Exercising and health). Beograd: Data status. In Serbian.
- Strategija razvoja sporta u republici Srbiji za period 2014.-2018.godine. (2015). Beograd: *Službeni glasnik Republike Srbije* broj 1/2015.
- Sučić, S. (1990). Značaj obrazovanja u kvalitetu života. *Zbornik radova: "Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu"*, Peti kongres andragoga Jugoslavije, Banja Vrućica, Andragoški centar Zagreb, 169-175.
- Twisk, J.W.R. (2001). Physical Activity Guidelines for Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 31 (8), 617-627. doi:10.2165/00007256-200131080-00006.
- WHO (World Health Organization). (2010). *Global recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva: World Health Organization.

**IMPLEMENTACIJA KRITIČKOG KONSTRUKTIVIZMA U KURIKULUMU:
PRETPOSTAVKE I MOGUĆI ISHODI**

Apstrakt

U fokusu ovog rada nalazi se konstruktivistička perspektiva u učenju, koja se usredsređuje na aktivnu, konstruktivnu i socijalnu prirodu učenja. Poseban naglasak usmeren je na implementaciju kritičkog konstruktivizma u kurikulumu, kao i nove zahteve koje postavlja pred nastavnika. Cilj rada odnosi se na sagledavanje osnovnih ideja i elemenata kritičkog konstruktivizma značajnih za efikasno i kvalitetno učenje, te za motivaciju učenika u konstruktivnom procesu učenja. Teorijskom analizom zaključuje se da obrazovni potencijal kritičkog konstruktivizma stavljajući učenika u centar kurikuluma, podstiče samostalnost i odgovornost u procesu sticanja novih znanja. Istovremeno, teorijskom analizom zaključuje se da kritičko-konstruktivistička perspektiva u obrazovanju, kao i nastavnik u novoj ulozi facilitatora mogu imati poseban značaj u razvoju motivacije učenika za efikasno učenje.

Ključne reči: konstruktivizam, kritički konstruktivizam, kurikulum, nastavnik, motivacija za učenje.

UVOD

Današnje vreme u kojem se događaju brze i učestale promene u društvu, zahteva i promene u obrazovanju. Naime, savremenom načinu života potrebna je savremena nastava koja će prihvatiti i primenjivati one koncepte koji će osigurati razvoj svakog pojedinca i na taj način omogućiti da uspešno odgovara tim promenama. Današnji učenici su često nezainteresovani za nastavne sadržaje i aktivnosti. Takođe, nezaobilazna je činjenica da

* olja.dzinkic@gmail.com

učenici sve teže uspostavljaju smislenu vezu između onoga što ih uče u školi i svakodnevnog života, kao i da učenici imaju poteškoće u primeni znanja pri rešavanju realnih životnih problema. To je samo jedan od razloga zbog kojih konstruktivistička teorija izaziva sve veću pažnju naučnika u području obrazovanja. Dalje u radu biće predstavljene upravo konstruktivistički pristupi učenju i poučavanju, čiji se programski zahtev tiče promene naglaska u nastavnom radu – sa poučavanja na učenje. Odnosno, didaktička implikacija konstruktivizma glasi – način na koji učenici uče važnije je od toga na koji način nastavnik poučava.

U poslednjih dvadesetak godina u pedagogiji i psihologiji konstruktivizam je postao jedan od ključnih pojmova kada je reč o reformi obrazovanja, te predstavlja najnoviji model u izradi kurikuluma (Ljubojević, 2012). Iz konstruktivističke teorije obrazovanja u radu izdvajamo kritički konstruktivizam, koji se odskora pojavljuje u pedagoškoj literaturi. S obzirom da predstavlja novinu u našoj obrazovnoj praksi, cilj ovog rada je da predstavi osnovne principe i pretpostavke kritičkog konstruktivizma kao teorijske osnove za pristup učenju i poučavanju, i načinu izrade kurikuluma. U radu se razmatraju elementi kritičko-konstruktivističkog kurikuluma kao podsticajnog i motivacionog faktora za efikasno učenje učenika. Dalje u radu se predstavljaju novi zahtevi i uloga nastavnika u takvom kurikulumu, te način rada koji motiviše učenike u izgradnji i konstruisanju svojih znanja.

