

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gped.1.2021>

ПЕРИОДИКА

Серија  
Годишњаци

Департман за педагогију  
Филозофског факултета у Нишу

*Годишњак за педагогију*

Др Јелена Петровић  
главни и одговорни уредник

Секретар редакције  
Наталија Лазић

Адреса  
Филозофски факултет у Нишу  
18000 Ниш  
Ђирила и Методија 2  
pedagogija.godisnjak@filfak.ni.ac.rs

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

Год. VI, број 1, 2021



Ниш 2021.

## РЕДАКЦИЈА:

**Dr Marjan Blažič**

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani,  
Slovenija

**Dr Milan Matijević**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu,  
Hrvatska

**Dr Danimir Mandić**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Olivera Knežević Florić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu,  
Srbija

**Dr Marina Matejević**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Vera Stojanovska**

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i  
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

**Dr Jelena Maksimović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Mariana Crașovan**

Fakultet za sociologiju i psihologiju, Univerzitet  
u Temišvaru, Rumunija

**Dr Zorica Stanisavljević Petrović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Rozalina Popova Koskarova**

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i  
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

**Dr Bisera Jevtić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Vyara Gyurova**

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment  
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

**Dr Snežana Marinković**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,  
Srbija

**Dr Danijela Vasilijević**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,  
Srbija

**Dr Marija Jovanović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Albena Chavdarova**

Pedagoški fakultet, Univerzitet „Sv. Kliment  
Ohridski“ u Sofiji, Bugarska

**Dr Saša Dubljanin**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Milan Stančić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Aneta Barakoska**

Filozofski fakultet, Univerzitet „Sv. Kiril i  
Metodij“ u Skoplju, Makedonija

**Dr Žana Bojović**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Kragujevcu,  
Srbija

**Dr Dragana Stanojević**

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Marija Marković**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

**Dr Franck Tanguy**

Univerzitet Mišel Montenj u Bordou, ESPE,  
Francuska

**Dr Jelena Jevgenjevna Ribnjikova**

Državni institut kulture Kemerovski, Ruska  
Federacija

**Dr Anita Rončević**

Pedagoški fakultet, Univerzitet u Rijeci,  
Hrvatska

**Dr Mladen Vilotijević**

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu,  
Srbija

**Dr Radenko Krulj**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini -  
Kosovskoj Mitrovici, Srbija

**Dr Dragana Jovanović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija

## САДРЖАЈ

<i>Живорад Миленовић, Младен Ботић</i> НАЈЧЕШЋИ РЕМЕТИЛАЧКИ ФАКТОРИ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛНЕ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19 .....	7
<i>Зорица Станисављевић Петровић</i> НАСТАВНИ ПРЕДМЕТИ ИЗ ДОМЕНА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА У СТУДИЈСКИМ ПРОГРАМИМА ДЕПАРТМАНА ЗА ПЕДАГОГИЈУ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ .....	23
<i>Драгана Јовановић, Марија Јовановић</i> ИНИЦИЈАЛНО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ БУДУЋИХ ПЕДАГОГА – ПРОЦЕНЕ СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ .....	35
<i>Милица Димитријевић</i> ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ЕЛЕКТРОНСКОГ УЧЕЊА У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВАЊУ .....	49
<i>Бојана Пуцаревић, Љиљана Скробић</i> КОНТАКТИ ДЕЦЕ СА РОДИТЕЉИМА ЛИШЕНИМ СЛОБОДЕ .....	63
<i>Гордана Љ. Петровић</i> ПУТЕВИ И МОГУЋНОСТИ СТАТИСТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ .....	75



UDK 37.018.43.046.12:004.738.5

Originalni naučni rad

Primljeno: 05.05.2021.

Odobreno za štampu: 19.05.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2021.1>

## НАЈЧЕШЋИ РЕМЕТИЛАЧКИ ФАКТОРИ НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛНЕ ПАНДЕМИЈЕ КОВИД-19<sup>1</sup>

Живорад Миленовић<sup>2</sup>, Младен Ботић<sup>3</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици, Учитељски факултет

**Сажетак:** Проблем истраживања овог рада су најчешћи недостаци наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19. У истраживању се пошло од опште претпоставке да је настава на даљину у млађим разредима основне школе у условима глобалне пандемије Ковид-19 започета с реализацијом без претходне припреме учесника у настави, па је и изостала њена очекивана ефикасност, посебно у учењу и учешћу ученика млађег школског узраста. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени најчешћи реметилачки фактори недовољне ефикасности наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 и да на њену ефикасност значајно утиче дужина радног стажа учитеља у настави и подручје на коме се налази основна школа у којој се настава на даљину реализује. Да би се то утврдило, у првом полугодишту школске 2020/2021, на узроку од 126 учитеља запослених на подручју Града Ниша, спроведено је онлајн истраживање приказано у овом раду. Подаци прикупљени Скалером – РФНД ( $\alpha = 0,082$ ), обрађени су факторском анализом, Ман Витнијевим У-тестом и анализом варијансе. Факторском анализом су издвојена два најчешћа реметилачка фактора наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 (самоизолација ученика у изолацији и неоспособљеност учесника у настави на даљину). На овакве процене учитеља значајно утиче подручје на коме се реализује настава на даљину, што је утврђено Ман Витнијевим У тестом и дужина њиховог радног стажа у настави, што је утврђено анализом варијансе. Резултати истраживања приказани су у форми закључка и дате су педагошке импликације.

**Кључне речи:** образовна платформа, онлајн настава, учење ученика, учешће ученика у настави.

<sup>1</sup> Рад је резултат истраживања Интерног јуниор пројекта *Допринос докторских студија разредне наставе матичности факултета за образовање учитеља: стање, дилеме и перспективе методике разредне наставе*, евиденциони број ИЛП 001, који у периоду 2021–2022. реализује и финансијски подржава Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу, Универзитета у Приштини – Косовској Митровици.

<sup>2</sup> вандредни професор; E-mail: [zivorad.milenovic@pr.ac.rs](mailto:zivorad.milenovic@pr.ac.rs)

<sup>3</sup> докторанд под менторством проф. др Живорада Миленовића; E-mail: [mladenbotic92@gmail.com](mailto:mladenbotic92@gmail.com)

## Увод

Глобална пандемија Ковид-19 проузроковала је бројне друштвене проблеме у свим областима друштвених делатности: здравство, политика, безбедност, економија, школство, мобилност становништва, тржиште рада и осталим. Због здравствене заштите и немогућности окупљања у већем обиму, престало се с редовном наставом и прешло на наставу на даљину на свим нивоима школовања. То се значајно одразило на квалитет наставе због недовољне припремљености учесника у наставном процесу, пре свега наставника и учитеља и ученика. Значајну улогу у настави на даљину добијају и родитељи ученика. То се нарочито односи на родитеље деце млађег школског узраста која због свог психофизичког развоја, не могу ефикасно да прате овакву наставу без помоћи одраслих људи, односно у кућним условима без помоћи својих родитеља.

Настава у млађим разредима основне школе у Републици Србији је у школској 2019/2020. у условима глобалне пандемије Ковид-19, углавном је била реализована као и у старијим разредима основне школе. У циљу обезбеђења континуитета рада школа и обезбеђења континуитета наставе, организација, реализација и вредновање наставе у млађим разредима основне школе била је темељена на посебној *Одлуци Владе Републике Србије о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (Службени гласник Републике Србије бр. 30/20)*. Ова одлука била је донета на основу претходно донете *Одлуке Владе Републике Србије о проглашењу ванредног стања (Службени гласник Републике Србије бр. 29/20)*. Темељена је на *Уредби о мерама за време ванредног стања (Службени гласник Републике Србије бр. 30/20)*.

На основу наведених одлука и уредбе, надлежно министарство за васпитање и образовање у Републици Србији, организовало је посебан вид наставе, која је подразумевала учење на даљину. У циљу ефикасније реализације наставе, министар просвете, науке и технолошког развоја потписао је интерни акт *Стручно упутство за организацију и реализацију образовно-одгојног рада у основној школи у школској 2020/2021. години, број 610-00-00674/2020-07*.

С оваквом наставом, почело је одмах након доношења наведених аката и без претходних припрема, како учитеља и наставника основне школе, тако и ученика и њихових родитеља. Поред недовољне оспособљености свих учесника у настави (субјективни фактори), додатни проблем представљали су и објективни фактори за организацију, реализацију и вредновање овакве наставе. Они се с једне стране односе на недостатак техничке опреме, рачунара, таблет рачунара и паметних телефона. С друге стране, у мањим местима и посебно у руралним срединама, као проблем се појављује повезаност са интернетом и то углавном због непостојања мреже и слабијег сигнала, што је доводило до додатне изолације таквих ученика у већ постојећим условима изолације због глобалне пандемије Ковид-19.

Учитељи су, полазећи од објективних потреба опште заштите здравља и поштујући наведене одлуке и уредбу, наставу водили углавном на два начина.



Први начин је настава на даљину. Он је подразумевао употребу разних образовних платформи, пре свега Гугл (*Google*) учионицу и Зум (*Zoom*) платформу. Подразумевао је и контакте учитеља и ученика путем индивидуалних и групних имејл адреса, или контакте путем телефона (СМС, Вибер и остале мреже). Помоћу Зум платформе и Гугл учионице, реализована су предавања, али то нису чинили сви учитељи, због претходно наведених разлога. Реализација обавеза ученика (домаћи и радни задаци) реализовани су како преко наведених платформи, тако и путем електронске поште и телефонским порукама. На овај начин су и вредновани резултати рада ученика и њихово оцењивање.

У периоду од 17. 3. 2020. до 15. 6. 2020, наставни часови су по посебно утврђеном распореду, били емитовани на другом и трећем каналу Јавног сервиса *Радио телевизија Србије* и на Телевизији *Планета*. Наведени часови су углавном трајали између 25 и 30 минута. Исте су припремали и реализовали различити учитељи, из различитих градова и основних школа. Разликовала се њихова припрема и квалитет реализације. У оваквој настави, учешће ученика у настави и учењу је сведено на њихову пасивну улогу.

Од школске 2020/2021. настава се у основној школи делимично изменила. Паралелно се реализује редовна настава и настава на даљину. У школама с мањим бројем деце у одељењима, посебно малим сеоским школама и комбинованим одељењима, настава се углавном реализује редовно. За разлику од ових школа, у градским школама с одељењима у којима има доста деце, настава се комбинује. Половина ученика једне недеље иде на редовну наставу, а друга половина је обухваћена наставом на даљину. Следеће недеље се групе замењују и настава се углавном реализује на исти начин и сада. Поред тога, уведе се и додатне међусмене. Неке од школа наставу на даљину реализују и у самој школи.

У циљу повећања ефикасности наставе на даљину, свака школа у Републици Србији је у обавези да изради посебан програм рада. Програмом је предвиђена другачија временска димензија наставног часа (до 30 минута); концепција наставних садржаја у складу с циљевима и задацима наставе и предвиђеним исходима наставе; дидактичко-методичка апаратура за реализацију наставе; временска димензија трајања програма, коју према постојећим околностима за сада није могуће предвидети, али се она свакако ограничава на период од највише једне школске године, након чега се прави нови програм.

У условима реализације наставе на даљину услед глобалне пандемије Ковид-19, на значају посебно добија информационо-комуникациона технологија (ИКТ). На значају добијају и различити *Web* алати и образовне платформе за реализацију наставе на даљину (Hodges et al., 2020; Colket, 2020; Chamberlain et al., 2020). Овакав приступ настави на даљину и уопште настави није новина и није се појавио с појавом глобалне пандемије Ковид-19. На наставу на даљину и електронско учење као учење будућности указивано је још у последњим деценијама 20. века. Указујући на важност и потребу учења на даљину, Драган Солеша је посебно указивао на пројектно учење, које између осталог подразумева и дефинисање свих одредница и „стратегију увођења е-учења“ (2007: 9). Поред информатике, настава на даљину је у прошлости била примењивана и у матема-

тици (Миљковић и сар., 2016). Своју примену образовни софтвери и образовне платформе последњих деценија налазили су и различитим облицима учења страних језика (Ђукић Мирзајанц, 2019; Мишић Илић, 2011; Љубојевић, 2010).

На основу бројних истраживања овакве наставе публикованих у 2020. и 2021, може се закључити да је оваква настава била углавном недовољно ефикасна (Davis, 2021; Gunawardhana & Pulasthi, 2020). Поред недовољне ефикасности, ученици су у оваквој настави били недовољно укључени у наставу и своје учење. Изостајала је и њихова самосталност у раду. Непосредни контакт и додатно објашење недовољно разумљивих садржаја је такође један од учениких проблема (Levin & Grewe, 2020). Све наведено је допринело да су ученици млађег школског узраста овакав вид наставе често доживљавали као забаву, игру и разоноду и налик на видео-игрице којима се играју на рачунару и телефону, што је додатно умањило очекиване ефекте у настави.

Поред наведених општих проблема који важе за све ученике, ефикасност наставе зависи и од посебних околности карактеристичних за млађи школски узраст. На млађем школском узрасту, значајно се повећава моторички развој деце, а многи њихови недовољно координисани покрети постају складнији и развијенији (Lin & Cherng, 2019). Паралелно с општим моторичким развојем, развијају се и њихове емоције, што доприноси њиховом другачијем емоционалном развоју (Elfrink et al., 2017). Развија се и процес памћења ученика млађег школског узраста, а паралелно с моторичким развојем, развија се и њихов ментални развој (Langley et al., 2017). У циљу правилног развоја свих наведених карактеристика ученика млађег школског узраста, неопходан је и педагошки утицај учитеља и стручних сарадника у основној школи, што је у условима наставе на даљину углавном искључено као могућност. Ово је и период раног старта, где је непосредна улога учитеља од примарног значаја у циљу идентификације неких од сметњи у развоју и препрека у учењу и учешћу ученика млађег школског узраста (Миленовић, 2013), али и њихових изнадпросечних способности (Миленовић, 2010).

Наведене критичке анализе теоријског проучавања овог проблема истраживања се виде да је настава на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19, с једне стране, нужност како би се очувао како континуитет рада школа, тако и континуитет наставе. С друге стране, настава на даљину није за сада дала очекиване резултате, што се и основно претпостављало, обзиром да се њеном реализацијом приступило изненада и без претходних припрема свих учесника у настави (учитељ, ученици и у оваквој наставници и родитељи). Проблем овог рада су реметилачки фактори наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19. Одговори на наведена и остала питања, тражиће се овим спроведеним истраживањем. Они су затражени од учитеља као непосредних реализатора наставе и учења у млађим разредима основне школе.

## Метод

*Циљ истраживања* је да се идентификују процене учитеља о најчешћим факторима недовољне ефикасности наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19. У истраживању се пошло од опште претпоставке да је настава на даљину у млађим разредима основне школе у условима глобалне пандемије Ковид-19 започета с реализацијом без претходне припреме учесника у настави, па је и изостала њена очекивана ефикасност. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити издвојени најчешћи реметилачки фактори недовољне ефикасности наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 и да на њену ефикасност значајно утиче дужина радног стажа учитеља у настави и подручје на коме се налази основна школа у којој се настава на даљину реализује.

### *Узорак и процедура*

Истраживањем је било обухваћено 126 учитеља запослених у основним школама на подручју Града Ниша који су у школској 2019/2020. и 2020/2021. реализовали наставу на даљину, чије су процене о најчешћим реметилачким факторима биле идентификоване у овом онлајн истраживању. Структура узорка је следећа: 1) према подручју школе у којој је реализована настава на даљину: а) градско – 98 (77,80%) и б) сеоско – 28 (22,20%); и 2) према дужини радног стажа у настави: а) до 10 – 53 (42,10%); б) 11-20 - 45 (35,70%); в) 21-30 – 16 (12,70%); и г) преко 30 – 12 (9,50%).

### *Инструмент*

За прикупљање података коришћена је Скала реметилачких фактора наставе на даљину (Скалер – РФНД). Састоји се од 15 ајтема с тростепеном скалом интензитета сагласности: 1) слажем се, 2) нисам сигуран-а и 3) не слажем се. Конструисана је за потребе овог спроведеног истраживања. На самом истраживању, провераване су неке њене метријске карактеристике, помоћу факторске анализе с Варимакс ротацијом и Кронбаховим алфа коефицијентом.

Табела 1. КМО, и Бартлетов тест сферичности и Кронбахов алфа коефицијент

	КМО	0,830
Бартлетов тест сферичности	$\chi^2$	131,422
	df	45
	p	0,000
	$\alpha$	0,082

Факторабилност матрице и оправданост факторске анализе испитивана је на основу резултата истраживања добијених факторском анализом с *Varimax* ротацијом: КМО = 0,830,  $p = 0,000$ . Поузданост инструмента испитивана је Кронбаховим алфа коефицијентом ( $\alpha = 0,082$ ) (Табела 1).

*Статистичка анализа*

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком, факторском анализом, анализом варијансе и Ман Витнијевим У тестом. Резултати истраживања приказани су табелама и дијаграмима.

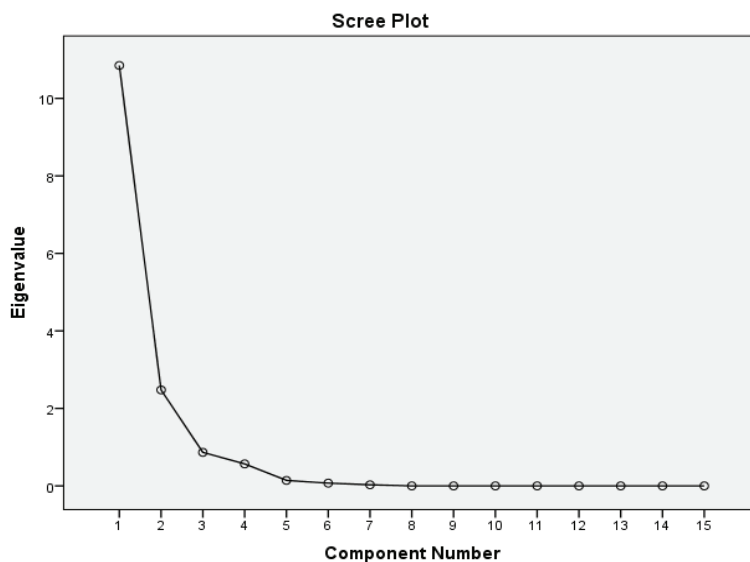
**Резултати истраживања**

Подаци прикупљени истраживањем, најпре су били подвргнути анализи главних компоненти, факторској анализи с Varimax ротацијом.

Табела 2. Вредности карактеристичних корена и проценти објашњене варијансе после Varimax ротације

Главне компоненте	Карактеристични корен	% објашњене варијансе	Кумулативни % објашњене варијансе
1.	7,485	49,899	49,899
2.	5,840	38,935	88,834

Према подацима приказаним у Табели 2 о утврђеном проценту објашњења укупне варијансе након Varimax ротације се види да су издвојене две компоненте с карактеристичним кореном већим од један, које укупно објашњавају 88,834% заједничке варијансе.