OSNOVNE KARAKTERISTIKE KONSTRUKTIVIZMA U OBRAZOVANJU

Konstruktivizam kao teorija učenja svim nastavnicima približava i objašnjava proces učenja, uključujući učenje na individualnom nivou, kao i učenje u društvenom kontekstu. Pojedini autori (Gatt & Vella, 2003) smatraju da je prednost konstruktivizma u njegovoj jednostavnoj primeni u praksi unutar učionice, stoga je prihvaćen i usvojen širom sveta. Osnovi cilj teorije konstruktivizma u nastavi odnosi se na formiranje nastavnog plana koji podstiče efikasno učenje. Mnogi naučnici iz različitih disciplina su doprineli razvoju konstruktivizma. Međutim konstruktivističke obrazovne ideje uglavnom su proizašle iz rada Pijažea (Jean Piaget) i Vigotskog (Lev Vygotsky) (Bentley, 2003; Palmer, 2005). Unutar konstruktivističke teorije razvijeni su različiti pristupi i interpretacije, a u literaturi se najčešće spominju dva pravca u konstruktivizmu: “socijalni” konstruktivizam i “individualni” konstruktivizam (Jukić, 2013; Palmer, 2005). Individualni konstruktivizam akcent stavlja na intrapsihičke kognitivne procese pomoću kojih se konstruiše stvarnost. Začeci ove forme konstruktivizma vezuju se za teoriju kognitivnog razvoja Pijažea (Piaget) (Milutinović, 2011). Pijažeovo shvatanje

kognitivnog razvoja ima veliki uticaj na učenje i nastavu i predstavlja osnovu za razvoj učenja putem otkrića i heurističkog modela nastave (Ljubojević, 2012). Socijalni konstruktivizam se oslanja na ulogu društva u konstruisanju i kreiranju znanja. Smatra se da su koreni socijalnog konstruktivizma proizašli iz sociokulturne teorije Vigotskog (Milutinović, 2011), koji za kognitivni razvoj svake individue naglašava uticaj jezika i kulture (Jukić, 2013). A njihova značajna uloga ogleda se u mogućnosti da “kroz jezik i kulturu ljudi stiču iskustvo, komuniciraju, opažaju i razumeju svet oko sebe. Konstruktivističko shvatanje individue kao subjekta vlastitog razvoja rezultiralo je pojavom “samoaktivnog subjekta” u konceptu “samosocijalizacije” u okviru socijalnog konstruktivizma” (Jukić, 2013: 243). U novije vreme za pomenute koncepcije konstruktivizma Pijažea i Vigotskog vezuju se pojedine kritike. Tako se u razmatranju novih ideja javlja kritički konstruktivizam, koji pridaje značajnu ulogu socijalnog i kulturnog okruženja u konstruisanju znanja (Milutinović, 2015).

Danas konstruktivizam predstavlja značajnu filozofiju obrazovanja. Uprkos razlikama u njegovom tumačenju, zajednička osnova različitih interpretacija konstruktivizma u domenu obrazovanja jeste tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja, i da su aktivno uključeni u njegovoj izgradnji (Gatt & Vella, 2003; Milutinović, 2016). Ovakva aktivna uloga stavlja učenika u središte nastave u konstruktivističkoj obrazovnoj sredini (Ebrahimi, 2013). Dakle, konstruktivizam u oblasti obrazovanja predstavlja alternativu transmissionom modelu obrazovanja. Transmissioni model obrazovanja podrazumeva okruženje učenja orijentisanog na nastavnika kao i na sadržaje poučavanja. Učenik ima pasivnu ulogu u nastavnom procesu, i ovim modelom dominira mehaničko memorisanje i pamćenje. Suprotno transmissionom modelu, konstruktivistički model obrazovanja podrazumeva koncept obrazovanja usmerenog na učenika, o čemu će biti reči u nastavku rada (Milutinović, 2016).

Prema shvatanjima konstruktivizma svaki pojedinac može da konstruiše i kreira svoje znanje u različitim situacijama i okolnostima. Drugim rečima, učenici ne dobijaju znanje u gotovom obliku od nastavnika, već aktivno izgrađuju znanje. Stoga se osnovne ideje konstruktivizma i te kako podržavaju i primenjuju u nastavi sa ciljem povećanja efikasnosti procesa učenja (Gatt & Vella, 2003). Prema konstruktivističkoj paradigmi Mušanović (2000) navodi da učenje zavisi od ukupnog prethodnog znanja, uključuje stvaranje ideja pre nego gomilanje podataka, a tokom učenja nove ideje se razvijaju kroz proces adaptacije i promene starih ideja pri čemu se učenje sa smislom događa transformacijom starih ideja i stvaranjem novih tvrdnji i konstatacija. U kontekstu navedenog znanje je rezultat aktivnog i svesnog saznavanja individue, a proces sticanja znanja predstavlja se kao proces koji čini da iskustva osobe

dobiju smisao i tok. Dalje autor objašnjava da se konstruktivistička teorija zasniva na verovanju prema kojem se proces učenja odvija na temeljima lične konstrukcije i rekonstrukcije znanja, a ono u stvari nastaje učeničkim interakcijama sa okruženjem u sociokulturnom kontekstu. Prema konstruktivističkom shvatanju poučavanje podrazumeva kreiranje situacija u kojima učenici aktivno sarađuju i učestvuju i u kojima stvaraju svoje individualne konstrukcije. Stoga obrazovna sredina mora podsticajno da deluje na intelektualne aktivnosti učenika i da obezbeđuje dvosmernu komunikaciju (Mušanović, 2000). Na osnovu do sad napisanog zaključuje se, učenje i poučavanje treba da se realizuju u podsticajnoj sredini. U konstruktivističkoj sredini za učenje, celokupan nastavni sadržaj, materijali koje u nastavi koriste učenici, kao i njihov tempo učenja i napredovanja temelje se na sposobnostima i interesima svakog pojedinog učenika (Ebrahimi, 2013). U celini posmatrano, konstruktivistička sredina za učenje podstiče učenike da budu odgovorni za sopstveno učenje, omogućava im da napreduju svojim tempom, a nastavne sadržaje povezuje sa svakodnevnim životnim pitanjima što otvara put za smisljeno i efikasnije učenje.

Kritički konstruktivizam u obrazovanju

Kritički konstruktivizam podrazumeva teorijski stav u obrazovanju koji doprinosi i približava se demokratskom društvu. Takav pogled na obrazovanje menja funkciju škole, te od pripreme za dobre rezultate na testovima, škola ima ulogu da razvija ličnu i društvenu svest učenika, omogući im da postanu kreatori sopstvenog znanja i da se izgrade tokom svog života (Bentley, 2003). Dakle u fokusu kritičko-konstruktivističke nastave je društvena svest i demokratsko društvo, razvijanje mašte i podsticanje učenika na razmišljanje (Bentley, Fleury & Garrison, 2007).

Razmatrajuću kritičko-konstruktivističku epistemologiju Gari Simpson (Gary Simpson) (2004) razvio je šest pedagoških karakteristika:

1. Procenjivanje već stečenog znanja i razumevanja učenika.
2. Sledeća pedagoška karakteristika ukazuje na važnu ulogu nastavnika kao posrednika i pokretača namernih aktivnosti u procesu učenju učenika.
3. Društvena svest, koja je u osnovi kritičkog konstruktivizma, razvija se uspostavljanjem društvenih situacija u kojima učenici diskutuju, postavljaju pitanja i formiraju nova iskustva na osnovu onoga što već znaju.
4. U okviru ove epistemologije ističe se važnost različitih mogućnosti za učenike da predstavljaju svoje znanje i sposobnosti.

5. Takođe značajno jeste konstantno praćenje aktivnosti učenika da bi prevazišli prepreke i dostigli dubinu razumevanja.
6. Važna pedagoška karakteristika kritičkog konstruktivizma jeste pogled na učenika kao jedinstvenog pojedinca.

Današnje škole, tradicionalnim načinom rada, prenose učenicima znanje koje ne uspostavlja smislenu vezu sa svakodnevnim životnim situacijama i problemima. Na ovaj način preneseno znanje navodi učenika na pomisao da je znanje vlasništvo predavača, a ne društveni produkt. S druge strane, ako znanje posmatramo u svetlu kritičkog konstruktivizma ono dobija socijalnu, političku i kulturnu osnovu u nastavi. Usvajanje znanja na ovoj osnovi je kooperativno kroz interakciju, uz primenu prethodno stečenih znanja i iskustava (Bentley, Fleury & Garrison, 2007). U tom smislu, “priznavanjem lične i društvene prirode izgradnje znanja, i negiranjem mogućnosti prenošenja objektivnog znanja iz jednog u drugi um, pristup inherentno promoviše ravnopravniju raspodelu autoriteta u učionici i višim nivoima motivacije i aktivnog učešća” (Ebrahimi, 2013: 166).