Дијаграм 1. Најчешћи реметилачки фактори наставе на даљину у словима глобалне пандемије Ковид-19 (Scree Plot)

Анализом Дијаграма 1 је уочљив прелом после другог и после трећег фактора. Најизраженији прелом је ипак након другог фактора, што додатно оправдава издвајања два фактора према Гутман-Кајзеровом критеријуму који указују на процене учитеља о најчешћим реметилачким факторима реализације и ефикасности наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ко-вид-19 (Дијаграм 1).

Табела 3. Ротирана матрица факторске структуре према Варимакс критеријуму са комуналитетима

Ајтеми	Компоненте		h
	I	II	
a3 Моји ученици углавном немају приступ интернету.	<b>0,923</b>		0,860
a2 Сигнал интернета је слаб на подручју моје школе.	<b>0,923</b>		0,860
a4 Немају сви ученици уређаје за наставу на даљину.	<b>0,920</b>		0,859
a1 Родитељи деце нису оспособљени за наставу на даљину.	<b>0,869</b>	0,380	0,899
a5 Деца са сеоског подручја се не укључују увек у реализацију наставе на даљину.	<b>0,867</b>	0,395	0,907
a15 Сеоске школе нису опремљене за наставу на даљину.	<b>0,817</b>	0,494	0,911
a7 Једноставније ми је да непосредно контактирам ученике.	<b>0,817</b>	0,494	0,911
a6 Материјална ситуација породица мојих ученика је неповољна да би куповали уређаје за наставу на даљину.	<b>0,817</b>	0,494	0,911
a14 Избегавам да од родитеља мојих ученика захтевам куповину уређаја за наставу на даљину.	<b>0,817</b>	0,494	0,911
a8 Нисам у довољној мери оспособљен-а да реализујем наставу на даљину помоћу образовних платформи.		<b>0,953</b>	0,932
a9 Ученици нису заинтересовани за наставу на даљину.		<b>0,953</b>	0,932
a10 Мали број родитеља се укључује у наставу на даљину.		<b>0,953</b>	0,932
a11 Ученици ме контактирају телефоном или имејлом.	0,443	<b>0,803</b>	0,842
a12 Знам да ученици нису самостални у настави на даљину.	0,443	<b>0,803</b>	0,842
a13 Ученици наставу на даљину доживљавају као забаву.	0,547	<b>0,719</b>	0,817

Задовољен је општи Тостенов критеријум зато што су све вредности комуналитета веће (или једнаке) од вредности 0,30 ( $h \geq 0,30$ ) и то почев од 0,817 код ајтема 13, до 0,932 код ајтема 8, 9 и 10. Неколико група ајтема има приближно иста засићења, која су у свим случајевима заокруживања на три децимале. Издвојена су два фактора. Први фактор одређује девет ајтема: 3, 2, 4, 1, 5, 15, 7, 6 и 14; објашњава 49,899% укупне варијансе; уочљиво је да ајтеми 1, 5, 15, 7, 6 и 14 одређују и први и други фактор, с тим што је у свим случајевима засићење

веће код првог фактора, па полазећи од чињенице да се у оваквим условима изузимају наведени ајтеми, на основу прва три ајтема: 3, 2 и 4 први фактор је назван *самоизолација ученика у изолацији*. Други фактор одређује шест ајтема: 8, 9, 10, 11, 12 и 13; објашњава 38,935% укупне варијансе; уочљиво је да ајтеми 11, 12 и 13 одређују и први и други фактор, с тим што је у свим случајевима засићење веће код другог фактора, па полазећи од чињенице (као и код првог фактора), да се у оваквим условима изузимају наведени ајтеми, на основу прва три ајтема: 8, 9 и 10 други фактор је назван *неоспособљеност учесника у настави на даљину* (Табела 3).

Значајност разлике у проценама учитеља у основним школама градског подручја и основним школама сеоског подручја о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије КОВИД-19, испитивана је Ман-Витнијевим У-тестом.

Табела 4. Подручје школе и процене учитеља о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије КОВИД-19

	Процене
Mann-Whitney U	749,000
Wilcoxon W	5600,000
z	-3,882
p	0,000
Md (градско)	98 (40,0000)
Md (сеоско)	28 (45,0000)

Ман-Витнијевим У-тестом је откривена значајна разлика на нивоу  $p < 0,001$  у проценама учитеља запослених у школама градског подручја ( $Md=40,0000$ ,  $n=98$ ) и сеоског подручја ( $Md=45,0000$ ,  $n=28$ ) у проценама учитеља о најчешћим реметилчаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19:  $U=749,000$ ;  $z=-3,882$ ,  $p=0,000$  (Табела 4), што према израчунатом коефицијенту величине утицаја ( $r=2,445$ ) и применом Коеновог критеријума, указује на велики утицај.

Једнофакторском анализом варијансе различитих група с накнадним поређењем испитиван је утицај дужине радног стажа учитеља у настави на њихове процене о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије КОВИД-19. Према дужини радног стажа у настави, учитељи су били подељени у 4 групе: I (до 10), II (11–20), III (21–30) и IV (преко 30).

Табела 5. Левенов тест (Test of Homogeneity of Variances)

Levene Statistic	df1	df2	p
19,025	3	122	0,000

Левенов тест (19,025) достигао је статистичку значајност на нивоу  $p < 0,001$  ( $p=0,000$ ) (Табела 5), што указује да је дошло до нарушавања претпоставке о хомогености варијансе.

Табела 6. Велч и Браун-Форсајтов тест (Robust Tests of Equality of Means)

	Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	p
Welch	48,911	3	31,489	0,000
Brown-Forsythe	61,245	3	56,668	0,000

Статистички значајна разлика на нивоу 0,001 ( $p=0,000$ ) утврђена је у оба случаја (код Велч теста – 48,911 и код Браун-Форсајтовог теста – 61,245) (Табела 6). Наведени резултати указују да је до кршења претпоставке о хомогености варијансе дошло у оба случаја. Указује и на отпорност кршења претпоставке о хомогености варијансе и на оправданост даљег тумачења резултата истраживања добијених анализом варијансе различитих група с накнадним поређењем. На то посебно указују резултати АНОВЕ (Табела 7), у којој је утврђена статистички значајна разлика између упоређиваних група, односно у проценама учитеља о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 ( $F(3,125)=58,360$ ,  $p=0,000$ ).

Табела 7. Радни стаж учитеља у настави и њихове процене о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19(ANOVA)

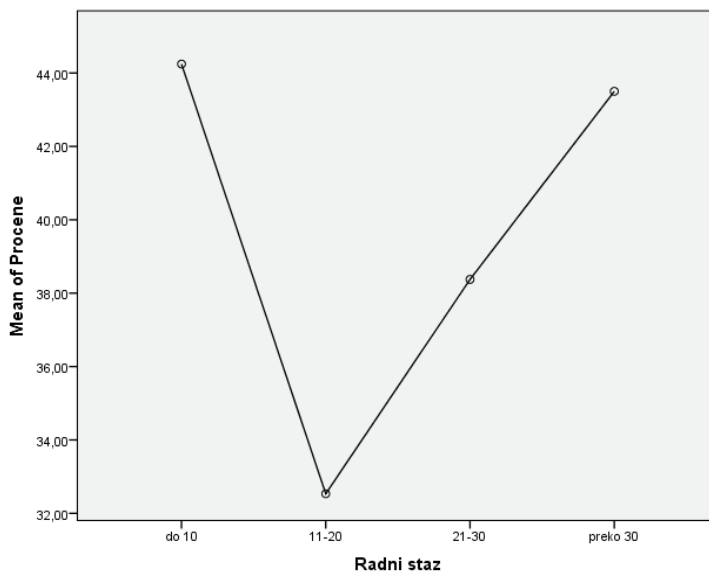
	Збир квадрата	df	Средњи скор	F	p	η
Унутар групе	3581,871	3	1193,871	58,360	0,000	0,589
Између група	2495,761	122	20,457			
Укупно:	6077,373	125				

Утврђена је статистички значајна разлика у резултатима четири групе учитеља према дужини радног стажа у настави и њиховим проценама о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19:  $F(3,125)=58,360$ ,  $p=0,000$ , што према утврђеном ета квадрату ( $\eta=0,589$ ) и применом Коеновог критеријума указује на велики утицај (Табела 7).

Табела 8. Радни стаж учитеља у настави и њихове процене о најчешћим реметеличаким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 (Multiple Comparisons)

(I) Радни стаж	(J) Радни стаж	M (I-J)	SG	p	95% интервал утицаја	
					Доња граница	Горња граница
до 10	11-20	11,71195*	0,91683	0,000	9,3238	14,1001
	21-30	5,87028*	1,29017	0,000	2,5096	9,2309
	преко30	0,74528	1,44594	0,955	-3,0211	4,5117
11-20	до 10	-11,71195*	,91683	0,000	-14,1001	-9,3238
	21-30	-5,84167*	1,31650	0,000	-9,2709	-2,4125
	преко 30	-10,96667*	1,46947	0,000	-14,7943	-7,1390
21-30	до 10	-5,87028*	1,29017	0,000	-9,2309	-2,5096
	11-20	5,84167*	1,31650	0,000	2,4125	9,2709
	преко 30	-5,12500*	1,72723	0,019	-9,6241	-0,6259
преко 30	до 10	-,74528	1,44594	0,955	-4,5117	3,0211
	11-20	10,96667*	1,46947	0,000	7,1390	14,7943
	21-30	5,12500*	1,72723	0,019	0,6259	9,6241

Утврђена је разлика у проценама учитеља о најчешћим реметилачким факторима наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 унутар групе о дужини радног стажа учитеља у настави на нивоу 0,001 ( $p=0,000$ ) између групе 1 ( $M=11,71195$ ,  $SG=0,91683$ ) са групама 2 ( $M=5,87028$ ,  $SG=0,91683$ ) и између групе 4 ( $M=10,96667$ ,  $SG=1,46947$ ) и групе 3; и на нивоу 0,05 ( $p=0,019$ ) између групе 4 и групе 2 (Табела 8).



Дијаграм 2. Најчешћи реметилачки фактори наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19 (Means Plots)

Према изломљеној линији на Дијаграму 2 се види да је према паду изломљене линије, разлика најизраженија између групе учитеља који у настави раде до 10 година и групе учитеља који у настави раде више од 30 година, преко групе учитеља који у настави раде између 21 и 30 година, у односу на групу учитеља који у настави раде између 11 и 20 година, што потврђује резултате истраживања добијене АНОВОМ и Такојевим ХСД тестом.

## Закључци и расправе

Резултати истраживања приказани у овом раду су потврдили да је настава на даљину нужна настава у условима глобалне пандемије Ковид-19. Показали су и да настава на даљину није новина. Као врста наставе, појавила се још крајем 20. века. На њен значај и потребу нарочито је указивано почетком 21. века. На основу критичких анализа и приказаних резултата истраживања може се закључити и да се с наставом на даљину услед глобалне пандемије Ковид-19 започело изненада и без претходне припреме учесника у настави: наставника



и учитеља, ученика, па и родитеља ученика. Нису била обезбеђена ни неопходна средства, односно ИКТ за ефикасну реализацију наставе на даљину. Све то допринело је да углавном, иако се о томе недовољно расправља, изостаје очекивана ефикасност наставе на даљину.

У налазима емпријског истраживања, најпре су на скали процена учитеља о најчешћим реметилачким факторима недовољне ефикасности наставе на даљину издвојена два фактора. Они су: 1) *самоизолација ученика у изолацији* и 2) *неоспособљеност учесника у настави на даљину*. Иако је на званичном сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије свим ученицима 24 часа доступан распоред часова и потребни наставни садржаји и чињенице да у настави могу учествовати и у случајевима здравствене изолације, велики број ученика се самоизоловао у условима већ постојеће изолације (Iyengar, 2020). То се пре свега односи на ученике из материјално слабијих породица, које нису у могућности да ученицима омогуће потребна средства за активно и пуно учешће у настави на даљину, посебно када се има на уму контакт на даљину с учитељима. Оваквом стању доприноси и недовољна оспособљеност ученика, али и њихових родитеља да се активно укључе у наставу на даљину и тако помогну својој деци (Addimando et al., 2021). Додатни проблем јавља се у руралним областима, где или не постоји могућност приступа интернету, или је конекција на интернет мрежи умањена због слабијег сигнала (Donovan, 2020).

Недовољна оспособљеност учитеља за примену образовних платформи за реализацију наставе на даљину подразумева да они током базичног образовања на студијама разредне наставе нису у довољној мери учили наставне садржаје о настави на даљину (Gillis & Kull, 2020). У већини школа, недовољно је развијена и мрежа ИКТ за реализацију наставе на даљину. Све то је, с једне стране, допринело да се настава на даљину од стране учитеља реализује на различите начине. Резултат такве наставе, управо је њена недовољна ефикасност, посебно када је у питању учешће ученика у настави на даљину, што је потврђено и у налазима овог спроведеног истраживања.

Резултати истраживања су даље показали да постоји значајна разлика у проценама учитеља у зависности од подручја на коме се налази основна школа у којој се настава на даљину реализује и њихових процена најчешћим реметилачким факторима ефикасности наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19. Утицај подручја школе је не само статистички значајан по питању градског и сеоског подручја, него је та јачина утицаја уз то и велика. Овакви резултати истраживања су сасвим разумљиви. Постоји разлика у опремљености школа. Градске школе су знатно опремљеније у односу на сеоске школе, посебно школе у којима се настава реализује у издвојеним комбинованим одељењима. Из овог разлога су и разумљиви утврђени резултати овог спроведеног истраживања, који су углавном у сагласју са резултатима новијих истраживања публикованим у водећим светским часописима (Noog et al., 2020).

Интересантан је податак, да је на основу израчунатих медијана (Md – градска средина = 40,0000 и Md – сеоска средина = 45,0000 (Табела 4)), ут-

врђено да нешто позитивније процене имају учитељи који раде у сеоским школама. Поменути резултати се значајно разликују од резултата неких сличних истраживања у којима је утврђен супротан тренд процена учитеља (Munna & Shaikh, 2020). Овакав резултат само на први поглед може бити упутан и има оправдање. Недостатак потребних ИКТ средстава је изражен у свим школама, нарочито у школама које их најмање имају. Зато су и овакве процене учитеља запослених у школама на сеоском подручју разумљиви и из овог разлога.

Резултати истраживања су показали и да постоји значајна разлика унутар група варијабле о дужини радног стажа учитеља у настави, у њиховим проценама о најчешћим реметилачким факторима ефикасности наставе на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19. Утврђена је и јака јачина везе. На основу резултата накнадног поређења Такијевим ХСД тестом је утврђено да најпре постоји разлика групе учитеља који у настави раде до 10 година у односу на групе учитеља који у настави раде између 11 и 20 година и групе учитеља који у настави раде између 21 и 30 година. То је углавном разумљиво и потпуно очекивано. С једне стране, учитељи по годинама старости и најчешће краћим радним стажем су полетнији, жељни успеха и доказивања, пробитачни су, уводе иновације у настави и опремни су да се стално професионално усавршавају, пре свега ради личне афирмације у учитељској професији, али и већој ефикасности наставе коју реализују. С друге стране, код по годинама старијих учитеља, услед дуготрајног обављања једног истог посла, временом је дошло до засићења истим. Из наведеног разлога је њихово интересовање за иновацијама у настави, професионалним усавршавањем с годинама све слабије (Гузина, 1980). Занимљив је, међутим, податак, да је овим истраживањем утврђено и да позитивније процене има група учитеља која у настави ради између 21 и 30 година и посебно учитељи који у настави раде више од 30 година, у односу на групу учитеља који у настави раде између 11 и 20 година. Ово би свакако било академско питање отворено у овом спроведеном истраживању, на које ће се свакако тражити одговори у неком будућем истраживању. Оно што може ићи у прилог овим резултатима истраживања, свакако је специфичност и изненадност наставних ситуација у настави на даљину у условима глобалне пандемије Ковид-19, али и специфичност осталих проблема насталих услед глобалне пандемије.

## Литература

- Addimando, L., Leder, D. & Zudini, V. (2021). Teaching and Learning in the COVID-19 Era: The Experience of an Italian Primary School Class. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 20(1), 60–67.
- Colket, L. (2020). Re-Imagining Professional Learning in a Time of Social Isolation: Storytelling as a Tool for Healing and Professional Growth. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 18(1), 1–4.

- Chamberlain, L., Brintz, W., Jimerson, J., Payne, K. & Zingale, R. (2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching during COVID-19 School Closures. *Reading Teacher, 74*(3), 243–253.
- Davis, C., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. & Vargas, E. (2021). Distance Learning and Parental Mental Health during COVID-19. *Educational Researcher, 50*(1), 61–64.
- Donovan, W. (2020). The Whiplash of a COVID-19 Teaching Pivot and the Lessons Learned for the Future. *Journal of Chemical Education, 97*(9), 2917–2921.
- Ђукић Мирзајанц, М. (2019). Ефективност учења немачког језика на платформи Мул. Иновације у настави – часопис за савремену наставу, 32(3), 130–150.
- Elfrink, T., Goldberg, J., Schreurs, K., Bohlmeijer, E. & Clarke, A. (2017). Positive Educative Programme. A Whole School Approach to Supporting Children's Well-Being and Creating a Positive School Climate: A Pilot Study. *Health Education, 117*(2), 215–230.
- Gillis, A. & Krull, L. (2020). COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology, 48*(4), 283–299.
- Gunawardhana, K. & Pulasthi D. (2020). Review of E-Learning as a Platform for Distance Learning in Sri Lanka. *Education Quarterly Reviews, 3*(2), 141–145.
- Гузина, М. (1980). *Кадровска психологија*. Београд: Научна књига.
- Hodges, T., Kerch, C. & Fowler, M. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review, 6*(2), 1–9.
- Iyengar, R. (2020). Education as the Path to a Sustainable Recovery from COVID-19. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education, 49*(1-2), 77–80.
- Langley, H., Coffman, J. & Ornstein, P. (2017). The Socialization of Children's Memory: Linking Maternal Conversational Style to the Development of Children's Autobiographical and Deliberate Memory Skills. *Journal of Cognition and Development, 18*(1), 63–86.
- Levin, C. & Grewe, J. (2020). Distance Learning Lab: A Model for Undergraduate Research. *Scholarship and Practice of Undergraduate Research, 4*(2), 15–20.
- Lin, L. & Cherng, R. (2019). Outcomes of Utilizing Early Intervention Services on the Motor Development of Children with Undefined Developmental Delay. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention, 12*(2), 157–169.
- Љубојевић, Д. (2010). Примена LMS moodle-а у настави страних језика. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу, 23*(5), 115–125.
- Milenović, Ž., Jeremić, B. & Sudzilovski, D. (2020). Perceptions Of Pre-Service Primary School Teachers Regarding the Application of Interactive Educational Software in Classroom Teaching. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, 33*(2), 98–110.
- Миленовић, Ж. (2010). Компетенције наставника инклузивне наставе. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу, 13*(12), 241–252.
- Миљковић, Б., Жижовић, М. и Искреновић Момчиловић, О. (2016). Адаптивни капацитет као аутоматизовани ИКТ систем учења на даљину у математици и програмирању. *Норма, 21*(1), 125–136.