Implementacija kritičkog konstruktivizma u kurikulumu: motivacija za učenje kao mogućí ishod

Napomenuli smo da kritički konstruktivizam pruža drugačiji pogled na procese učenja i poučavanja, kao i na izradu kurikuluma u odnosu na već postojeće, tradicionalne modele rada, te u nastavku sledi detaljnije objašnjenje. Naime, proces poučavanja zasnovan na idejama kritičkog konstruktivizma podrazumeva organizovanje različitih situacija u učionici, a ne prenošenje znanja u gotovom obliku (Driver & Oldham, 1986). U ovom kontekstu, promene se reflektuju i na ulogu učenika koji izlazi iz statične pozicije i postaje aktivan učesnik u izgradnji sopstvenog znanja. Dakle, kritičko-konstruktivistička koncepcija obrazovanja ističe značaj aktivnog sticanja znanja (Gatt & Vella, 2003; Dindar, 2016; Milutinović, 2016). Takva promena odnosa prema znanju zahteva primenu raznovrsnih nastavnih metoda, oblika rada, kao i primenu različitih aktivnosti poput pisanja, diskusije i interakcije u grupama, projekata i simulacije (Milutinović, 2015). Kako dalje autor navodi ove aktivnosti formiraju kritički stav prema znanju i doprinose izgradnji nastavnog kurikuluma. U okviru kritičkog konstruktivizma spada nastava usmerena na učenika, poput istraživačke i problemske nastave, čiji je ishod pripremljenost učenika za aktivnu ulogu građanina i učestale promene u svetu. Postupci traganja i otkrivanja motivišu i podstiču učenike, bude pažnju i navode ih da misle o nastavnom sadržaju i van škole. Kada se dođe do

rešenja, javlja se osećanje kompetencije i interesa, a time i jače motivacije za dalje učenje (Rakić, 1970). U svojim istraživanjima Gabrijele Viver (Gabriela Weaver) (Prema: Grandić i Gajić, 1998) je dokazala da praktične aktivnosti pokreću motivaciju učenika i stvaraju interesovanje za učenje. Drugim rečima, nastavni sadržaji koji ne pružaju mogućnost aktivnog delovanja učenika i različitih oblika učenja ne mogu da podstaknu motivaciju za učenje. U tom smislu, može se zaključiti da kritičko-konstruktivistički kurikulum zasnovan na angažovanosti, saradnji i raznovrsnim oblicima aktivnog delovanja, razvija motivaciju učenika za učenje.

Za izradu kritičko-konstruktivističkog kurikuluma ne postoji tačno određen recept, već se primenjuju različite strategije i metode koje pomažu učenicima u kreiranju znanja, a neke od njih kako navode autori (Bentley, Fleury & Garrison, 2007: 8) su: “skale, modeliranje, podučavanje, ispitivanje, vođenje i savetovanje. Naime, u osnovi kritičko-konstruktivističkog kurikuluma su procesi koji podstiču i ohrabruju učenike da stvaraju i razvijaju svoje misli, ideje i stavove”. Takav nastavni plan i program neguje rast i razvoj uma, stvara uslove za saradnju i timski rad, što dovodi do značajnog napredovanja u procesu učenja učenika (Lunenburg, 2011). U tom pogledu, kritičko-konstruktivistička sredina za učenje deluje motivaciono na učenike u izgradnji i kreiranju svojih saznanja. Istraživanje sprovedeno u Hongkongu, koje je realizovao Vong (Wong Wai Line) sa saradnicima (Prema: Milutinović, 2015) na uzorku učenika od šesnaest do devetnaest godina, pokazuje pozitivan stav prema nastavi koja nastavni sadržaj povezuje sa svakodnevnim životom i vanškolskim saznanjima učenika. Takođe, dobijeni su pozitivni rezultati prema nastavi koja uključuje učenike u planiranju nastavnih aktivnosti, uvažava i prihvata njihove stavove, i dodeljuje im aktivnu ulogu u sticanju i razmeni novih znanja. Dobijeni podaci pokazuju značajnu povezanost između kritičko-konstruktivističke sredine za učenje i povećanja unutrašnje motivacije učenika za nastavne sadržaje i razvijanja osećaja samoeфикаsnosti.