- Мишић Илић, Б. (2011). Настава језика струке као синергија знања језика и струке – један пример из наставне праксе. *Теме*, 35(3), 875–887.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Noor, S., Isa, F. & Mazhar, F. (2020). Online Teaching Practices during the COVID-19 Pandemic. *Educational Process: International Journal*, 9(3), 169–184.
- Одлука Владе Републике Србије о проглашењу ванредног стања (2020). Службени гласник Републике Србије бр. 29/20.
- Одлука Владе Републике Србије о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (2020). Службени гласник Републике Србије бр. 30/20.
- Солеша, Д. (2007). е-Learning – перспективе и будућност. *Норма*, 12(1), 9–22.
- Стручно упутство за организацију и реализацију образовнодојног рада у основној школи у школској 2020/2021. години, број 610-00-00674/2020-07.
- Уредба о мерама за време ванредног стања (2020). Службени гласник Републике Србије бр. 30/20.

## THE MOST COMMON DISTURBANCE FACTORS OF DISTANCE TEACHING IN THE YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF THE GLOBAL COVID-19 PANDEMIC

Živorad Milenović, Mladen Botić

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Teacher training Faculty

**Abstract:** The most common shortcomings of distance learning in the conditions of the global pandemic Covid-19 are the main problem of this research paper. The research started with the general assumption that distance learning was implemented in the younger grades of primary school, during the global pandemic of Covid-19, without prior preparation of participants. Consequently, it lacked the expected efficiency, especially in learning and participation of younger students. This research was conducted with the aim to point out the most common disruptive factors of distance learning during the global Covid-19 pandemic. It was also assumed that efficiency was significantly connected to the length of teaching experience of the teachers and to the area where the primary school in which distance learning was realized was located. In order to research these assumptions, an online research was conducted during the first semester of the school year 2020/2021, on the sample of 126 teachers employed in the area of the City of Nis. The results are presented in this paper. Data was collected by RFND Scale ( $\alpha = 0.082$ ) and were processed by factor analysis, Mann Whitney U test and analysis of variance. The factor analysis singled out the two most common disruptive factors of distance learning in the conditions of the global

Covid-19 pandemic (self-isolation of students during isolation and incompetence of participants for distance learning). The assessments of teachers are significantly influenced by the area in which distance learning was realized, which was confirmed by the Man Whitney U test and the length of their work experience in teaching, which was confirmed by the analysis of variance. The results of the research are presented in the form of a conclusion and pedagogical implications are given.

**Key words:** *educational platform, online teaching, learning, participation of students in teaching process.*

**Цитирање чланка:**

Миленовић, Ж. и Ботић, М. (2021). Најчешћи реметилачки фактори наставе на даљину у млађим разредима основне школе у условима глобалне пандемије Ко-вид-19. *Годишњак за педагогију*, 6(1), 7-21.



UDK 378.6:1(497.11Niš) ]:37.016

Originalni naučni rad

Primljeno: 28.05.2021.

Odobreno za štampu: 08.06.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2021.2>

## NASTAVNI PREDMETI IZ DOMENA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U STUDIJSKIM PROGRAMIMA DEPARTMANA ZA PEDAGOGIJU NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U NIŠU<sup>1</sup>

Zorica Stanisavljević Petrović<sup>2</sup>

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za Pedagogiju

**Apstrakt:** U radu se istražuje zastupljenost nastavnih predmeta iz oblasti institucionalnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta u studijskim programima pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. U okviru teorijskog dela rada dat je prikaz razvoja studijskih programa pedagogije, od osnivanja do danas, na sva tri nivoa studija, sa posebnim osvrtom na nastavne predmete koji su usmereni ka obrazovanju budućih pedagoga u domenu predškolskog vaspitanja. U radu je korišćena deskriptivna metoda i tehnika analize sadržaja. Osnovne jedinice analize su status nastavnih predmeta i fond časova. Rezultati analize su pokazali da su nastavni predmeti koji se odnose na vaspitanje dece predškolskog uzrasta prisutni u svim studijskim programima i na svim nivoima studija. Nalazi ukazuju da je najveći broj promena u statusu predmeta i fondu časova obeležio studijske programe na nivou osnovnih akademskih studija, dok su znatno manje promene prisutne na nivou master i doktorskih akademskih studija. Dobijeni rezultati mogu biti polazna osnova za buduća istraživanja u cilju kreiranja studijskih programa u narednim ciklusima akreditacije.

**Cljučne reči:** predškolska pedagogija, studijski program, nastavni predmet, obrazovanje pedagoga.

### Uvod

Predškolska pedagogija kao nastavni predmet uglavnom se proučava u okviru studijskih programa na kojima se obrazuju budućí pedagozi i vaspitači predškolskih ustanova. Mada je reč o relativno mladoj nastavno-naučnoj disciplini, tokom poslednjih decenija, ona je našla svoje mesto u svim programima koji su usmereni na vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta. Važna osobenost ove discipline je dinamika, koja se izražava u stalnom praćenju novih naučnih dostignuća iz ove

<sup>1</sup> Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta: „Razvoj i perspektive Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu“, br. 100/1-10-5-01, finansiranog od strane Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Nišu.

<sup>2</sup> zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs

i srodnih oblasti, kao i održavanje kontinuiteta sa bogatom praksom predškolskih ustanova. Takva konstatacija ukazuje da se u okviru ovog predmeta konstantno unose novine, kako bi se obogatilo obrazovanje studenata u cilju što adekvatnije pripreme za budući neposredni rad u praksi.

U tom kontekstu javlja se potreba za stalnim preispitivanjem postojećih studijskih programa, njihovim poređenjem sa prethodnim i trasiranje smernica za buduće promene koje bi doprinele razvoju nastavnih predmeta iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta. U relevantnoj literaturi ukazuje se na potrebu za analizom studijskih programa i sadržaja predmeta, pre svega u smislu usklađenosti sadržaja predmeta sa profesionalnim kompetencijama koje su neophodne za rad u praksi predškolskih ustanova (Petrovici & Masari, 2014a; Petrovici & Masari, 2014b). Shodno tome, analiza prethodnih programa može biti od značaja u smislu promišljanja, sticanja uvida i refleksije o prethodnim programima, kako bi se unele promene koje bi doprinele razvoju predmeta iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

### **Predškolska pedagogija kao polazište za razvoj nastavnih predmeta iz domena vaspitanja dece ranog uzrasta**

Kamenov (2002: 5) navodi da je predškolska pedagogija naučna disciplina, koja se bavi „prikupljanjem, opisivanjem, kritičkim preispitivanjem i sistematizacijom činjenica i pojava u oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta, kao i faktorima koji posredno ili neposredno, utiču na njihov razvoj od rođenja do polaska u školu. U skladu sa tim, osnovna funkcija ove pedagoške discipline je u utvrđivanju zakonitosti, kao i kauzalnih odnosa među pojavama prisutnim u oblasti ranog detinjstva. Saznanja do kojih se dolazi naučnim putem se uopštavaju, čime se konstruiše sistem saznanja u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Mada se predškolska pedagogija najčešće određuje kao relativno mlada pedagoška disciplina, prve ideje o vaspitanju dece ranih uzrasta mogu se naći još u antičkoj Grčkoj, u delima poznatih filozofa Platona i Aristotela. Platon je konstituisao sistem vaspitanja dece ranih uzrasta, sa posebnim sadržajima i metodama, koji bi bio pod nadzorom države. Slično tome, Aristotel je rano detinjstvo smatrao važnom etapom u razvoju ličnosti i propisao preporuke za pravilan razvoj.

Za razvoj predškolske pedagogije posebno su značajne misli i dela J. A. Komenskog (1592–1670), Ž. Ž. Rusoa (1712–1778), F. Frebela (1782–1852), M. Montessori (1870–1952). Ideje klasika pedagogije danas čine polazišta za konstituisanje predškolske pedagogije, kao i drugih nastavnih predmeta iz ove oblasti. Predškolska pedagogija danas ima svoje mesto u sistemu pedagoških disciplina. Osim toga, ona je u uskoj vezi sa drugim naukama koje proučavaju dete i detinjstvo, poput psihologije, sociologije i antropologije.

Kao nastavna disciplina, predškolska pedagogija je od ključnog značaja za obrazovanje budućih predškolskih pedagoga i vaspitača predškolskih ustanova. Kao posebna naučna disciplina, ona je usko povezana sa drugim naukama i pedagoškim disciplinama koje se bave decom ranog uzrasta. Za konstituisanje predškolske peda-



gogije kao nastavne i naučne discipline u našoj zemlji, nesumnjivo izuzetan značaj ima Aleksandra Marjanović, a kasnije i njeni sledbenici Mirjana Pešić i Emil Kamenov, koji su nastavili razvoj predškolske pedagogije na filozofskim fakultetima u Beogradu i Novom Sadu. Aleksandra Marjanović je dala osnovne postavke kojima se predškolska pedagogija određuje kao „teorijska osnova i sistem naučnih činjenica o vaspitanju predškolske dece“ (Marjanović, prema Kamenov, 2002: 19). U skladu sa tim iz nje se jasno izdvaja Metodika vaspitno-obrazovnog rada kao „predškolska didaktika“ ili „praktična teorija vaspitanja“ u kojoj se razmatraju implikacije za neposredni rad vaspitača i predškolskih pedagoga u praksi. Ova opšta metodika sadrži integrisane sadržaje posebnih metodika u skladu sa Osnovama programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2019). Na osnovama Predškolske pedagogije razvijeni su i drugi nastavni predmeti kao što je Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama, Sistemi i programi predškolskog vaspitanja, Otvoreni kurikulum, Integrisani kurikulum i brojni drugi, koji sada imaju svoje mesto u studijskim programima za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova i na filozofskim fakultetima u Beogradu, Novom Sadu, Kosovskoj Mitrovici i Nišu u okviru studijskih programa za pedagogiju.

### **Predškolska pedagogija kao nastavni predmet na Departmanu za pedagogiju**

Na Filozofskom fakultetu u Nišu, Predškolska pedagogija je kao nastavni predmet zastupljena još u prvom studijskom programu na grupi za pedagogiju. Uporedo sa osnivanjem Grupe za pedagogiju u okviru studijskog programa, planirana je realizacija nastavnog predmeta Predškolska pedagogija, pre svega zahvaljujući činjenici da je određeni broj nastavnika prethodno radio na visokim školama za obrazovanje vaspitača. U prvom nastavnom planu koji je realizovan u akademskoj 2000/2001. godini, nastavni predmet Predškolska pedagogija je bio obavezan i zastupljen sa tri časa predavanja i dva časa vežbi (3+2). Prema navodima Stanisavljević Petrović (2010), sadržaji u nastavnom programu su bili veoma slični sadržajima koji su se izučavali u okviru predmeta Predškolska pedagogija na Višim školama za obrazovanje vaspitača. U okviru ovog predmeta, studenti su pored redovnog pohađanja časova predavanja i vežbi imali za predispitnu obavezu seminarski rad, kao i obaveznu stručnu praksu u trajanju od dve nedelje. Stručna praksa je organizovana za studente III i IV godine studija. Kao i ostali nastavni predmeti i ovaj predmet se slušao tokom 2 semestra, nakon čega je bio organizovan usmeni ispit. Na kraju studija, kada polože sve ispite studenti su radili diplomski rad.

U akademskoj 2004/2005. godini, došlo je do promena u strukturi nastavnog plana i programa na Studijskoj grupi za pedagogiju. Prema navodima Matejević (2005: 249), „strukturu novog nastavnog plana čine obavezni predmeti, podržavajući izborni predmeti i slobodni izborni predmeti koji su raspoređeni u okviru osam semestara.“ Prema ovom nastavnom planu, tokom prve tri godine studija, na svakoj godini studenti su mogli da izaberu dva izborna predmeta. U četvrtoj godini studija

studenti su mogli u jednom semestru izabrati jedan od 6 ponuđenih modula, od kojih su jedan činili nastavni predmeti koji se bave vaspitanjem dece predškolskog uzrasta. Predškolska pedagogija i dalje ima status obaveznog predmeta na trećoj godini studija. Ona čini polaznu osnovu za studente koji se opredele za pohađanje Modula predškolske pedagogije.

Pored uvođenja izbornosti predmeta, druga važna promena koja je obeležila obrazovanje pedagoga na Filozofskom fakultetu u Nišu u ovom periodu je uvođenje modula. Jedan od 6 ponuđenih modula je Modul predškolske pedagogije. Ovaj modul je obuhvatio sledeće nastavne predmete: *Metodika rada predškolskog pedagoga; Sistemi i programi predškolskog vaspitanja; Razvoj govora i jezičkog stvaralaštva predškolske dece*. Nastava u okviru izabranog modula je trajala tokom jednog semestra, a pored obaveznih časova predavanja i vežbi organizovan je i praktični rad studenata u predškolskim ustanovama.

Uvođenje modula je dovelo do promena u organizaciji nastavnog rada. Naime, studenti su dva dana tokom radne nedelje provodili na fakultetu gde su pratili obavezna predavanja i vežbe. Na Modulu predškolske pedagogije, predavanja su bila zastupljena sa 4, a vežbe sa 6 časova. Preostala 3 dana u toku radne nedelje studenti su provodili u predškolskim ustanovama, gde su, u dogovoru sa pedagogom-mentorom realizovali zadatke koje su dobijali na predavanjima i vežbama. O svojim aktivnostima u predškolskoj ustanovi studenti su vodili dnevnik prakse i pisali izveštaje za koordinatora prakse. Ispitne aktivnosti su organizovane na kraju semestra, a studenti su osim pismenog i usmenog dela polagali i praktični deo, koji je obuhvatio njihovo učešće u radu predškolskih ustanova.

U ovom periodu, došlo je do promena na nivou univerzitetskog obrazovanja, pod uticajem Bolonjske deklaracije (Anđelković i Stanisavljević Petrović, 2012; Maksimović i Stanisavljević Petrović, 2012; Masari & Petrović, 2014). Uporedo sa tim, došlo je do promena u sistemu studiranja na Studijskoj grupi za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu (Matejević, 2005). U cilju usaglašavanja sa principima ovog dokumenta, na Departmanu za pedagogiju došlo je do promena na nivou evaluacije. Na svim godinama studija uvedena je „parcijalna evaluacija rada studenata“ koja je bila usmerena ka konstantnom praćenju rada studenata tokom čitavog semestra. Uvođenje kontinuirane evaluacije je predstavljalo značajan korak napred u odnosu na ranije klasično ispitivanje studenata. Osim toga, došlo je i do drugih promena, koje se odnose na bogaćenje metoda rada, pre svega uvođenje interaktivnih metoda rada. Važna promena koja se desila u ovom periodu je menjanje položaja studenata u cilju aktivnijeg pozicioniranja studenta u nastavnom procesu. Takođe, ovaj period obeležava jačanje povezanosti i saradnje sa ustanovama za vaspitanje i obrazovanje. Studijski program na Departmanu za pedagogiju iz 2004/2005. godine imao je mnogobrojne prednosti u odnosu na prethodni. Među njima se izdvaja kontinuirana praksa studenta tokom čitavog semestra, što je dovelo do prevazilaženja jedne od najslabijih karika prethodnog programa – nedovoljan broj časova prakse. Studenti su jako dobro prihvatili ovakvu organizaciju rada, posebno kontinuiranu evaluaciju, što je nesumnjivo dovelo do ostvarivanja bolje uspešnosti i efikasnosti u studiranju. Međutim, organizacija rada u programu sa modulima bila je praćena

brojnim teškoćama: nedovoljan broj i povećano angažovanje nastavnika i saradnika za realizaciju nastave, teškoće u usklađivanju za zahtevima predškolskih ustanova i drugo. Osim toga, potrebno je dodati da je ovakva organizacija rada „bitno odudarala od okoštale fakultetske strukture“ (Stanisavljević Petrović, 2010: 112), što navodi na pomisao da sredina još uvek nije bila spremna za neke krupnije promene.

U narednom studijskom programu, koji je akreditovan akademske 2007/2008. godine, ukinuti su moduli, a strukturu programa čine izborni i obavezni predmeti (Raspored predmeta po semestrima studijski program za pedagogiju akreditovan 2008. godine). Važna novina u ovom periodu je da se nastava svih predmeta ograničava na trajanje od jednog semestra. U skladu sa tim, u V semestru se izučava predmet *Predškolska pedagogija*, koji je obavezan i zastupljen sa dva časa predavanja i dva časa vežbi (2+2). U istom semestru nalazi se još jedan predmet namenjen vaspitanju dece ranog uzrasta *Razvoj govora i stvaralaštva predškolske dece*, zastupljen sa 2 časa predavanja i jednim časom vežbi nedeljno, koji je izbornog karaktera. U VI semestar uvodi se predmet *Programi predškolskog vaspitanja*, koji je nastao manjom modifikacijom predmeta Sistemi i programi predškolskog vaspitanja, a koji je bio u okviru Modula predškolska pedagogija. Ovaj predmet takođe ima status obaveznog predmeta i ima isti broj časova kao i predmet Predškolska pedagogija (2+2). U VII semestru zastupljen je predmet *Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama*, koji dobija status obaveznog predmeta i realizuje se sa dva časa predavanja i dva časa vežbi (2+2). Stručna praksa u predškolskim ustanovama je zastupljena i u ovom programu u okviru predmeta Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama sa 30 časova.

Tokom 2010. godine na Filozofskom fakultetu u Nišu su prvi put akreditovane diplomske akademske studije (Raspored predmeta po semestrima studijski program MAS pedagogije, 2010). U ovom programu nije zastupljena Predškolska pedagogija kao nastavni predmet, budući da se kao takav već nalazi na osnovnim akademskim studijama. U ovom nivou studija zastupljen je predmet *Priprema dece za polazak u školu*, koji je u statusu izbornog predmeta u drugom semestru. Nastavni predmet Priprema dece za polazak u školu je zastupljen sa 2 časa predavanja u Izbornom bloku 4. Na taj način je omogućeno studentima da mogu izabrati teme iz oblasti Predškolske pedagogije za izradu završnih radova.

Studijski program za pedagogiju koji je akreditovan 2014. godine ima veoma sličnu strukturu kao i prethodni (Raspored predmeta po semestrima studijski program za pedagogiju, 2014). U ovom studijskom programu nastavni predmet Predškolska pedagogija je obavezni predmet, i dalje se sluša na trećoj godini studija, gde je zastupljen sa 2 časa predavanja i 2 časa vežbi. U okviru Izbornog bloka 6, u istom semestru studenti mogu izabrati izborni predmet *Razvoj govora i stvaralaštva predškolske dece*, koji takođe ima fond časova 2+2. U VI semestru je i dalje zastupljen predmet *Programi predškolskog vaspitanja*, kao obavezni predmet sa fondom od 2+2 časa nedeljno. Stručna praksa iz oblasti predškolske pedagogije se realizuje u okviru Stručne prakse 1 (20 časova), na trećoj godini studija i Stručne prakse 2 iz predmeta *Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama*, na četvrtoj godini studija (20 časova). Novina u ovom programu je da nakon položenih ispita studenti rade završni rad, za koji biraju teme u skladu sa interesovanjima.