Motivacija predstavlja potrebu i preduslov za učenje u kritičko-konstruktivističkoj sredini (Palmer, 2005). Ako se fokusiramo na razmatranje ove izjave uviđamo niz primera i činjenica koje je potvrđuju. Oslanjajući se na ovu tvrdnju, može se još primetiti da zadatak o kojem se vodi računa u kritičko-konstruktivističkom kurikulumu, i istovremeno povećava motivaciju učenika za učenje jeste povezanost nastavnih sadržaja sa svetskim problemima i svakodnevnim životom (Dindar, 2016; Topolovčan, 2016). Kada učenicima nedostaju konteksti u koje će smestiti informaciju i bogato povezane mreže ideja koje bi pojačale njenu smislenost, oni su primorani da se oslanjaju na mehaničko pamćenje umesto da koriste efikasnije strategije pamćenja i učenja. Učenici pamte što više do momenta testiranja, ali

posle toga zaboravljaju najveći deo informacija, odnosno internog znanja koje ne mogu da koriste u situacijama relevantne primene. Da bi se učenicima omogućilo da konstruišu smisljeno znanje kome mogu pristupiti i koje mogu koristiti u životu potrebno je odstupati od širokog pokrivanja sadržaja kako bi bilo dovoljno vremena da se najvažniji sadržaji dublje razvijaju. Takođe, nastavni sadržaj treba da bude predstavljen u vidu mreža povezanih informacija s fokusom na objašnjavanje važnih ideja i njihovih međusobnih veza (Brofi, 2015). Uzeći u obzir do sada napisano, zaključuje se da podizanjem kvaliteta nastavnog rada povećava se mogućnost za podsticanje unutrašnje motivacije kod učenika. Učenici ne pokazuju negativan odnos prema učenju uopšte već samo prema školskom učenju koje se karakteriše prinudom i odbojnošću i koje ne angažuje potencijale učenika (Grandić i Gajić, 1998).

Uloga nastavnika – od predavača do facilitatora

Ako se u obrazovnom procesu krene od interesovanja i aktivnosti učenika menja se i uloga nastavnika. Nastavnik ne prenosi informacije koje su zapisane prema programu, a koje učenici treba da usvoje, već on mora dozvoliti da uče ono za šta pokazuju interesovanje. Nastavnik obezbeđuje situacije i uslove kroz koje učenici uče iz vlastitog iskustva (Milutinović, 2008). Dakle, nova uloga nastavnika posebno dolazi do izražaja u kreiranju sredine za učenje, koja podstiče razvoj kognitivnih sposobnosti učenika, podstiče motivaciju za učenje, omogućava uspešan tok učenja, unapređuje samostalni rad, ali i saradnju i komunikaciju (Rodek, 2011). Drugačije rečeno, “kritički konstruktivizam proširuje profesionalne uloge nastavnika, podržavajući koncepciju nastavnika istraživača koja pretpostavlja kompetencije za istraživanje učenika, društvene pozadine školstva, i principa na osnovu kojih se sabira, organizuje i kontroliše školsko znanje” (Milutinović, 2015: 445-446). Nova uloga nastavnika podrazumeva ohrabrivanje učenika da razmišljaju, razlažu problem na različite načine, te iznose svoje misli i ideje u učionici. U novoj ulozi od nastavnika se očekuje da uključi učenike u proces učenja, vodi računa o motivaciji i podstiče učenike na postavljanje problema (Gatt & Vella, 2003). Takođe zahtevi koje se postavljaju pred nastavnika jesu otvorenost uma i spremnost da sasluša šta učenici imaju da kažu i da prepozna razlike u njihovim potrebama u procesu učenja i poučavanja. Od velikog je značaja da nastavnik podrži nastojanja učenika da što jasnije artikuliraju vlastite ideje. Takođe da kreira obrazovni kontekst u kojem će svaki učenik imati priliku da se upozna s mišljenjem drugih i da zajedno s njima pregovara o alternativnim značenjima. Na taj način učenik postaje aktivan

učesnik u procesu učenja i poučavanja, a ne pasivni posmatrač ili primalac znanja (Milutinović, 2016).