Tokom 2014. godine, akreditovan je i drugi program master akademskih studija, koji se sastoji od 2 modula: *Modul Pedagogija i Modul Socijalna pedagogija* (Raspored predmeta po semestrima studijski program master akademskih studija pedagogije, 2014). Iz oblasti predškolske pedagogije na oba ova modula, kao izborni predmet zastupljen je predmet Priprema dece za polazak u školu, sa 2 časa predavanja. U okviru oba modula predviđen je i završni rad studenata.

U akademskoj 2017. godini akreditovan je prvi program doktorskih akademski studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nišu. U ovom programu jedini predmet iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta je predmet Savremena pitanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja. On je u statusu izbornog predmeta i zastupljen sa 5 časova predavanja i 2 časa samostalnog istraživačkog rada (Raspored predmeta po semestrima i godinama studija za studijski program DAS pedagogije, 2017).

Tokom 2020. i 2021. godine, došlo je do značajnih promena u organizaciji nastavnog procesa, usled pandemije izazvane virusom Covid 19. Naime, u skladu sa preporukama Ministarstva prosvete, kao i veći broj univerzitetskih ustanova i Filozofski fakultet u Nišu je organizovao onlajn nastavu. Realizacija nastave na nov način nije uticala na ostvarivanje nastavnih planova, nasuprot tome, nastava i druge aktivnosti, uključujući i ispite, uspešno su realizovane i u novim okolnostima. U prilog tome, govori i podatak da je upravo u tom periodu pripremljen materijal za akreditaciju studijskih programa na Departmanu za pedagogiju na osnovnim i master akademskim studijama.

Početak 2021. godine akreditovani su studijski programi za pedagogiju na osnovnim akademskim studijama i master studijama na Filozofskom fakultetu u Nišu, koji će se primenjivati od akademske 2021/2022. godine. Studijski program osnovnih akademskih studija je obogaćen novim predmetima, s obzirom na veći broj nastavnika u odnosu na prethodne periode. Nastavni predmet Predškolska pedagogija je i dalje u statusu obaveznog predmeta, sa fondom od 2+2 časa nedeljno, na trećoj godini studija. I drugi predmeti iz ove oblasti zadržali su svoje pozicije koje su imali u prethodnom akreditovanom programu. Jedina značajna promena u predmetima u oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u ovom programu je zamena predmeta Priprema dece za polazak u školu. Umesto ovog predmeta uveden predmet *Mediji u predškolskom obrazovanju*. Status predmeta i dalje je ostao isti kao i fond časova.

## **Metodološki okvir**

Osnovni cilj ovog istraživanja je utvrđivanje zastupljenosti, statusa i fonda časova nastavnih predmeta iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u studijskim programima za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. Kao nastavni predmeti iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta, obuhvaćeni su svi predmeti sa sva tri nivoa studija i to: Predškolska pedagogija, Programi predškolskog vaspitanja, Razvoj govora i jezičkog stvaralaštva predškolske dece; Priprema dece za polazak u školu i Mediji u predškolskom obrazovanju i Savremena pitanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Za istraživanje tretmana i postavljenosti ovih predmeta korišćeni su

studijski programi od osnivanja Departmana za pedagogiju do danas. Konkretnije to su studijski programi OAS iz akademske 2000/2001; 2004/2005; 2007/2008; 2014/2015. i 2021. godine; zatim studijski programi MAS iz akademske 2010. i 2014. godine; kao i studijski program DAS, koji je akreditovan 2017. godine. Osnovna tehnika je analiza sadržaja studijskih programa za pedagogiju na svim nivoima studija. Uporedna analiza je urađena na osnovu sledećih jedinica analize: nivo studija, status predmeta (izborni ili obavezni), fond časova.

Istraživački zadaci:

1. Utvrditi zastupljenost predmeta iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u studijskim programima za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu na sva tri nivoa studija (OAS, MAS, DAS).
2. Utvrditi status nastavnih predmeta iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u studijskim programima za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu.
3. Utvrditi fond časova predmeta iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u studijskim programima za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu.

### **Analiza sa diskusijom**

Na osnovu prethodnog kratkog prikaza promena u studijskim programima za pedagogiju, u Tabeli 1 sistematizovani su podaci o predmetima iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u studijskim programima na osnovnim akademskim studijama. Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 1 može se videti da je nastavni predmet Predškolska pedagogija, prisutan u svim studijskim programima, od osnivanja Studijske grupe za pedagogiju, odnosno od studijskog programa iz 2000/2001. godine. Ostali predmeti su zastupljeni u narednim programima, odnosno studijskim programima OAS pedagogije koji su usvojeni od 2004. godine pa na dalje. Predmet Razvoj govora i stvaralaštva predškolske dece je kao izborni predmet uveden u studijski programi iz 2004/2005. godine. On je u početku predstavljao sastavni deo Modula za predškolsku pedagogiju, zajedno sa predmetima Sistemi i programi predškolskog vaspitanja i Metodika rada predškolskog pedagoga. Od ovih predmeta u narednim studijskim programima, jedino se ne pojavljuje predmet Sistemi i programi predškolskog vaspitanja, čiji sadržaj je nakon ukidanja programa sa modulima, 2007/2008. godine, modifikovan. U skladu sa promenama u sadržaju predmeta sam predmet je dobio kraći naziv Programi predškolskog vaspitanja. Ovaj predmet je u studijskom programu iz 2007/2008. godine dobio status obaveznog predmeta i kao takav ostao na istoj poziciji u narednima studijskim programima na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu. Nastavni predmet Metodika rada predškolskog pedagoga, koji je bio u sastavu Modula za predškolsku pedagogiju u studijskom programu iz 2004/2005. godine je narednim programima dobio naziv Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama i kao takav postao obavezni predmet, počev od studijskog programa koji je akreditovan 2008. godine, pa na dalje.

Tabela 1. Nastavni predmeti u studijskim programima OAS pedagogije

Naziv predmeta	Zastupljenost u studijskom programu OAS pedagogije
Predškolska pedagogija	Studijski programi OAS iz akademske 2000/2001; 2004/2005; 2007/2008; 2014/2015. i 2021. godine
Razvoj govora i stvaralaštva predškolske dece	Studijski programi OAS iz akademske 2004/2005; 2007/2008; 2014/2015. i 2021. godine
Sistemi i programi predškolskog vaspitanja	Studijski program OAS pedagogije iz akademske 2004/2005.
Programi predškolskog vaspitanja	Studijski program OAS pedagogije iz akademske 2007/2008; 2014/2015. i 2021. godine
Metodika rada predškolskog pedagoga	Studijski program OAS pedagogije iz Akademske 2004/2005; 2007/2008; 2014/2015. i 2021. godine
Metodika rada pedagoga u predškolskim ustanovama	Studijski program OAS pedagogije iz Akademske 2007/2008; 2014/2015. i 2021. godine.

Osim ovih promena u odnosu na zastupljenost i status predmeta, tokom razvoja studijskih programa OAS pedagogije, javljale su se i promene vezane za fond časova u predmetima koji se bave vaspitanjem dece predškolskog uzrasta. Najznačajnije promene u fondu časova su primetne kada je uveden studijski program sa modulima, 2004/2005. godine, kada se s obzirom na specifičnu organizaciju fond časova povećao kod svih predmeta na Modulu za predškolsku pedagogiju, kada su časovi predavanja bili zastupljeni sa 4, a vežbe sa 5 časova. Do promene u fondu časova dolazilo je i kod drugih predmeta, na primer nastavni predmet Predškolska pedagogija je u prvom studijskom programu iz 2000/2001. godine imao fond od tri časa predavanja i 2 časa vežbi (3+2). Kasnije, u studijskom programu iz 2008. godine, fond časova je uglavnom ujednačen na nivou departmana i fakulteta i za sve predmete je iznosio 2+2, odnosno 2 časa predavanja koja prati isti broj časova vežbi.

Predmeti iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta u studijskim programima MAS i DAS pedagogije na Filozofskom fakultetu Nišu prikazani su u Tabeli 2. Iz Tabele 2 se može videti da su u studijskim programima pedagogije na drugom nivou studija (master studije), iz 2010. i 2014. godine, predmeti iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta zastupljeni sa samo jednim predmetom – Priprema dece za polazak u školu. Ovaj predmet je izbornog karaktera, zastupljen je sa 2 časa predavanja nedeljno na oba modula: Modul Pedagogija i Modul Socijalna pedagogija, koji su uvedeni 2014. godine. Predmet Priprema dece za polazak u školu je u novom ciklusu akreditacije, početkom 2021. godine zamenjen predmetom *Mediji u predškolskom obrazovanju*, pri čemu je fond časova ostao isti. Na trećem nivou studija, doktorske akademske studije, takođe postoji samo jedan predmet iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta – *Savremena pitanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Ovaj predmet je izbornog karaktera i zastupljen sa 5 časova predavanja i 2 časa studijskog istraživačkog rada.



Tabela 2. Nastavni predmeti iz oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta na studijskim programima MAS i DAS pedagogije

Naziv predmeta	Nivo studija	Godina akreditacije studijskog programa
Priprema dece za polazak u školu	MAS	2010; 2014.
Mediji u predškolskom obrazovanju	MAS	2021.
Savremena pitanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja	DAS	2017.

### Zaključak

Na osnovu prikaza razvoja studijskih programa za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu, može se zaključiti da su u svim programima i na svim nivoima studija zastupljeni predmeti iz oblasti vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Razlike se javljaju u broju i statusu predmeta, kao i fondu časova koji je predviđen za realizaciju. Broj predmeta na osnovnim akademskim studijama je značajno promenjen u odnosu na prvi studijski program iz 2000/2001. godine, kada je postojao samo jedan nastavni predmet koji se bavio vaspitanjem dece ranog uzrasta – Predškolska pedagogija. Takođe, primetna je tendencija za promenama i inoviranjem, koja je posebno vidljiva u periodu uvođenja studijskog programa sa modulima, tokom 2004/2005. godine, kada je značajno povećan broj nastavnih predmeta koji se odnose na vaspitanje dece predškolskog uzrasta. U kasnijim periodima u studijskim programima za pedagogiju je preovladavala potreba za usaglašavanjem, kako na nivou departmana, tako i na nivou fakulteta u celini, pre svega u smislu ujednačavanja fonda časova, časova stručne prakse i slično. Prilična odstupanja javljaju se u studijskom programu doktorskih akademskih studija pedagogije (DAS), u kome su predmeti zastupljeni sa 5 časova predavanja.

Može se zaključiti da su se najveće promene vezano za nastavne predmete koji se bave vaspitanjem dece predškolskog uzrasta dešavale na nivou osnovnih akademskih studija pedagogije. Od prvog studijskog programa koji je bio tradicionalno postavljen, do najnovijeg koji je akreditovan 2021. godine. Mada broj predmeta koji se bave institucionalnim vaspitanjem dece predškolskog uzrasta nije uvećan, pre svega zbog kadrovskih mogućnosti, uvođenje novog predmeta na master akademskim studijama, Mediji u predškolskom obrazovanju, načinjen je značajan iskorak u smislu podrške obrazovanju budućih pedagoga za istraživanje tema vezanih za vaninstitucionalne uticaje na razvoj, vaspitanje i obrazovanje predškolske dece. Uvođenje ovog predmeta zbog toga treba posmatrati kao pokušaj da se ide i korak sa tendencijama savremenog društva u kome dominiraju uticaji novih medijskih tehnologija.

Na nivou Doktorskih akademskih studija pedagogije u važećem studijskom programu postoji samo jedan nastavni predmet koji se odnosi na vaspitanje dece ranog uzrasta – Savremena pitanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Razlog takvom rešenju su kadrovski potencijali Departmana za pedagogiju, tačnije njihov nedostatak sa kojim se ovaj Departman nosi još od vremena njegovog osnivanja. U tom kontekstu hrabri činjenica da postoji interesovanje studenata doktorskih akademskih studija za ovu oblast i da će u narednim ciklusima akreditacije biti više prostora za predmete koji se bave vaspitanjem dece predškolskog uzrasta.

Limitiranost ovog rada se ogleda u činjenici da se u analizi Studijskih programa za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu bavi samo predmetima koji se odnose na vaspitanje dece ranog uzrasta. Verujemo da bi analize drugih aspekata programa bile od značaja za sagledavanje realnog stanja i planiranje novih studijskih programa u narednim ciklusima akreditacije. S druge strane, doprinos ovog rada je što on čini prilog dokumentovanju razvoja Departmana za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu, posebno u delu razvoja studijskih programa. Osim toga, ovaj rad pruža mogućnost refleksije i sticanja uvida o tretmanu i postavljenosti nastavnih predmeta iz oblasti vaspitanja dece predškolskog uzrasta u dosadašnjim studijskim programima, što može biti dobra osnova za različite analize i kreiranje daljih pravaca razvoja.

## Literatura

- Anđelković, S. i Stanisavljević Petrović, Z. (2012). Changes in University teaching – the road from knowledge to competencies. *Pedagogika*, 84(8), 1248–1259.
- Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Maksimović, J. i Stanisavljević Petrović, Z. (2012). Protivrečna iskustva studenata o dometima reforme visokog obrazovanja. *Teme*, 36(3), 1173–1189.
- Masari, G. A. & Petrovici, C. (2014). A critical perspective regarding pre-service teacher training and competences needed of kindergarten teachers from Romanian education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 22–27.
- Matejević, M. (2005). Promene u sistemu studiranja na Studijskoj grupi za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. U: A. Mimica i Z. Grac (ur.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi – četiri godine kasnije* (247–252). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Službeni glasnik RS, br. 27/2018.
- Petrovici, C. & Masari, G. A. (2014a). Content analysis of syllabus for students of kindergarten and primary school pedagogy according to the professional competences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 28–33.
- Petrovici, C. & Masari, G. A. (2014b). Aligning the academic teacher training curriculum for preschool and primary school education to the requirements of the RNCIS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 731–737.



*Raspored predmeta po semestrima i godinama studija za Studijski program DAS pedagogije* (2017). Preuzeto sa <https://drive.google.com/drive/folders/1sfX4pZhFUbM1fMYSEpM2CToJ8vdWTwCC>

*Raspored predmeta po semestrima i godinama studija za Studijski program MAS pedagogije* (2014). Preuzeto sa: <https://drive.google.com/drive/folders/1Mr2tvaYcl9--0TX-7Lo0qOPUDyMn6VT>

*Raspored predmeta po semestrima za Studijski program MAS pedagogije* (2010). Preuzeto sa: [https://drive.google.com/drive/folders/1GwEJreldrO7cyZe50Q0\\_uBkeKBwkov34](https://drive.google.com/drive/folders/1GwEJreldrO7cyZe50Q0_uBkeKBwkov34)

*Raspored predmeta po semestrima za Studijski program OAS pedagogije* (2014). Preuzeto sa: [https://drive.google.com/drive/folders/1CLpZfXwdNPuvK16y1b\\_iGoue8Pzbgwa0](https://drive.google.com/drive/folders/1CLpZfXwdNPuvK16y1b_iGoue8Pzbgwa0)

*Raspored predmeta po semestrima za Studijski program OAS pedagogije* (2008). Preuzeto sa: <https://drive.google.com/drive/folders/1qs1ojGo4Zt07PYngtidbXBpbtHDKArW1>

Stanisavljević Petrović, Z. (2010). Promene u inicijalnom obrazovanju pedagoga za rad u predškolskim ustanovama. *Nastava i vaspitanje*, 59(1), 101–115.

## **COURSES IN THE FIELD OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE STUDY PROGRAMS OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIŠ**

**Zorica Stanisavljević Petrović**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** The paper investigates the representation of subjects in the field of institutional education of preschool children in the pedagogy study programs at the Faculty of Philosophy, University of Nis. Within the theoretical part, the paper presents the development of pedagogy study programs, from its establishment until today, at all three levels of study, with special reference to the subjects that are directed toward the education of future pedagogues in the field of preschool education. The paper uses a descriptive method and content analysis technique. The basic units of analysis are the status of subjects and the number of classes. The results of the analysis showed that the subjects related to the education of preschool children are present in all study programs and at all levels of study. The findings indicate that the largest number of changes in the status of subjects and the number of classes marked study programs at the level of bachelor academic studies, while significantly smaller changes are present at the level of master's and doctoral academic studies. The obtained results can be a starting point for future research in order to create study programs in the next cycles of accreditation.

**Key words:** *preschool pedagogy, study program, subject, pedagogue education.*

**Citiranje članka:**

Stanisavljević Petrović, Z. (2021). Nastavni predmeti iz domena predškolskog vaspitanja u studijskim programima Departmana za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 23-34.

UDK 316.644-057.875: [378.6:1(497.11Niš):37.016

Originalni naučni rad

Primljeno: 07.05.2021.

Odobreno za štampu: 05.06.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2021.3>

## ИНИЦИЈАЛНО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ БУДУЋИХ ПЕДАГОГА – ПРОЦЕНЕ СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ<sup>1</sup>

Драгана Јовановић<sup>2</sup>, Марија Јовановић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Апстракт:** У изградњи професионалног идентитета савременог педагога посебан значај има иницијално образовање. Својим квалитетом оно даје основу која се касније надграђује стручним усавршавањем и многобројним формама перманентног самообразовања. Како професионални идентитет педагога подразумева низ дидактичко-методичких компетенција које се стичу током студија, рад је управо усмерен на истраживање ових подручја иницијалног образовања педагога. Циљ рада је да утврди процене студената педагогије о дидактичко-методичком образовању које стичу током основних студија, те да укаже на евентуалне недостатке и да препоруке за унапређивање утврђеног стања. Истраживање је реализовано на узорку од 105 студената завршних година основних, мастер и докторских академских студија Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу. Резултати показују завидан ниво дидактичко-методичког образовања и упућују на потребу за иновирањем и унапређивањем студијског програма у домену заступљености и обима стручне праксе.

**Кључне речи:** дидактичко-методичко образовање, стручна пракса, студенти, Департман за педагогију, Филозофски факултет у Нишу.

### Увод

Формирање професионалног идентитета представља значајно и кадро трагање за алтернативним приступима у реализацији професионалних задатака и обавеза, одабир адекватних стручних алтернатива као и њихову ревизију. Бити посвећен одређеној професији заправо значи осигурати каријерну стабилност и одрживост у динамичном и варијабилном свету рада и компетентног функционисања на радном месту. Снажан професионални идентитет заправо

<sup>1</sup> Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Развој и перспективе Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу*, бр. 100/1-10-5-01, финансираног од стране Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Ово истраживање подржало је и Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-9/2021-14/200165).