Džeklin Grenon Bruks i Martin Bruks (Brooks & Brooks, 2005) opisuju postupke i načine ponašanja karakteristične za konstruktivističkog nastavnika u učionici. Naime, nastavnik zanemaruje svoju ulogu predavača i prihvata inicijativu učenika da traži smislene veze, formuliše pitanja, analizira i daje odgovore. Od nastavnika se očekuje da proces učenja vezuje za realne i postojeće probleme. Ova koncepcija podrazumeva uključivanje učenika u dijalog, ohrabrivanje da postavljaju pitanja jedni drugima, kao i stvaranje uslova da iznose svoje ideje i kreiraju nova shvatanja (Brooks & Brooks, 2005). Da bi nastavnik mogao uspešno da vodi učenike kroz proces sticanja znanja, postavlja prava pitanja, predlaže i navodi učenike na sledeći korak u istraživanju, mora posedovati zavidno znanje iz svoje predmetne oblasti (Simpson, 2004). Konstruktivistički nastavnici neguju i podstiču radoznalost učenika kroz interakciju sa raznovrsnim materijalima i uvođenjem koncepta otkrića u podsticajnoj sredini. U kritičko-konstruktivističkoj sredini učenje učenika se ocenjuje u kontekstu svakodnevne angažovanosti i učenja (Brooks & Brooks, 2005). Autori dalje objašnjavaju da se ocena ne posmatra izolovano od uobičajenih aktivnosti učenika u učionici, te se vrednuje celokupno učešće u nastavi. Odnosno, evaluacija učenja se sprovodi posmatranjem napretka učenika u saradničkim aktivnostima, što podrazumeva primenu procenjivanja putem vođenja beležaka, prikupljanja ueničkih portfolia, korišćenja nestandardizovanih testova, esejskih pitanja i praktičnih zadataka (Milutinović, 2011).

Na osnovu do sada napisanog može se zaključiti da kritičko-konstruktivistički pristup nastavi postavlja nove zahteve za nastavnika. Ovakav pristup odbacuje tradicionalnu ulogu predavača i karakteriše nastavnika kao facilitatora znanja. Hand i Vance (Prema: Gatt & Vella, 2003: 14-15) objašnjavaju da “facilitator stvara prilike da drugi istražuju, pomaže više nego što govori, podstiče i ohrabruje da se pronađu rešenja za postojeće probleme”. Stoga, facilitacija se može posmatrati kao odnos između dve ili više osoba, koje su motivisane da uče i da doprinose procesu učenja drugih. Ovakav odnos zagovara partnerstvo i saradnju između nastavnika i učenika, a osnovna uloga nastavnika je da obezbedi povoljnu sredinu i efikasne aktivnosti koje razvijaju nezavisnost učenika (Kostović, 2005). Takođe važna uloga nastavnika podrazumeva verovanje u veštine i sposobnosti učenika, pohvale za njihove uspehe, kao i pružanje osećaja poverenja i empatije. Dakle, facilitacija se zasniva na kvalitetu odnosa, te u učionici treba ostvariti direktnu i otvorenu komunikaciju (Đermanov, Vukičević i Kosanović, 2012). Drugim rečima, pored odgovornosti nastavnika u realizovanju nastavnih aktivnosti, od njega zavisi kvalitet odnosa prema učenicima. Saradnički odnos između

nastavnika i učenika doprinose socioemocionalnoj klimi u učionici, što značajno utiče na razvoj motivacije za učenje (Grandić i Gajić, 1998; Simpson, 2004).

U celini posmatrano, prihvatanjem kritičko-konstruktivističkog pristupa učenja u kreiranju kurikuluma za nastavnika predstavlja proces u kojem njegova uloga dobija nova značenja. Nastavnik postaje voditelj, motivator, saradnik, su-istraživač, facilitator stvaranja ideja, stavova, mišljenja, vrednosti i dr. Na osnovu do sad napisanog, može se zaključiti da iako kritičko-konstruktivističke teorije u centar nastave stavljaju učenika, uloga nastavnika je veoma bitna. Od načina rada nastavnika, od toga koliko je spreman za saradnju i otvoren za primenu različitih metoda rada zavisi koliko će učenici biti uključeni u proces učenja, koliko će biti u ulozi konstruktora sopstvenih znanja i da li će biti motivisani da preuzmu tu ulogu.