<sup>2</sup> [dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs](mailto:dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs)

подразумева професионални карактер који се поставља као неопходност у пољу конкурентности. Говорећи о педагошкој професији, изграђивање професионалног идентитета педагога је континуиран процес осмишљавања искустава, стицања и надограђивања истог чиме се стручном сараднику дају прилике да сазна ко је и ко жели да постане у образовном, односно професионалном контексту. Сам начин и природа овог доживљаја значајно ће утицати на то како ће тумачити и природу свог посла и даљег усмеравања. Формиран професионални идентитет педагога значајно утиче на њихову сигурност и стручност у послу који обављају. Зато је од кључног значаја да се иницијално образовање будућих педагога што више оријентише ка стицању знања, вештина и компетенција које би допринеле изграђивању бар делимичне стабилности њиховог професионалног идентитета, који би се касније унапредио кроз различите програме стручног усавршавања и учешћем у самообразовним активностима током читавог радног века. Неизоставно је овде указати и на идентитет студената педагогије који се може посматрати као полазни фактор изградње професионалног идентитета и професионалне повезаности са наставним планом и програмом иницијалног образовања. Дакле, у развоју професионалног идентитета будућих педагога прва искуства студенти стичу током студија, развијају се кроз дидактичко-методички оријентисане предмете уз значајан удео педагошке и стручне праксе. Пракса коју студенти реализују током студија важна је и са аспекта надоградње и потврђивања обавезног дидактичко-методичког образовања, компетенција и практичних искустава стечених кроз опште дидактичке и методичке предмете.

Генерално гледано, професионални идентитет може се посматрати као сложен систем знања, вештина и компетенција чије усвајање и развој започињу током иницијалног образовања и надограђују се у оквиру перманентног професионалног усавршавања и континуираног самообразовања појединца. Савремено одређење професионалног идентитета заснива се на субјекатској улози појединца и његовој активној, континуираној, стваралачкој и динамичкој конструкцији и реконструкцији искуства (Brott & Myers, 1999; Goodson & Cole, 1994; Lamote & Engels, 2010; Rodgers & Scott, 2008) које му обезбеђује успешно обављање своје професије. Под овим појмом се најчешће подразумева селф професионалца који се развија кроз обављање професионалних улога, интеграцију персоналних квалитета и професионалног образовања и који се проверава кроз повратне информације које добија од других релевантних чинилаца професије (Auxier et al., 2003; Chin Pei, 2014; Cooper & Olson, 1996; Gibson et al., 2010; Woo, 2013). С аспекта професије педагога, професионални идентитет обухвата читав систем знања, умења, вредности, мотива, искуства, циљева и компетенција (Ibarrá, 1999; Keuffer, 2010; Woo, 2013) на основу којих појединац остварује своју професионалну улогу. Такође, као кључни елементи овог појма наводе се: „индивидуални доживљај себе као професионалца; професионална компетентност – интеграција стручних знања, способности, вештина и ставова и њихова примена и развој кроз професионално деловање; припадност појединца професионалној заједници. Професионални идентитет можемо одреди-

ти и као сложени склоп професионалних компетенција, професионалног искуства, уверења о сопственој професији и виђења себе у одређеној професији и професионалној заједници” (Spasenović i Hebib, 2014: 3). Заснива се на компетенцијама које појединац стекне током иницијалног образовања и спремности да их примењује у непосредном раду. За успешно обављање педагошке професије и изграђивање професионалног идентитета савременог педагога нужно је, како наводе Андевски и Флорић (2002) као и Слијепчевић и Зуковић (2015), развијати компетенције потребне педагогу 21. века, попут: иновативности и креативности, критичког мишљења и способности решавања проблема; комуникационе вештине; колаборативне компетенције; континуирано усавршавање и професионални развој и др.

Интеграцијом наведених компетенција стварају се услови за ефикасно и ефективно обављање посла педагога у савременом друштву. Не треба изгубити из вида ни особености и комплексност установа и организација у којима се педагози запошљавају, те и природу и обележја посла и задатака које у оквиру ових установа реализују што их води ка сасвим специфичном профилисању, већој или мањој усмерености ка појединим сасвим специфичним врстама компетенција. Примера ради, професионални идентитет школских педагога се у извесној мери разликује од професионалног идентитета педагога у предшколским установама, установама социјалне заштите, установама културе, невладином сектору, области људских ресурса и сл. Ове разлике проистичу из дефинисаних циљева и задатака васпитно-образовног рада и предвиђеним областима деловања. Тако, професионални идентитет школски педагози у Србији остварују у области: (1) планирања и програмирања образовно-васпитног, односно васпитно-образовног рада; (2) праћења и вредновања образовно-васпитног, односно васпитно-образовног рада; (3) рада са васпитачима, односно наставницима; (4) рада са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем детета, односно ученика; (5) рада са децом, односно ученицима; (6) рада са родитељима, односно старатељима; (7) рада у стручним органима и тимовима; (8) сарадње са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицама локалне самоуправе; (9) вођења документације, припреме за рад и стручно усавршавање (*Правилник о свим облицима рада стручних сарадника „Службени гласник РС-Просветни гласник” бр.5/2012*).

Прегледом дефинисаних области односно подручја рада школских педагога уочљиво је да значајну претпоставку успешног и професионалног деловања чине дидактичко-методичке компетенције које се стичу у оквиру наставних предмета студијског програма педагогије, а операционализују у оквиру стучне праксе. Фокус на компетенцијама које проистичу из непосредног праћења и укључивања у васпитно-образовни рад током стручне праксе студентата, остварен је након дефинисања дескриптора Европског образовног простора и усвајања Националног оквира квалификација којима се тежиште високог образовања са знања премешта на компетенције за доживотно образовање, комуникативне и саморефлективне вештине, социјалне компетенције, акционе вештине и др. (Gojković i Stojanović, 2015).

Како би се стекла обухватнија слика о квалитету дидактичко-методичког образовања студената Основних академских студија педагогије, приступило се истраживању процена компетенција стечених кроз дидактичке и методичке предмете и њима припадајуће стручне праксе кроз коју се одвија конкретизација и операционализација стечених знања и умења.

## 1. Дидактичко-методичко образовање педагога

Дидактичко-методичко образовање студената основних академских студија педагогије реализује се кроз наставне предмете Дидактика 1 и 2, Докимологија и Методика васпитно-образовног рада. Док су дидактички наставни предмети оријентисани ка стицању темељних знања и вештина о општим проблемима и законитостима наставе, Методика васпитно-образовног рада је усмерена на операционализацију педагошко-методичких знања о путевима и могућностима реализације циљева и задатака наставе. Тако се Методика васпитно-образовног рада, може посматрати као теоријска и практична, односно релациона и процесуална дисциплина у односу између педагогије, дидактике и праксе васпитања, која зависи од циљева, задатака и саме концепције васпитно-образовног рада (Suzić, 2005).

На основним академским студијама педагогије Филозофског факултета у Нишу студијским пограмом предвиђене су и посебне методике: Методика рада школског педагога, Методика рада педагога у предшколским установама и Методика наставе грађанског васпитања. С обзиром на то да општа методика васпитно-образовног рада дефинише универзалне васпитне методе и поступке који важе за све наставно-предметне области и да чини обухватну базу систематизованих сазнања о методичким поступцима које користе посебне методике, сасвим је оправдано да се истраживањем дидактичко-методичког образовања будућих педагога обухвати управо она. Како остале методике у себи садрже појединачне и специфичне аспекте примене опште методике (методике васпитно-образовног рада) и имплементацију педагошко-дидактичких сазнања, оне неће бити обухваћене даљом анализом.

Испољавајући се кроз вештине избора и примене методологије изградње предметног курикулума, организовање и вођење васпитно-образовног процеса, обликовање наставне климе, утврђивање постигнућа ученика (Jurčić, 2014) и друге дидактичко-методичке компетенције се током формалног образовања педагога стичу како кроз релевантне наставне предмете студијског програма, тако и оквиру стручне праксе у школама. Опште дидактичко-методичко образовање треба да обезбеди студентима педагогије да дубље упознају структуру наставног процеса, овладају методама и облицима наставног рада, схвате савремене системе наставе, планирање и програмирање наставног рада, усаврше различите моделе активне наставе, и сл. Основни исходи дидактичко-методичког образовања усмерени су на оспособљавање студената за: (1) разумевање суштинских обелжја наставног часа и повезивање са евалуацијом његове ди-

дактичке ефикасности; (2) скицирање распореда наставних часова; (3) овладавање етапама наставног процеса и компетентно планирање артикулације наставе; (4) стваралачко планирање и припремање васпитно-образовног рада; (5) коришћење различитих модела вредновања наставног рада; (6) разумевање темељних полазишта и овладавање различитим методама, поступцима и техникама интерактивне наставе; (7) идентификовање и дефинисање могућих начина практиковања интерактивних метода у наставном раду; (8) педагошко-инструктивни рад са наставницима у домену успешног планирања, програмирања, реализовања и вредновања наставног процеса; (9) демонстрирање увежбаности у извођењу наставе.

Стручна пракса на Основним академским студијама педагогије реализује се на трећој и четвртој години студија и представља надградњу постојећих знања из области Дидактике, Школске и Предшколске педагогије, Породичне педагогије, односно Методике васпитно-образовног рада, Методике рада педагога у предшколским установама и Методике рада школског педагога. Циљ стручне праксе из дидактичко-методичке области јесте проширивање, продубљивање и функционално повезивање општих (дидактичких) и посебних методичких знања на конкретним примерима – садржајима наставних програма, сумирање знања и практично увежбавање вештина извођења наставног рада. Хоспитовање, опсервација васпитно-образовног рада, израда сценарија наставног часа по тематском приступу или у разредно-часовном систему наставе, само су неке од практичних активности кроз које студенти развијају вештине савременог извођења наставног процеса. Такође, студенти се кроз сарадњу са педагозима-менторима уводе у педагошко-инструктивни и саветодавни рад.

Као што се из напред наведеног осврта на циљеве и исходе дидактичко-методичког образовања и сврхе стучне праксе може видети, значајна пажња у структури студијског програма Основних академских студија педагогије посвећује се управо развоју компетенција студената у овој области.

## 2. Метод

Рад има за циљ да утврди процене студената педагогије о дидактичко-методичком образовању стеченом током основних академских студија. Представљени резултати део су ширег истраживања Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу. Истраживање је спроведено у оквиру интерног пројекта *Унапређивање професионалних компетенција будућих педагога у оквиру Основних академских студија педагогије*. За потребе истраживања конструисана је скала процене Ликертовог типа (KPGO) структурирана у два дела са сетовима по десет исказа везаних за области дидактичко-методичких компетенција и особености стручне праксе. Део инструмента којим су се прикупљали подаци о стручној пракси садржао је и додатак у форми анкетног упитника отвореног типа. У овом делу од студената се очекивало да наведу препоруке за унапређење квалитета и ефикасности стручне праксе на факултету.



Како би се кроз релативно прихватљиву величину узорка обезбедила његова што већа репрезентативност, истраживањем је обухваћено 105 студената завршних година Основних (трећа и четврта година), Мастер и Докторских академских студија педагогије Филозофског факултета у Нишу. Избор узорка извршен је по принципу искуствене блискости, добровољности студената за партиципацијом у истраживању и њихове доступности. Карактеристике узорка у односу на третиране варијабле приказане су у Табели 1.

Табела 1: Структура узорка у односу на третиране варијабле

		N	%
Година студија	Трећа и четврта година студија педагогије	76	72.4
	Мастер студије педагогије	20	19.0
	Докторске студије педагогије	9	8.6
Просечна оцена	6.00-7.00	3	2.9
	7.01-8.00	42	40.0
	8.01-9.00	36	34.3
	9.01-10.00	24	22.9
	Укупно	105	100.00

Подаци приказани у табели указују да највећи проценат испитаника чине студенти треће и четврте године Основних академских студија (N=76; 72.4%). Процентуално виша заступљеност студената педагогије са треће и четврте године Основних академских студија у односу на више нивое студија је очекивана с обзиром на број студената који се сваке године уписује на ове нивое студија. У односу на просечну оцену током студија најзаступљеније су категорије студената са просечном оценом 7.01-8.00 (N=42; 40%) и 8.01-9.00 (N=36; 34.3%). Како је узорком испитаника обухваћено само 2.9% (N=3) студената са најнижим просеком, очекује се да ће студенти реално и објективно извршити самопроцену стечених компетенција у области дидактичко-методичког образовања.

### 3. Резултати истраживања – анализа и интерпретација

Дидактичко-методичко образовање педагога, као једно од кључних подручја изградње њиховог професионалног идентитета, током формалног образовања се стиче кроз наставне предмете из области дидактике и методике, али и кроз стручну праксу у којој се врши њихово проширивање, продубљивање и имплементација у непосредном наставном контексту. Из тог разлога истраживање овог проблема реализовано је у два правца: испитивање дидактичко-методичких компетенција и утврђивање особености стручне праксе.



## 3.1. Дидактичко-методичке компетенције студената

Обезбеђивање квалитета формалног образовања претпоставка је успешног изграђивања професионалних компетенција и професионалног идентитета савременог педагога. Један од важних елемената овог процеса јесте ефикасно дидактичко-методичко образовање и обликовање будућих стручних сарадника-педагога. Оно подразумева усвајање, развој и усавршавање низа компетенција којима се обезбеђује ефикасни педагошки и педагошко-инструктивни рад у настави. Међу бројним дидактичко-методичким компетенцијама издвојене су и испитиване следеће: разумевање наставних умећа, овладавање методама и облицима наставног рада, вештине планирања, програмирања и евалуирања наставног рада, компетентност у пружању помоћи и подршке наставницима у области савремених наставних система, овладаност техникама интерактивног наставног рада, опсервирања и израде сценарија савременог извођења наставе, и др.

Табела 2: Процене студената о дидактичко-методичком образовању

	N	Min	Max	M	Sd
Разумем основна наставна умећа значајна за процес савремене наставе.	105	1.00	5.00	4.20	0.81
стекао/ла сам знања о облицима и методама наставног рада и могућностима њихове примене у непосредној пракси.	105	2.00	5.00	4.26	0.75
Познајем структуру и начине евалуације дидактичке ефикасности наставног часа.	105	2.00	5.00	4.05	0.88
Спреман/а сам да пружим помоћ наставницима у примени савремених наставних система.	105	1.00	5.00	4.11	1.00
Упознат/а сам са општим карактеристикама планирања наставног рада.	105	2.00	5.00	4.21	0.84
Владам техникама интерактивног наставног рада.	105	1.00	5.00	4.12	0.91
Усвојио/ла сам знања из области евалуације и у могућности сам да креирам различите моделе вредновања и оцењивања.	105	2.00	5.00	3.99	0.89
Упознат/а сам са основама и суштинским појединостима методике као научне и наставне дисциплине, и васпитно-образовним радом у школском контексту.	105	1.00	5.00	3.93	1.01
стекао/ла сам неопходне вештине опсервирања, као и израде сценарија савременог извођења наставног рада.	105	1.00	5.00	3.96	0.99
Сматрам да сам током изучавања Дидактике и Методике васпитно-образовног рада стекао/ла неопходна знања и вештине за проучавање и истраживање наставне праксе.	105	2.00	5.00	4.10	0.85
Укупно	105				

Резултати приказани у Табели 2 показују усаглашеност процена студената о стеченим дидактичко-методичким компетенцијама. Студенти чешће истичу компетенције: примене облика и метода наставног рада у пракси ( $M=4.26$ ); планирања наставног рада ( $M=4.21$ ) и евалуације дидактичке ефикасности на-

ставног часа ( $M=4.20$ ). Нешто ниже процене студената везују се за опште методичке компетенције ( $M=3.93$ ) и компетенције опсервирања и израде сценарија савременог извођења наставног рада ( $M=3.96$ ). Ипак, важно је нагласити да се ради о врло малим разликама у ставовима студената, што се више него оправдано може приписати чињеници да се ове компетенције у значајној мери стичу у оквиру Методике васпитно-образовног рада и Стручне праксе на четвртој години студија, те као такве нису искуствено блиске студентима треће године који су делимично обухваћени узорком. У прилог оваквој тврдњи треба додати и то да се на основним академским студијама више пажње посвећује развијању дидактичких компетенција кроз већи број и обим предмета које су похађали сви испитаници обухваћени истраживањем. Још један објективни показатељ изнете констатације јесу и приказане вредности стандардне девијације у смислу најмањих одступања код ајтема који се односе на дидактичке компетенције.

Табела 3: Процене студената о дидактичко-методичком образовању у односу на третиране варијабле

Разлика у одговорима испитаника у односу на годину студија			
Дидактичко-методички предмети	N	M	Sd
Трећа и четврта година студија педагогије	76	40.61	6.21
Мастер студије педагогије	20	41.10	9.20
Докторске студије педагогије	9	43.44	5.50
$F=0.70$ $df=2$ $p=0.50$			
Разлика у одговорима испитаника у односу на просечну оцену током студирања			
6.00-7.00	3	39.33	9.02
7.01-8.00	42	40.19	5.96
8.01-9.00	36	41.06	7.28
9.01-10.00	24	42.29	7.41
$F=0.54$ $df=3$ $p=0.66$			
Укупно	105		

Анализом добијених резултата може се констатовати следеће:

(1) студенти виших нивоа студија боље процењују стечене дидактичко-методичке компетенције. Овај резултат је разумљив и смислен с обзиром на то да су ови предмети у значајној мери заступљени и на Мастер академским студијама (Дидактичке иновације, Диференцијална дидактика, Дидактика даровитих, Стратегије ефикасног образовања) и на Докторским академским студијама (Моделовање процеса наставе, Методичко моделовање наставе, Стратегије израде савременог курикулума, Дидактика медија, Учење и поучавање у високошколској настави). Без обзира на то што су сви наведени предмети у статусу изборних предмета, њихова заступљеност омогућава студентима виших нивоа да стечене дидактичко-методичке компетенције значајно унапреде. (2) квалитет самопроцене студената усаглашен је са нивоом њиховог постигнућа током студирања. Приказани резултати указују да студенти упоредо са општим

анагажовањем током студија и постигнућима, значајну пажњу посвећују дидактичко-методичким компетенцијама, препознају њихову улогу и значај. Ово говори у прилог не само њихове зрелости, адекватне самопроцене, стеченог искуства, него и њихове посвећености професионалном развоју и будућем укључивању у свет педагошког рада.

### 3.2. Особености стручне праксе

На основним академским студијама педагогије значајан део стручне праксе односи се на оспособљавање студената за конкретизацију, операционализацију и апликацију стечених знања и вештина из области Дидактике и Методике васпитно-образовног рада у непосредној наставној пракси. Активности које се реализују у оквиру стручне праксе усмерене су ка упознавању са практичним аспектима педагошког позива, реалним проблемима наставне праксе и улогом и задацима стручног сарадника у процесу савременог извођења наставног рада. Структуром својих активности и начином реализовања стручна пракса доприноси целовитом дидактичко-методичком образовању студената, те је из тог разлога саставни део спроведеног истраживања.

*Табела 4: Процене студената о квалитетима стручне праксе*

	N	Min	Max	M	Sd
Пракса на факултету ме је сасвим довољно оспособила за рад педагога.	105	1.00	5.00	2.83	1.34
Факултет треба да организује више практичне наставе како би оспособио студенте за будући позив.	105	1.00	5.00	4.85	0.55
Повезујем теоријска знања са непосредном васпитно-образовном праксом, схватам и стваралачки се односим ка остваривању њиховог јединства.	105	1.00	5.00	4.16	0.87
Теоријски и практично сам упознат са радом са родитељима, ученицима, наставницима и стручним сарадницима.	105	1.00	5.00	3.80	1.03
Током студија, стекао сам знања и вештине за обављање педагошко-инструктивног рада и инструирања наставника у школи.	105	1.00	5.00	3.54	1.10
Упознат сам са вођењем педагошке документације у васпитно-образовним установама.	105	1.00	5.00	3.83	1.10
Практично сам оспособљен/а за планирање, програмирање, праћење и евалуацију васпитно-образовног рада у школи.	105	1.00	5.00	3.52	1.13
Упознат сам са местом и улогом педагога у установама социјалне заштите.	105	1.00	5.00	4.07	1.15
Оспособљен/а сам за обављање послова педагога као стручног сарадника у школским институцијама.	105	1.00	5.00	3.65	1.11
Стекао/ла сам професионалне компетенције за планирање, програмирање и организовање васпитно-образовног рада у предшколским установама.	105	1.00	5.00	3.58	1.13
Укупно	105				

Из приказаних резултата јасно се може уочити да студенти постојећу стручну праксу предвиђену студијским програмом процењују неповољном у смислу недовољног оспособљавања за непосредни рад ( $M=2.83$ ). Такође, резултати указују на потребу за већим обимом стучне праксе током студија ( $M=4.85$ ). Приметна је и значајна уједначеност процена о квалитетима стручне праксе при чему се посебно истичу оспособљавање за повезивање теоријских знања са непосредном васпитно-образовном праксом, схватање и стваралачки однос ка остваривању њиховог јединства ( $M=4.16$ ) и разумевање места и улоге педагога у установама социјалне заштите ( $M=4.07$ ). На основу резултата спроведеног истраживања може се закључити да је приликом реализације стручне праксе неопходно више пажње посветити практичном оспособљавању студената за планирање, програмирање, праћење и евалуацију васпитно-образовног рада у школи ( $M=3.52$ ) и предшколским установама ( $M=3.58$ ). Као и у области дидактичко-методичких компетенција, наведне разлике се могу приписати чињеници да се у оквиру студијског програма педагогије Методика васпитно-образовног рада, Методика рада школског педагога и Методика рада педагога у предшколским установама слушају на четвртој години студија, и да се задаци из ове области реализују у оквиру Стручне праксе 2 у VII семестру. Јасно препознавање студената да им обим предвиђене праксе није довољан значајан је инпут од кога треба кренути у процесу унапређивања и иновирања студијског програма, као и изналажења нових механизма за остваривање сарадње са што већим бројем институција и организација васпитно-образовног рада. Наведени резултати у складу су са изменама образовне политике и приближавају се концепту дуалног образовања које је тек у повоју у области високог образовања. Како стручна пракса представља једну од форми дуалног образовања унапређивање утврђеног стања захтева пажљиво осмишљене делатности у погледу системског решавања овог питања.

Табела 5: *Процене квалитета стручне праксе у односу на третиране варијабле*

Разлика у одговорима испитаника у односу на годину студија			
Пракса	N	M	Sd
Трећа и четврта година студија педагогије	76	41.67	7.26
Мастер студије педагогије	20	36.25	8.34
Докторске студије педагогије	9	43.44	5.79
$F=4.92 \quad df=2 \quad p=0.01$			
Разлика у одговорима испитаника у односу на просечну оцену током студирања			
6.00-7.00	3	35.33	11.93
7.01-8.00	42	41.43	6.07
8.01-9.00	36	42.08	7.18
9.01-10.00	24	38.42	9.72
$F=1.76 \quad df=3 \quad p=0.16$			
Укупно	105		

У односу на ниво студија нешто боље процене квалитета стручне праксе приметне су код студената Докторских ( $M=43.44$ ) и Основних академских студија педагогије ( $M=41.67$ ). С обзиром на мали број испитаника највишег нивоа

студија и чињенице да је већина њих у радном односу, наведени резултати нису изненађујући. Процене студената Мастер академских студија, са друге стране, такође су оправдане имајући у виду да на овом нивоу студија пракса није заступљена, односно није програмом предвиђена (Модул – Педагогија).

Резултати спроведеног истраживања такође показују приличну усаглашеност међу проценама студената са просечном оценом 7.01-8.00 ( $M=41.43$ ) и 8.01-9.00 ( $M=42.08$ ). Ако се узме у обзир да је удео испитаника из ових категорија у испитиваном узорку највећи, добијени подаци су охрабрујући јер говоре у прилог препознавању квалитета постојеће праксе. Такође, сходно проценама студената са највишом просечном оценом уочљива је потреба за унапређивањем постојећих особености (квалитета) праксе, што је опет у складу са исказаном општом проценом потребе за повећањем њеног обима.

Квалитативна анализа предлога студената за унапређење квалитета и ефикасности стручне праксе на факултету резултирала је груписањем у три категорије:

- (1) Предлози везани за увођење предиспитних обавеза којима ће се обезбедити лакше и ефикасније повезивање теорије и праксе. Као најучесталији у овој групи може се издвојити предлог да се писање семинарских радова замени студијом случаја како би се обезбедило јединство теоријског и практичког знања.
- (2) Предлози везани за потребе кориговања суштине задатака стручне праксе ка непосредном раду стручних сарадника-педагога. Најдоминантнији предлози у оквиру ове групе везују се за препоруке да се током стручне праксе мање пажње посвећује школској документацији а више конкретном раду педагога са наставницима, ученицима и родитељима. Студенти наводе да су задаци у оквиру праксе више окренути ка упознавању административног дела посла, а мање ка комплексним и специфичним доменима рада педагога за које студенти испољавају посебно интересовање. Кроз проширивање постојећих задатака уско специфичним педагошким активностима, студенти би стекли адекватна знања и практичне вештине неопходне за успешно обављање будућег позива. Свакако, то не значи да студенти занемарују значај вештина вођења педагошке документације и администрације већ наглашавају да приоритет треба дати другим пословима педагога који су по својој природи специфичнији и сложенији.
- (3) Предлози везани за увођење већег броја стручно-апликативних предмета у оквиру којих би се реализовали различити облици практичне наставе. Студенти виде могућност да се процесом реакредитације студијског програма обезбеди већи број оваквих предмета.

Овакви предлози студената показују не само критичко приступање уоченим проблемима, већ и објективно сагледавање њихових потреба. Ово нарочито долази до изражаја и у томе што студенти слободно дају конструктивне сугестије и решења за превазилажење слабости те и уочавају могућности и

механизме унапређивања овог значајног домена дидактичко-методичког образовања педагога професионалаца.

#### 4. Закључак

Ефикасно обављање педагошке професије и квалитетна изградња професионалног идентитета педагога у савременом наставном контексту основни је изазов и захтев педагошке теорије и праксе. Услов за остваривање овог захтева јесте адекватно дидактичко-методичко образовање које започиње током иницијалног образовања будућих педагога и наставља се и надограђује континуираним стручним усавршавањем и самообразовањем. Из тог разлога нужним се намеће потреба за перманентним преиспитивањем студијских програма који припремају будуће педагоге.

У раду је један значајан домен образовања педагога, односно дидактичко-методичко образовање проучавано емпиријским путем. На основу спроведеног истраживања дидактичко-методичких компетенција и квалитета стручне праксе у којима се оне операционализују, може се извести генерални закључак да студенти у оквирима просечних вредности процењују стечене дидактичко-методичке компетенције и указују на потребу за већом заступљеношћу и обимом стручне праксе. Оваквим проценама студената можемо бити задовољни с обзиром на то да су боље процене идентификоване код студената виших нивоа студија који су компетентнији да објективније вреднују захваљујући потпуном дидактичко-методичком образовању укључујући и примену стечених знања и вештина кроз обавезну стручну праксу.

Значајан инпут до кога се дошло спроведеним истраживањем односи се на исказивање потребе за већим обимом предвиђене стручне праксе током формалног образовања. Он је у складу са савременим настојањима и образовним иницијативама дефинисаним кроз Стандарде за акредитацију студијских програма према којима је један од критеријума квалитета већи обим и заступљеност педагошке и стручне праксе на Основним и Мастер академским студијама педагошких усмерења. Такође, савремена настојања за креирањем образовне политике која фокус стављају на дуално образовање у високошколском контексту оправдавају релевантност утврђених процена студената, јер се управо кроз стручну праксу остварује један од његових видова.

Иако истраживањем нису утврђене статистички значајне разлике у проценама испитаника у односу на третиране варијабле, евидентно је да оне ипак постоје премда не на нивоу значајности и да су вредне анализе и разматрања. Вероватно би разлике биле значајније уколико би се обезбедио већи узорак испитаника завршне године Основних академских студија укључујући и апсолвенте, као и студената виших нивоа студија педагогије. Сходно томе, основно ограничење спроведеног истраживања односи се и на учешће студената треће године Основних академских студија који нису стекли методичко образовање, с обзиром на то да се предмет Методика васпитно-образовног рада реализује

на четвртој години, када се изводи део стручне праксе. Овај недостатак могао би се превазићи укључивањем апсолвената у укупан узорак.

## Литература

- Andevski, M. i Florić, O. (2002). *Образовање и одрживи развој*. Novi Sad: SPD Vojvodine.
- Auxier, C. R., Hughes, F. R. & Kline, W. B. (2003). Identity Development in counselors in-training. *Counselor Education and Supervision*, 43, 25–38.
- Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional school counseling*, 2(5), 339–348.
- Gibson, D., Dooley, B., Kelchner, V., Moss, J. & Bryan V. (2012). From Counselor-In-Training to Professional School Counselor: Understanding Professional Identity Development. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 39(1), 17–25.
- Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- Gojkov, G. i Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative science quarterly*, 44(4), 764–791.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilugender Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Heft 40. 21. Verlag Barbara Budrich, 51–67.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teacher' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2012.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Eds.): *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts*. New York: Routledge, 732–755.
- Slijepčević, S. i Zuković, S. (2015). Kompetencije pedagoga u kontekstu „društva koje uči“. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, HLV (4), 137–152.
- Slijepčević, S. i Zuković, S. (2019). Značaj proučavanja profesionalnog identiteta školskog pedagoga. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLIV-2, 117–129.
- Spasenović, V. i Hebib E. (2014). Kako inicijalno obrazovanje i zahtevi prakse doprinose izgradnji profesionalnog identiteta pedagoga. U: Matović, N., Spasenović, V. i Antonijević, R. (ured.): *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*. Beograd: Filozofski fakultet, 2–7.
- Staničić, S. (2003). *Ključne kompetencije za rad pedagoga-Školski priručnik*. Zagreb: Znamen.



- Staničić, S. (2017). Profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: homage vlastitoj profesiji. U: Turk, M. (ur.): *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 67–77.
- Suzić. N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT Centar.
- Woo, H., Lu, J. & Bang, N. (2018). Professional identity scale in counseling (PISC): revision of factor structure and psychometrics. *Journal of counselor leadership and advocacy*, 5(2), 137–152.
- Chin Pei, T. (2014). *Educating for professional identity development*. (Doctoral dissertation). Retrieved from: <https://repub.eur.nl/pub/77318/>.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In: Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D. & R. Boak T. (Eds.): *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. London/Washington, DC: The Falmer Press, 78–89.

## INITIAL DIDACTIC-METHODICAL EDUCATION OF FUTURE PEDAGOGUES - ASSESSMENT OF PEDAGOGY STUDENTS

**Dragana Jovanovic, Marija Jovanovic**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department for pedagogy

**Abstract:** Of the great importance for the building professional identity of a modern pedagogue is initial education. With the necessary quality, it provides a basis that is later upgraded with the professional training and numerous forms of permanent self-education and self-learning. Having in mind that professional identity of pedagogue implies a wide range of didactic and methodic competencies that are acquired during the study, this paper is precisely focused at examining these areas of initial education of pedagogues. The aim of this paper is to determine the estimations of pedagogy students about didactic-methodical education that they acquire during their undergraduate studies, and to point out possible demerits and also make recommendations for improving the established situation. The research was conducted on a sample of 105 final year students of BA, MA, and PhD academic studies of the Department of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Nis. Obtained results show an enviable level of didactic-methodical education and indicate to the need to innovate and improve the quality of study program in the field of representation and the scope of professional practice.

**Keywords:** *Didactic-methodical education, Professional practice, Students, Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy in Nis.*

### Цитирање чланка:

Јовановић, Д. и Јовановић, М. (2021). Иницијално дидактичко-методичко образовање будућих педагога – процене студената педагогије. *Годишњак за педагогију*, 6(1), 35-48.



## TEORIJSKA RAZMATRANJA ELEKTRONSKOG UČENJA U SAVREMENOM OBRAZOVANJU<sup>1</sup>

Milica Dimitrijević<sup>2</sup>

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za pedagogiju

**Apstrakt:** Naučno-tehnološka revolucija izvršila je korenite promene u svim društvenim i naučnim sistemima, posebno u pedagoškoj nauci. Tehnički i digitalni uređaji, kao i savremena informaciono-komunikaciona tehnologija (IKT), postali su sastavni deo nastavnog procesa i predstavljaju imperativ savremenog obrazovanja. Kao posledica navedene informatizacije obrazovnog procesa, javlja se ideja o inovativnoj vrsti učenja: elektronsko učenje (eng. *e-learning*) koje predstavlja način sticanja znanja i veština uz pomoć i putem obrazovne i informaciono-komunikacione tehnologije. Rad ima za cilj proučavanje i teorijsku analizu elektronskog učenja u savremenom obrazovanju. U radu je dato tumačenje pojma elektronskog učenja, kao i analiza osnovnih vrsta ili modaliteta, prednosti i nedostataka navedene vrste učenja. Pojavom elektronskog učenja omogućen je prelazak od procesa reprodukcije na proces izgradnje i nadogradnje potrebnih znanja i umenja, čime se prevazilaze ograničenja tradicionalne nastave a ostvaruju se ideje aktivnog i doživotnog učenja. Učenik zauzima centralnu i ključnu ulogu u nastavi, gde se posredstvom savremene tehnologije na kreativan i interaktivan način prezentuju nastavni sadržaji i stiču potrebne kompetencije za život i rad u modernom društvu. Značaj i implikacije sprovedenog teorijskog istraživanja ogledaju se u isticanju važnosti postojanja modaliteta elektronskog učenja u nastavnoj praksi, čime se stvaraju preduslovi za kvalitetno i savremeno obrazovanje. Elektronsko učenje predstavlja budućnost predagoške nauke te je važno raditi na daljoj popularizaciji i proučavanju ovog obrazovnog fenomena.

**Ključne reči:** digitalno učenje, digitalna nastava, učenje na daljinu, IKT, Internet.

### Uvodna razmatranja

Savremeno društvo karakteriše se brzim i nezaustavnim razvojem u svim postojećim strukturama. Naučno-tehnološka revolucija uticala je na proces naglog povećanja znanja i informacija, kao i uvođenja inovacija u svim naučnim oblastima. Informatička era, računari, brojne savremene i informaciono-komunikacione tehnolo-

<sup>1</sup> Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-9/2021-14/200165).

<sup>2</sup> [milica.dimitrijevic@filfak.ni.ac.rs](mailto:milica.dimitrijevic@filfak.ni.ac.rs)

logije (IKT) glavni su aspekti koji određuju dalji proces modernizacije ili tehnizacije društva (Trifunović, 2009). Digitalni uređaji i inovacije u nastavi postaju deo naše svakodnevnice, stvaraju novu dimenziju i pogled na život. To je posebno vidljivo kod mlađih naraštaja, pripadnika net ili generacije Z (Lasić-Lazić i sar., 2012; Tejedor et al., 2020) koje na svakom koraku okružuju mobilni telefoni, tableti, računari, sredstva masovne komunikacije i ostali mediji. Svedoci smo procesa zastarevanja znanja (Eleven i Radosav, 2009), ekspresnog širenja podataka putem Interneta i direktnog uticaja digitalnog okruženja na naše kognitivne i socijalne sposobnosti. Modernom svetu potreban je čovek koji će posedovati razvijene kompetencije za doživotni razvoj i samorazvoj, za aktivno učestvovanje u društvenim dešavanjima, kao i potencijale za praktično i kreativno rešavanje svih životnih problema. Da bi se ovi ciljevi ostvarili, bilo je važno kreirati kvalitetno i demokratsko obrazovanje (Bogdanović, 2009) i zameniti tradicionalne načine realizacije nastave inovativnim metodama učenja (Elumalai et al., 2020). U tom smislu, javlja se ideja o uvođenju i primeni tehnoloških, digitalnih nastavnih sredstava i IKT-a u savremenoj nastavi.

Inoviranje nastavnog procesa primenom dostignuća tehničkih i informatičkih nauka u formi savremenih nastavnih sredstava, rezultiralo je promenom dosadašnjih načina i modela učenja. Kao posledica informatizacije obrazovanja i nezaobilaznog povezivanja pedagogije sa tehnologijom, dolazimo do nove vrste učenja, elektronskog učenja. Predmet ovog rada je predstavljanje i utvrđivanje značaja pojave elektronskog učenja u savremenoj nastavnoj praksi. Cilj istraživanja ogleda se u proučavanju i teorijskoj analizi elektronskog učenja u savremenom obrazovanju. U radu je dato tumačenje pojma elektronskog učenja, osnovnih vrsta ili modaliteta, kao i prednosti i nedostataka navedene vrste učenja. Na ovaj način ukazaćemo na važnost postojanja i implementacije ideje elektronskog učenja i digitalne nastave u pedagoškoj praksi, čime se obezbeđuju uslovi za aktivno, doživotno obrazovanje i dalji razvoj savremenog društva.