Zaključna razmatranja

U razmatranju kritičko-konstruktivističkog kurikuluma kao motivacionog faktora za učenje, nailazimo na snažnu teorijsku podršku koja potvrđuje naše pretpostavke. Uistinu ovakav kurikulum nudi stvarno obećanje za veću motivisanost i angažovanost u nastavi svih učenika, što se ujedno odražava na veća postignuća i efikasnije učenje. Nakon našeg teorijskog prikaza, zaključuje se da ovakvo učenje razvija stvaralačke sposobnosti i maštu kod učenika, da su potpuno angažovani i aktivni u procesu svog razvoja, a nastavnik je pokretač, a ne poučivač na tom putu. Kao što se može videti na osnovu teorijske analize nastavnik ima veoma značajnu ulogu u realizaciji kurikuluma, stvaranju povoljne socioemocionalne klime i podsticajne sredine za učenje. Od njega zavisi da li će nastava biti stereotipna ili inventivna i stvaralačka, ali i kvalitet njegovih odnosa prema učenicima, kao i odnos između samih učenika. Podizanjem kvaliteta nastavnog rada povećava se mogućnost za podsticanje unutrašnje motivacije kod učenika. Uzimajući u obzir sve rečeno, može se zaključiti da kritičko-konstruktivistički pristup nastavi postavlja nove zahteve za nastavnika, te odbacuje tradicionalanu ulogu predavača i karakteriše nastavnika kao facilitatora znanja. Facilitacija (Kostović, 2005) se posmatra kao odnos između dve ili više osoba, koje su motivisane da uče i da doprinose procesu učenja drugih. Ovakav odnos zagovara partnerstvo i saradnju između nastavnika i učenika, a osnovna uloga nastavnika je da obezbedi povoljnu sredinu i efikasne aktivnosti koje razvijaju nezavisnost učenika.

Na osnovu do sada napisanog, tvrdnju da motivacija predstavlja potrebu i preduslov za učenje u kritičko-konstruktivističkoj sredini (Palmer, 2005) označavamo kao tačnu iz više razloga. Naime, aktivnosti u okviru kritičko-konstruktivističkog kurikuluma najviše su povezane sa

stvarnim životom, potiču iz dubokih interesa i potreba učenika, a dobro je poznato da radoznalost i zainteresovanost predstavljaju značajne pokretačke snage. Dalje, korisnost ovakvog načina učenja se vidi i u usmeravanju i zadržavanju pažnje učenika na ono čime se bavi, što nam govori da učenje kroz aktivnost pokreće unutrašnju motivaciju. Dakle, angažovanost učenika, saradnja i svi oblici aktivnog delovanja podstiču motivaciju, a kao što se može videti na prethodnim stranicama, ovakav način rada nalazi se u osnovi kritičko-konstruktivističkog kurikuluma.

Olja Džinkić, Novi Sad, Serbia

Marijana Kosanović, Novi Sad, Serbia

IMPLEMENTATION OF CRITICAL CONSTRUCTIVISM IN THE CURRICULUM: ASSUMPTIONS AND POSSIBLE OUTCOME

Abstract

In the focus of these works there is a constructivist perspective in learning, which focuses on the active, constructive and social nature of learning. A special emphasis is oriented on the implementation of critical constructivism in the curriculum, as well as the new demands placed on teachers. The aim of the paper is look to the basic ideas and elements of critical constructivism important for effective and quality learning, as well as for motivating students in a constructive learning process. Theoretical analysis concludes that the educational potential of critical constructivism puts students at the center of the curriculum, encourages autonomy and responsibility in the process of acquiring new knowledge. At the same time, the theoretical analysis concludes that the critical-constructivist perspective in education, as well as the teacher in the new role of the facilitator, can have special significance in developing students' motivation for effective learning.