## **Pojam elektronskog učenja**

Izučavajući nastavne aktivnosti kroz istoriju, jasno se uočavaju različiti načini vaspitno-obrazovnog delovanja na ličnost. Pre svega, nastava se smatrala konstruktom koji je sastavljen od elemenata didaktičkog trougla – učenika, nastavnika i nastavnog sadržaja (Vilotijević, 1999). Proces učenja ostvarivao se tako što učenik, uz pomoć nastavnika, usvaja nastavne sadržaje u skladu sa unapred određenim ciljevima nastave. Vremenom tradicionalni način rada u nastavi, gde nastavnik određuje pravac, smer, tempo rada na času, a učenici mehanički reprodukuju naučeno, počinje da zastareva i time ne odgovara potrebama datog društva. Kako bi se prevazišle novonastale poteškoće u didaktičkoj oblasti, nastavu je bilo potrebno aktuelizovati (Bogdanović, 2009), pa se javila ideja o uvođenju nastavnih sredstava u nastavi. Nastavna sredstva ili mediji, efikasni nosioci i posrednici znanja i informacija, postaju ključni elementi unapređivanja nastavnog procesa. Brojni auditivni, vizuelni i audio-vizuelni uređaji (Blažič, 2007) direktno su određivali način izvođenja nastave

i proces učenja kroz upotrebu inovativnih nastavnih metoda. Kao posledica naučno-tehnološke revolucije, u nastavi se polako uvode nova, savremena nastavna sredstva (Stanković i Stanojević, 2019). Savremeni nastavni mediji poput računara, mobilnih telefona, LCD i smart televizora, laptopova, tableta, interaktivnih tabli, elektronskih knjiga i udžbenika, predstavljaju nove izvore znanja koji olakšavaju i unapređuju proces učenja. Prava vrednost ovih nastavnih sredstava dolazi do izražaja sa pojavom globalne mreže Interneta ili World Wide Web-a, jedne od najvećih tekovina XXI veka. Vremenom se dizajniraju informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) koje pružaju komunikaciju i razmenu podataka putem Wi-fi mreža i satelitskih sistema (Ratheeswari, 2018). Kao potreba za neophodnim implementiranjem svih navedenih tehnoloških inovacija u nastavi, dolazi se do pojave i određenja pojma elektronskog učenja.

Elektronsko učenje je pojam koji se prvi put pominje sredinom i krajem XX veka, kada su kreirani prvi oblici učenja putem kompjutera (Hammad et al., 2018). Pored termina elektronskog učenja, pedagoškoj javnosti su poznati sinonimi kao što su digitalno učenje, onlajn učenje, virtuelno učenje, distribuirano učenje i učenje na mreži (Chitra & Raj, 2018). Od svih navedenih formulacija, u svetu je opšteprihvaćen pojam elektronskog učenja jer on predstavlja širok dijapazon aktivnosti usvajanja, usavršavanja znanja i veština utemeljene na tehnologiji (Voskesenski i Glušac, 2007).

Elektronsko učenje označava proces sticanja znanja, kompetencija, razvoj kritičkog, kreativnog mišljenja i intelektualnih sposobnosti kroz realizaciju nastavnih aktivnosti primenom računarske, elektronske i savremene obrazovne tehnologije (Nadrljanski i Nadrljanski, 2008; Tomaš i Marinković, 2012; Tomaš i Mladenovski, 2016). Kako navodi Glušac (2012: 5) elektronsko učenje, skraćeno e-učenje (eng. *e-learning*), definiše se kao „metodologija kojom se nastavni sadržaj ili aktivnosti u učenju isporučuju uz pomoć elektronskih tehnologija”. Elektronsko učenje podrazumeva ne samo sticanje znanja bilo kada i bilo gde, već je to put i način za razvoj potrebnih i pravih veština u pravo vreme (Govindasamy, 2002). To znači da se nastavni proces može realizovati i van okvira učionice čime se kontekst vaspitno-obrazovnog delovanja na ličnost prenosi na sva druga radna i životna okruženja. Elektronsko učenje, a sa njim i ideja o digitalnoj nastavi, prvenstveno je predstavljalo oblik neformalnog obrazovanja, dok danas, sa punim pravom, postaje deo formalnog obrazovnog školskog sistema, sa pretenzijama daljeg razvoja u budućnosti (Mishra et al., 2020).

Ovaj obrazovni fenomen svoj vrhunac doživljava sa primenom IKT-a u svakodnevnom životu i u svim oblicima pedagoškog delovanja. Većina autora elektronsko učenje predstavlja kao nov način učenja koji se ostvaruje uz pomoć i putem Interneta i informaciono-komunikacionih tehnologija (Bogdanović, 2012; Encarnacion et al., 2021; Glušac, 2012; Kuleto i sar., 2008; Matijašević-Obradović i sar., 2017; Nadrljanski i Nadrljanski, 2008; Olszewska, 2020; Sethi et al., 2019; Simović i Čukanović-Karavidić, 2010; Vasilj i sar., 2017; Zdravkova, 2010). Dakle, ovo učenje se pre svega oslanja na tehnologije bazirane na Internetu, kroz najčešću upotrebu računara u nastavi. Pored računara kao najmoćnijeg nastavnog sredstva, elektronsko

učenje podrazumeva i upotrebu drugih digitalnih medija poput tableta, pametnih telefona, interaktivne televizije, multimedijalnih prezentacija, videokonferencija, elektronskih aplikacija, programskih alata, konzola za igrice, obrazovno-računarskih softvera, društvenih mreža, platformi za učenje, besplatnih edukativnih *web* sajtova, digitalnih biblioteka, elektronskih baza podataka, ekrana za virtuelnu realnost, kao i izvođenje nastave u digitalnim učionicama (Govindasamy, 2002; Mayer, 2017; Ratheeswari, 2018; Shazhad et al., 2020; Voskresenski i Glušac, 2007). Nastava i sam proces učenja se obogaćuje i inovira prezentovanjem informacija i nastavnih sadržaja putem multimedija, hipermedija, hiperteksta i ostalih osnovnih elemenata digitalne tehnologije.

Elektronsko učenje se ostvaruje kroz interakciju korisnika sa nastavnim medijima, u skladu sa definisanim obrazovnim ciljevima. U poređenju sa tradicionalnim učenjem, elektronsko učenje čine procesi prikupljanja i analize informacija, strukturiranja znanja u sistematičnu celinu, razvoja misaonih operacija, ostvarivanja interakcije, postavljanja pitanja i davanja odgovora učesnicima nastavnog procesa (Bogdanović, 2012). Ovim je omogućen prelazak od procesa reprodukcije na proces izgradnje i kontinuirane nadogradnje potrebnih znanja za rad u digitalnom društvu. Ova vrsta učenja je u potpunosti prilagođena predznanjima i individualnim sposobnostima učenika. Nastava je fleksibilnije organizovana, nastavni sadržaji svojom multimedijalnošću i očiglednošću bude sva čula i percepciju učenika, što je preduslov za kvalitetnije obavljanje nastavnih zadataka i obezbeđivanje najboljih rezultata i ishoda učenja (Prušević Sadović, 2016). Takođe, moguće je realizovati individualizovanu, problemsku i projektnu nastavu, učenje putem igre, individualni, kao i timski i grupni oblik rada uz kontinuirano praćenje i evaluaciju napredovanja učenika.

Najvažnija karakteristika elektronskog učenja ogleda se u redefinisanoj ulozi učenika i nastavnika. Kada je u pitanju učenik, on se osposobljava za samostalno, aktivno sticanje znanja, u skladu sa individualnim afinitetima i mogućnostima. Pojedinaac formira svoj jedinstveni pristup učenju, čime se razvija vredan konstrukt „učenja kako učiti”. Učenik zauzima centralnu ulogu u nastavnom procesu, aktivniji je, ima veću autonomiju. On stiče i otkriva nova znanja koja su važna za samorazvoj, samoobrazovanje i samoaktualizaciju. Važno je naglasiti da se korišćenjem digitalnih alata stiču neophodne digitalne kompetencije i informatička znanja bez kojih se danas ne može zamisliti nijedna aktivnost u društvenom funkcionisanju (Rapanta et al., 2020). Učenicima se pruža šansa da samostalno vode svoj proces učenja, da stiču vredna iskustva, uspostavljaju komunikaciju sa svima širom sveta i da stečene veštine primene u svakodnevnom životu. U tom kontekstu, e-učenje je trenutno najbolja strategija poučavanja i učenja (Encarnacion et al., 2021).

Kontekst elektronskog učenja menja i funkciju nastavnika. Težište rada nastavnika se usmerava na pripremu, realizaciju nastave i kontrolu učenja (Vilotijević i Vilotijević, 2016). Oni su istraživači, mentori, eksperti u oblasti informacionih tehnologija i otvorenog uma prate sve inovacije u svojoj oblasti (Kassymova et al., 2019). Da bi nastavnici adekvatno vodili proces digitalne nastave, neophodno je da budu osposobljeni za primenu IKT-a u obrazovne svrhe, što će se postići ukoliko se organizuju razni oblici stručnog usavršavanja koji će podići svest nastavnika o

važnosti postojanja inovacija u nastavi (Jassim, 2020). Možemo zaključiti da elektronsko učenje predstavlja imperativ savremenog obrazovanja i da oslikava jednu od najvećih inovacija u današnjoj pedagogiji i svim vaspitno-obrazovnim i nastavnim aktivnostima.

## Vrste elektronskog učenja

Kako bi se u potpunosti sagledali načini uvođenja novog načina učenja u savremenoj nastavnoj praksi, važno je ukazati na vrste elektronskog učenja. Budući da još uvek ne postoji opšteprihvaćena definicija elektronskog učenja iz razloga što je ovo relativno mlada, ali kompleksna pojava u pedagogiji (Jurík, 2018), jasno je da ne postoji jedinstvena klasifikacija elektronskog učenja. Naime, pri klasifikovanju uzimaju se u obzir različiti obrazovni i nastavni kriterijumi. Ovi kriterijumi umnogome određuju kako će se i na koji način sprovesti ideja elektronskog učenja u praksi. U tom smislu, u nastavku ćemo prikazati nekoliko vrsta elektronskog učenja, jasno ističući određene kriterijume ili važne elemente nastavnog procesa.

Računar se danas može smatrati najvažnijim nastavnim sredstvom koje utiče na modernizaciju nastave. Kompjuter kao skup hardverskih i softverskih komponenti, predstavlja izvor informacija, sredstvo sticanja znanja uz brzo slanje povratnih informacija i razvijanja intelektualnih sposobnosti učesnika nastavnog procesa (Jašić i sar., 2010). Sa pojavom Interneta, računar postaje najzastupljeniji medij na svim nastavnim predmetima i nivoima obrazovanja. U tom smislu, prema načinu na koji se upotrebljava računar u nastavi, elektronsko učenje se deli na (Milunović i Ćurčić, 2012: 515; Nadrljanski i Nadrljanski, 2008: 108):

1. Učenje i nastavu baziranu na *web-u* (eng. *Web Based Learning*),
2. Učenje i nastavu baziranu na računaru (eng. *Computer Based Learning*).

Učenje bazirano na *web-u* podrazumeva proces koji se odvija korišćenjem svih dostupnih Internet resursa u kontekstu slanja, plasiranja i trajnog čuvanja nastavnog sadržaja na globalnoj mreži i sajtovima obrazovnih institucija, dok učenje bazirano na računaru predstavlja korišćenje komponenti čvrstog oblika na kojima su snimljeni nastavni sadržaji. Tu se najvećim delom misli na CD, DVD i USB (Bogdanović, 2012; Milunović i Ćurčić, 2012; Nadrljanski i Nadrljanski, 2008). Dakle, možemo zaključiti da prva vrsta elektronskog učenja, uzimajući u obzir odabrani i analizirani kriterijum, ima veće i šire efekte od učenja baziranom samo na računaru i njegovim opštim komponentama.

Sa razvojem informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), koje predstavljaju skup elektronskih uređaja koji obezbeđuju kreiranje, analiziranje, slanje informacija, uspostavljanje komunikacije i razvijanje socijalne interakcije (Jassim, 2020), nastavni proces i učenje se dovode na viši nivo. U odnosu na kriterijum implementiranja i korišćenja IKT-a u nastavi, elektronsko učenje može biti (Matijašević-Obradović i sar., 2017: 2; Milunović i Ćurčić, 2012: 515; Simović i Čukanović-Karavidić, 2010: 762):

1. Kompjuterski podržano učenje (eng. *Computer Assisted Learning*),
2. Kompjuterski podržano istraživanje (eng. *Computer Assisted Research*),
3. Učenje na daljinu (eng. *Distance Learning*).

Kompjuterski podržano učenje podrazumeva interakciju između korisnika (učenika) i računara ili drugih tehničkih uređaja sličnih karakteristika. Uređaji postaju osnovno sredstvo pri sticanju znanja, čime nastavni proces postaje kreativniji, interaktivniji i dinamičniji uz obezbeđivanje aktivnosti učenika. Učenje podržano kompjuterom obuhvata multimedijalno predstavljanje nastavnog sadržaja, komunikaciju nastavnika i učenika putem programa, kao i korišćenje obrazovno-računarskog softvera, tutorijala, simulacija i virtuelne realnosti. Dakle, ova vrsta elektronskog učenja podrazumeva korišćenje digitalnih računarskih medija u cilju lakšeg ovladavanja nastavnog sadržaja.

Kompjuterski podržano istraživanje je vrsta učenja koja se najčešće prepoznaje na nivou visokoškolskog obrazovanja i daljeg stručnog usavršavanja. Ova vrsta elektronskog učenja je daleko neformalnija od prethodne i odnosi se na pretraživanje literature i baze podataka iz svih naučnih oblasti, u cilju sprovođenja naučno-istraživačkih aktivnosti. Ovde se misli na korišćenje specijalnih programa, softvera, alata za obradu podataka, kao i pretrage dostupnih baza literature, koja se u današnje vreme sve više objavljuje na web platformama (Matijašević-Obradović i sar., 2017; Simović i Čukanović-Karavidić, 2010).

Učenje na daljinu predstavlja najpoznatiji i najkompleksniji oblik učenja, oblik koji je sve zastupljeniji u razvijenim obrazovnim i školskim sistemima. To je vrsta učenja koja u potpunosti podrazumeva upotrebu Interneta i IKT-a u obrazovne svrhe. Iako se u literaturi mogu naći stavovi koji elektronsko učenje izjednačavaju sa učenjem na daljinu, važno je naglasiti da je elektronsko učenje širi pojam i da podrazumeva mnogo više od sticanja znanja onlajn (Milićević i sar., 2014). Učenje na daljinu podrazumeva način rada koji suštinski ne zahteva prisustvo svih učenika na jednom mestu, a sa druge strane omogućava sticanje znanja po principu fizičke udaljenosti od obrazovne institucije. Dostavljanje nastavnih sadržaja i komunikacija sa nastavnikom se u potpunosti oslanja na Internet mrežu. Učenje na daljinu je organizovano tako da učenici prema individualnim sposobnostima prate nastavni program u opuštenijem, onlajn okruženju (Bhati et al., 2009; Kassymova et al., 2019; Lassoued et al., 2020; Lin et al., 2012; Matijašević-Obradović i sar., 2017; Nadrljanski i Nadrljanski, 2008; Simović i Čukanović-Karavidić, 2010). Ova vrsta elektronskog učenja je toliko inovativna da danas postoje čitavi sistemi učenja na daljinu (eng. *Learning Management Systems*), platforme i softveri sa dostupnim onlajn kursovima koji omogućuju sticanje znanja i sertifikovanih diploma iz određenih oblasti. Ovo, u stvari, predstavlja „komplet standardizovanih komponenti za učenje, dizajniranih tako da povežu učenje sa postojećim informacionim sistemom unutar organizacije ili putem web portala za učenje” (Međedović i sar., 2011: 843). Neki od najpoznatijih sistema za učenje su MOOC (*Massive Open Online Course*) platforma (Bisht et al., 2020; Shahzad et al., 2020) i MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) platforma (Hussien, 2015; Milićević i sar., 2014).



Vrednost elektronskog učenja ogleda se u unapređivanju i poboljšanju klasične, tradicionalne nastave. U tom kontekstu, moguće je kombinovanje tradicionalne nastave sa realizacijom vaspitno-obrazovnog procesa putem tehnologija. Dakle, shodno intenzitetu i stepenu upotrebe nastavne tehnologije i IKT-a, dolazimo do još jedne vrste elektronskog učenja a to je mešovito ili hibridno učenje (Međedović i sar., 2011; Milićević i sar., 2014; Nadrljanski i Nadrljanski, 2008; Vasilj i sar., 2017). Mešovito ili hibridno učenje i nastava (eng. *hybrid*; *mixed mode*; *blended learning*) predstavljaju integrisan pristup učenju gde se tradicionalni načini rada koji imaju pozitivan efekat nadopunjuju korišćenjem medija, multimedija i IKT-a u cilju ostvarivanja svih ishoda nastave. Kako ističe Rathisvari (Ratheeswari, 2018: 45) mešovito učenje se odnosi na „modele učenja koji kombinuju nastavnu praksu koja se odvija licem u lice sa rešenjima za e-učenje”. U hibridnoj nastavi se odnos učenika i nastavnika realizuje uživo u učionicama i kabinetima, ali i putem tutorijala, simulacija, igrice, testova, tutorskih sistema, multimedijalnih i elektronskih platformi, softvera, alata i digitalnih mreža za komunikaciju. Hibridno ili mešovito učenje predstavlja kombinaciju svih prednosti tradicionalnih i savremenih načina, metoda i oblika rada čime su stvoreni preduslovi za dobijanje većih i kvalitetnijih rezultata u obrazovnom procesu (Hammad et al., 2018; Rodek, 2011).

Poslednja klasifikacija elektronskog učenja izvršena je prema načinu komunikacije između najvažnijih figura u nastavi, učenika i nastavnika. Prema ovom kriterijumu, elektronsko učenje može biti sinhrono i asinhrono. Sinhrono učenje podrazumeva komunikaciju učenika i nastavnika putem virtuelnih učionica, onlajn kurseva, konsultacija, videokonferencija. Komunikacija se odvija u realnom vremenu i zahteva virtuelno prisustvo kako nastavnika, tako i učenika. Ova vrsta elektronskog učenja obezbeđuje interakciju između učesnika nastavnog procesa i to tako da se ona može ostvarivati verbalnim i tekstualnim putem, uključivanjem mikrofona i kamere i pisanjem poruka u prozoru za časkanje.

Asinhrono učenje je u praksi zastupljenije jer daje prostora učeniku da odabere kada će, na koji način i koliko vremena posvetiti svom učenju. Ono podrazumeva sve ostale elektronske oblike komunikacije sa nastavnicima i obrazovnim institucijama kao što su elektronska pošta, blog, forum, televizijski edukativni program, slanje audio i video snimaka i nastavnih materijala na Internet sajtovima, platformama i slično. Kod asinhronog učenja ne postoji direktna interakcija između učenika i nastavnika, čime se dobija na fleksibilnosti i potpunom prilagođavanju procesa učenja željama i trenutnim potrebama učenika (Hammad et al., 2018; Kassymova et al., 2019; Kuleto i sar., 2008; Milunović i Ćurčić, 2012). U savremenom obrazovnom procesu se, u većini slučajeva, kombinuju oblici sinhronog i asinhronog učenja, čime se obezbeđuju svi preduslovi za kvalitetno i nesmetano odvijanje nastavnog i vaspitno-obrazovnog procesa u digitalnom okruženju.

### **Prednosti i nedostaci elektronskog učenja u savremenom obrazovanju**

Elektronsko učenje je danas jedan od glavnih činioca razvoja savremenog obrazovanja. S tim u vezi, važno je osvrnuti se na vrednosti i ograničenja ove vrste učenja, čime ćemo još jednom ukazati na neophodnost njegove implementacije u praksi.