Key words: constructivism, critical constructivism, curriculum, teacher, motivation for

Literatura

- Bentley, L. M. (2003). *Introducing Critical Constructivism: Critical Consciousness Through A Critical Constructivist Pedagogy*, Mexico City, American Educational Studies Association.
- Bentley, L. M., Fleury, C. S., & Garrison, J. (2007). "Critical Constructivism for Teaching and Learning in a Democratic Society" *The Journal of Thought*, 42(3-4), 9-22.

- Brooks, J. G., & Brooks, M. (2005). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*, Beograd, Clio.
- Gatt, S., & Vella, Y. (2003). *Constructivist Teaching in Primary School: Examples in Social Studies, Science, Mathematics, Design and Technology and ICT*, Malta, Agenda Publishers.
- Grandić, R., & Gajić, O. (1998). *Teorije intelektualnog vaspitanja*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Dindar, C. A. (2016). "Student Motivation in Constructivist Learning Environment" *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 233-247.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). "A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science" *Studies in Science Education*, 13(1), 105-122.
- Đermanov. J., Vukičević, J., & Kosanović, M. (2012). Facilitacija – uloga nastavnika koncepciji doživotnog učenja. U *Zbornik radova Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u Evropskoj perspektivi* (91-101), Novi Sad, Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Ebrahimi, N. A. (2013). "Constructivist Translation Classroom Environment Survey (CTLES): Development, Validation and Application" *Translation & Interpreting*, 5(2), 163-186.
- Jukić, R. (2013). "Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta" *Pedagojska istraživanja*, 10(2), 241-263.
- Kostović, S. (2005). *Vaspitni stil nastavnika*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Lunenburg, C. F. (2011). "Critical Thinking and Constructivism: Techniques for Improving Student Achievement" *National Forum of Teacher Education Journal*, 21(3), 1-9.
- Ljubojević, D. (2012). Konstruktivistička paradigma kao nova teorijska osnova za usvajanje stranih jezika. U *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Filološka istraživanja danas* (96-113), Beograd, Filološki fakultet u Beogradu.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20.veka*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. U *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (177-194), Novi Sad, Filozofski fakultet.

- Milutinović, J. (2015). "Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja" *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437-451.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraženja* (28-35), Maribor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru.
- Palmer, D. (2005). "A Motivational View of Constructivist – informed Teaching" *International Journal of Science Education*, 27(15), 1853-1881.
- Rakić, B. (1970). *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika.
- Rodek, S. (2011). "Novi mediji i nova kultura učenja" *Napredak*, 152(1), 9-28.
- Simpson, G. (2004). "Critical constructivism, Neo-Relativism, and the Place of Values in Science Education" *The Science Education Review*, 3(1), 23-28.
- Topolovčan, T. (2016). "Art-Based Research of Constructivist Teaching" *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1141-1172.
- Weaver, G. C. (1998). "Strategies in K-12 science instruction to promote conceptual change" *Science Education*, 82(4), 455–472.

UPUTSTVO AUTORIMA

Pedagoška stvarnost objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa:

pedagoskastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama

recenzenata. Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

Pisanje rada

Rad treba da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovna strana

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

Apstrakt

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

Tekst rada

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljaka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsektivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

Tabele

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

Napomena: * $p < .05$ ** $p < .01$

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrade

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = - 14.23, p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r, α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u

tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćena „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA

Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2019. godini iznosi:

<i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i>	<i>3.800, 00 din</i>
<i>- za pojedince</i>	<i>1.700, 00 din</i>
<i>- za studente</i>	<i>1.300, 00 din</i>
<i>- za inostranstvo</i>	<i>60, 00 €</i>

Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.

Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.

Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkáže.

Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.

Izlazi dva broja godišnje.

UPUTSTVO AUTORIMA

Pedagoška stvarnost objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa:
pedagoskastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata. Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

Pisanje rada

Rad treba da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovna strana

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

Apstrakt

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

Tekst rada

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsekutivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

Tabele

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1
Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

*Napomena: * $p < .05$, ** $p < .01$*

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrade

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23$, $p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r , α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćenica „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA

Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2019. godini iznosi:

<i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i>	<i>3.800, 00 din</i>
<i>- za pojedince</i>	<i>1.700, 00 din</i>
<i>- za studente</i>	<i>1.300, 00 din</i>
<i>- za inostranstvo</i>	<i>60, 00 €</i>

Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.

Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.

Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkáže.

Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.

Izlazi dva broja godišnje.