Prednosti elektronskog učenja su brojne. Ono se smatra najvažnijom didaktičkom inovacijom od koje zavisi dalje unapređivanje strategija nastavnog procesa i kvaliteta rada. Pre svega, elektronsko učenje obezbeđuje odvijanje nastavnog procesa bilo kada i bilo gde, te ovde ne postoje bilo kakva vremenska, geografska ili prostorna ograničenja. Korišćenjem Interneta i IKT-a, korisnici dobijaju stalnu tehničku podršku, podaci su konzistentni, nastavni materijali jeftiniji, a njihova distribucija i preuzimanje je vrlo lako, brzo i transparentno (Chitra & Raj, 2018; Matijašević-Obradović i sar., 2017; Milićević i sar., 2014; Simović i Čukanović-Karavidić, 2010). Takođe, vrši se ušteda vremena, smanjeni su troškovi obrazovanja jer učenici mogu besplatno pristupiti mnogim sadržajima, kursevima i obrazovnim alatima (Oslzewska, 2020).

Osnovna vrednost elektronskog učenja ogleda se u zastupljenosti personalizovanog učenja. Znanje se stiče u skladu sa interesovanjima, predznanjima i ličnom tempu napredovanja. Učenik komunicira sa IKT alatima i sam određuje dinamiku rada. Nastavni proces postaje fleksibilniji, dinamičniji i interaktivniji. Učenici postaju samostalniji i odgovorniji te ova vrsta učenja pozitivno utiče na njihovo samopouzdanje. Nastavnici mogu upoznati učenike sa nastavnom jedinicom na verbalan način, a nakon toga prepustiti da oni uz pomoć IKT-a rade na sebi i pronalaze rešenja za određeni problem. U tom smislu, verbalizam nastavnog procesa je sveden na minimum, pa se kroz aktiviranje svih čula razvija kritičko, konvergentno i divergentno mišljenje (Stanković i Stanojević, 2019). Učenje se smatra vrstom igre koja budi, održava pažnju učenika i dodatno ih motiviše za dalji rad, učenje i napredovanje (Glušac, 2012; Vasilj i sar., 2017). Razvijaju se sve unutrašnje funkcije poput pamćenja, razvijanja mašte, izgrađivanja osetljivosti za probleme i adekvatnog pronalaženja kreativnih rešenja. Učenici u digitalnom okruženju imaju veću slobodu i ohrabreni su da istražuju, razmišljaju i postižu više ishoda učenja (Chitra & Raj, 2018). Istraživanjem koje je sprovedla Džasim (Jassim, 2020), utvrđeno je da učenici i nastavnici smatraju da IKT uređaji i alati odgovaraju potrebama učenika, da razvijaju entuzijazam i da se na taj način efikasnije razvijaju veštine i kompetencije. Time su potvrđene sve navedene prednosti postojanja elektronskog učenja u savremenom obrazovanju i nastavnoj praksi.

Kada je reč o drugim elementima nastavnog procesa, nastavni sadržaji su zanimljiviji i zabavniji jer su predstavljeni na multimedijalan način i predstavljaju kombinaciju teksta, slika, animacija, zvuka i video-sadržaja. Digitalni, elektronski uređaji i savremena nastavna sredstva u svakom trenutku pružaju potrebne povratne informacije, čime su učenici podstaknuti za dalje učenje i samorazvoj. Povratne informacije dobijaju se kombinacijom elektronske i face-to-face komunikacije sa nastavnikom, što se danas smatra velikom inovacijom i izazovom u procesu učenja i poučavanja. Može se izvesti zaključak da e-učenje obezbeđuje maksimalnu aktivnost učenika u gotovo svim aspektima nastavnog procesa, što je imperativ pedagoške nauke.

Sagledavajući ulogu nastavnika u savremenom nastavnom procesu, i ovde postoje brojni pozitivni aspekti primene elektronskog učenja u praksi. Nastavnik uz pomoć i putem tehnologije može stalno učiti, unapređivati svoje veštine i kompe-



tencije, što se smatra osnovom bavljenja nastavničkim pozivom. Elektronsko učenje služi nastavnicima da komuniciraju sa stručnjacima i kolegama iz svoje oblasti, da razmenjuju nastavne materijale i da jedni drugima međusobno pomažu u cilju ostvarivanja što boljeg i efikasnijeg nastavnog procesa. Takođe, digitalne tehnologije omogućavaju lakše i efikasnije uspostavljanje saradnje sa učenicima. Učenicima digitalno okruženje nije strano te su otvoreniji i opušteniji pri radu sa nastavnikom. Idejom elektronskog učenja revidirana je uloga nastavnika. Pre svega, oni postaju facilitatori, organizatori, daju savete učenicima kako da uče uz pomoć tehnologije, da ovladaju misaonim operacijama i interaguju sa digitalnom obrazovnom sredinom. Nastavnik ima više prostora da se bavi inoviranjem programa i nastavnih materijala. On može sistematski i kontinuirano pratiti napredovanje učenika korišćenjem onlajn testova i automatskog davanja povratne informacije učeniku o postignutim rezultatima (Kassymova et al., 2019). Kako digitalne tehnologije mogu mnoge poslove uraditi umesto nastavnika, pre svega administrativne, kao pozitivan aspekt pojave digitalne nastave je i mogućnost za konkretnijom realizacijom vaspitnog delovanja na učenike. Nastavnici se uče kako da tehnološka dostignuća koriste u obrazovanju, čime se na najbolji mogući način stiču potrebne digitalne kompetencije i veštine za život. Elektronskim učenjem nastavnik ne gubi svoju vrednost već se njegova uloga još više naglašava, pa se tako otvaraju mnoga polja za njihovo stručno usavršavanje i profesionalni razvoj.

Pored vrednosti elektronskog učenja, važno je ukazati i na određena ograničenja, čime bi se na kritički način prikazao ovaj obrazovni i pedagoški fenomen. Kada su u pitanju spoljašnji uslovi za inkorporiranje elektronskog učenja u obrazovnim sistemima, potrebna su finansijska sredstva jer su neki digitalni uređaji skupi, što može biti problem u ruralnim mestima i školama koje nemaju mogućnost pribavljanja neophodnih sredstava (Chitra & Raj, 2018; Oslzewska, 2020). Zbog toga je važno da oblast prosvetne politike vodi računa da sve škole dobiju mogućnost za implementaciju IKT-a u nastavi.

Da bi se uopšte moglo govoriti o elektronskom učenju, potrebno je da, pre svega, nastavnici, a i učenici, imaju razvijene digitalne kompetencije i potreban stepen informatičke pismenosti. Barijere koje mogu postojati tiču se nedostatka znanja iz oblasti informatike i tehnologije (Oslzewska, 2020) tako da i o tome treba posebno razmišljati pri sprovođenju procesa učenja i poučavanja putem tehnologije. Elektronsko učenje podrazumeva mnogo veći angažman i posvećenost nastavnika u pripremi nastavnog časa (Bogdanović, 2012), tako da je važno naći adekvatne načine osposobljanja nastavnika za korišćenje tehnoloških inovacija.

Najveći nedostatak elektronskog učenja tiče se smanjenja ili čak izostajanja interakcije i komunikacije sa nastavnicima, učenicima i obrazovnim institucijama (Adnan & Adwar, 2020; Vasilj i sar., 2017). Nedostatak interakcije može nepovoljno delovati na procese socijalizacije učenika koji su od posebne važnosti za njihov dalji razvoj. Ovde se javlja pojava personalne izolacije, koja podrazumeva osećanje izolovanosti od drugih učesnika nastave i nedostatak žive reči u vaspitno-obrazovnim aktivnostima. Učenik se može osećati usamljeno, tako da mogu izostati važne komponente u razvoju a to su osećajnost, saosećajnost i podrška, i to posebno kod mlađih

učenika kojima je teško da se naviknu na ovakav način rada. Takođe, pored nedostatka interakcije i žive reči, ovde izostaje postojanje i delovanje ličnog primera, što je važan aspekt pri formiranju ličnosti učenika. Elektronskim učenjem smanjena je zastupljenost manuelnih radnji. Iako učenici uče putem tehnologije, ovaj način nije previše efikasan u odnosu na upoznavanje stvarnosti kroz istraživanje pojava, procesa i objekata koji realno postoje. Naposljetku, ne smemo zaboraviti i pojavu zdravstvenih problema (Chitra & Raj, 2018), sedentarnog načina života i smanjenja fizičke aktivnosti. O svemu ovome treba razmišljati i pronaći balans i konstruktivna rešenja tokom implementacije ideje elektronskog učenja u praksi.

### **Zaključna razmatranja**

Namera ovog rada bila je da se na osnovu proučene domaće i strane relevantne literature predstavi konstrukt elektronskog učenja u savremenom obrazovanju. Polazeći od opštih karakteristika elektronskog učenja, možemo zaključiti da ono unapređuje pedagošku nauku u svakom pogledu i utiče na dalji pravac njenog razvoja u cilju paralelnog praćenja tehnoloških dostignuća i napretka društva. U tom smislu, odnos elektronskog učenja i pedagoške nauke je kauzalan. Ukoliko nema primene ovakvog učenja u pedagoškoj praksi, nema ni daljeg razvoja ove nauke.

Zaključci do kojih se došlo u ovom radu su da elektronsko učenje modernizuje nastavni proces i obezbeđuje primenu novih metoda učenja koje se pozitivno reflektuju na ishode i ciljeve nastave. Elektronsko učenje se uspešno primenjuje na svim nivoima obrazovanja, uzrastima i nastavnim predmetima, a učesnici nastavnog procesa postaju svesniji važnosti aktivnog uključivanja u lični razvoj. Kompleksnost ove pojave prepoznaje se u brojnim vrstama elektronskog učenja putem kojih se ostvaruju svi uslovi za celoživotno, doživotno učenje. Osnovni zaključak i krucijalni segment u mogućnosti neposredne primene elektronskog učenja u vaspitno-obrazovnoj praksi vidimo u obezbeđivanju sredstava i uslova za tehnološkim inoviranjem školskog prostora kao i neophodnom daljem usavršavanju, sticanju i razvoju informatičkog znanja i digitalnih kompetencija nastavnika, učenika i drugih aktera školskog sistema. Samo tako moguće je kreirati digitalnu školu koja usklađuje svoje ciljeve sa potrebama i zahtevima savremenog društva.

Sve navedene teze ukazuju da je elektronsko učenje neizostavan aspekt u svim tokovima razvoja obrazovanja i sistematičnog vaspitno-obrazovnog delovanja, nastave. Značaj i implikacije ovog rada ogledaju se u predstavljanju i isticanju važnosti postojanja ovog savremenog pedagoškog fenomena u nastavi, u cilju buđenja svesti svih zaposlenih u obrazovnim institucijama o važnosti inoviranja i digitalizovanja nastave. Elektronsko učenje predstavlja budućnost pedagoške nauke, te je važno raditi na daljoj popularizaciji, teorijskom i empirijskom istraživanju ove inovativne ideje.

## Literatura

- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45–51.
- Bhati, N., Mercer, S., Rankin, K. & Thomas, B. (2009). Barriers and Facilitators to the Adoption of Tools for Online Pedagogy. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(3), 5–19.
- Bisht, R. K., Jasola, S. & Bisht, I. P. (2020). Acceptability and challenges of online higher education in the era of COVID-19: a study of students' perspective. *Asian Education and Development Studies*. Retrieved (3.3.2020.) from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AEDS-05-2020-0119/full/html>
- Blažič, M. (2007). *Obrazovna tehnologija*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
- Bogdanović, M. (2009). Elektronsko učenje, učenje na daljinu. U: M. Danilović i S. Popov (ur.), *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* (299–310). Novi Sad - Beograd: Fakultet tehničkih nauka.
- Bogdanović, M. (2012). Učenje i savremena informaciono komunikaciona tehnologija. U: N. Potkonjak (ur.), *Godišnjak Srpske Akademije Obrazovanja sa Međunarodnog naučnog skupa Obrazovne inovacije u informacionom društvu* (219–230). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Chitra, A. P. & Raj, M. A. (2018). E-learning. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, 11-13.
- Eleven, E. i Radosav, D. (2009). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija pri realizaciji nastave učenja na daljinu. U: M. Danilović i S. Popov (ur.), *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* (240–248). Novi Sad - Beograd: Fakultet tehničkih nauka.
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., Kalaichelvi, R., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. N. & Abumelha, M. A. (2020). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731–753.
- Encarnacion, R. E., Galang, A. D. & Hallar, B. A. (2021). The impact and effectiveness of e-learning on teaching and learning. *International Journal of Computing Sciences Research*, 5(1), 383-397.
- Glušac, D. (2012). *Elektronsko učenje*. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.
- Govindasamy, T. (2002). Successful implementation of e-Learning: Pedagogical considerations. *Internet and Higher education*, 4, 287–299.
- Hammad, J., Hariadi, M., Purnomo, M. H., Jabari, N. & Kurniawan, F. (2018). E-learning and Adaptive E-learning Review. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 18(2), 48–55.
- Hussien, A. (2015). A Review on E-Learning Technology. *Journal of Computer and Engineering Technology*, 2(1), 1–3.
- Jassim, L. L. (2020). Using E-Learning Technologies in Teaching and Learning Process. *International Journal of Social Learning*, 1(1), 15–23.

- Jašić, S., Kartal, V. i Kostić, Z. (2010). Didaktičke inovacije u trećem milenijumu. U: D. Golubović (ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju – TIO 2010* (207–213). Čačak: Tehnički fakultet.
- Jurík, P. (2018). Current trends in e-learning. Retrieved (3.3.2021.) from [https://www.researchgate.net/publication/348393001\\_CURRENT\\_TRENDS\\_IN\\_E-LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/348393001_CURRENT_TRENDS_IN_E-LEARNING)
- Kuleto, V., Radić, G., Pokorni, S. i Kostić, A. (2008). Softverska platforma za obrazovanje na daljinu. *Infoteh-Jahorina*, 7, 464–469.
- Kassymova, G. K., Issaliyeva, S. T. & Kosherbayeva, A. N. (2019). E-learning and its benefits for students. *Педагогика и психология*, 4, 249–255.
- Lasić-Lazić, J., Špiranec, S. i Banek Zorica, M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja*, 18(1), 125–142.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. & Bashitialshaer, R. (2020). An Exploratory Study of the Obstacles for Achieving Quality in Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232–245.
- Lin, J. M.-C., Wang, P.-Y. & Lin, I.-C. (2012). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 97–108.
- Matijašević-Obradović, J., Brkanlić, S. i Milić, D. (2017). Da li e-učenje poboljšava kvalitet visokog obrazovanja. *Zbornik radova sa XXIII skupa Trendovi razvoja sa temom „Položaj visokog obrazovanja i nauke u Srbiji”*. Preuzeto (20.12.2020.) sa [http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend\\_2017/radovi/T1.4/T1.4-3.pdf](http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2017/radovi/T1.4/T1.4-3.pdf)
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403–423.
- Međedović, E., Saračević, M., Mašović, S., Biševac, E. i Kamberović, H. (2011). Infrastruktura sistema za e-učenje Univerziteta u Novom Pazaru. *Infoteh-Jahorina*, 10, 842–845.
- Milićević, V., Milićević, Z. i Milić, N. (2014). Elektronsko učenje u Srbiji primenom Moodle softvera. *BizInfo*, 5(1), 71–82.
- Milutinović, S. i Čurčić, S. (2012). Metodika obrazovanja iz oblasti tehnike zasnovana na primeni učenja na daljinu. U: D. Golubović (ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju – TIO 2012* (505–512). Čačak: Tehnički fakultet.
- Mishra, L., Gupta, T. & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. Retrieved (3.3.2021.) from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374020300121?via%3Dihub>
- Nadrljanski, Đ. i Nadrljanski, M. (2008). *Digitalni mediji - obrazovni softver*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Olszewska, K. (2020). The effectiveness of online learning in the era of the SARS-CoV-2 pandemic on the example of students of Polish universities. *World Scientific News*, 148, 108–121.
- Prušević Sadović, F. P. (2016). Neophodnost proširenja trofaktorskog sistema nastave u višefaktorski. *Inovacije u nastavi*, 30(3), 100–107.

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945.
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 45–47.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1), 9–28.
- Sethi, A., Wajid, A. & Khan, A. (2019). E-Learning: are we there yet? *The Professional Medical Journal*, 26(4), 632–638.
- Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A. & Lodhi, R. N. (2019). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. *Quality & Quantity*, 1, 1–22.
- Simović, D. i Čukanović-Karavidić, M. (2010). E-obrazovanje. U: D. Golubović (ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem Tehnika i informatika u obrazovanju – TIO 2010* (761–766). Čačak: Tehnički fakultet.
- Stanković, Z. i Stanojević, D. (2019). *Didaktičke inovacije u teoriji i nastavi praksi*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A. & Tusa Jumbo, F. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8(4), 1–17.
- Tomaš, S. i Marinković, R. (2013). Primjena sustava e-učenja u nastavnom okruženju. U: M. Ljubetić i S. Zrilić (ur.), *Pedagogija i kultura, Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum* (302–310). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Tomaš, S. i Mladenovski, A. (2016). Implementacija informacijske i komunikacije tehnologije u nastavnom procesu. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gzibara, S. Pejaković, S. Simel, Anikó, V. N. (ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (291–300). Osijek: Filozofski fakultet.
- Trifunović, V. (2009). Informatizacija obrazovanja i razvoj savremenog društva. U: M. Danilović i S. Popov (ur.), *Tehnologija, informatika, obrazovanje za društvo učenja i znanja* (132–138). Novi Sad - Beograd: Fakultet tehničkih nauka.
- Vasilj, M., Zovko, A. i Vukobratović, J. (2017). Potencijali e-učenja za unapređenje modela poučavanja odraslih. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 82–97.
- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1: Predmet didaktike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Voskresenski, K. i Glušac, D. (2007). *Metodika nastave informatike*. Zrenjanin: Tehnički fakultet "Mihajlo Pupin".
- Zdravkova, K. (2010). Elektronsko učenje 2.0 i njegova primena. *INFOteka*, 11(2), 3–18.

# THEORETICAL CONSIDERATIONS OF E-LEARNING IN MODERN EDUCATION

**Milica Dimitrijević**

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy

**Abstract:** The scientific and technological revolution has made radical changes in all social and scientific systems, especially in pedagogical science. Technical and digital devices, as well as modern information and communication technology (ICT), have become an integral part of the teaching process and they represent an imperative of contemporary education. As a consequence of the mentioned informatization of the educational process, the idea of an innovative type of learning was created: e-learning which represents a way of acquiring knowledge and skills with the help and through educational and information and communication technology. The paper aims to study and to perform a theoretical analysis of the concept of e-learning in modern education. The paper gives a review of the concept of e-learning, as well as an analysis of the basic types or modalities, advantages and disadvantages of this type of learning. The occurrence of e-learning has enabled the transition from the process of reproduction to the process of building and upgrading the necessary knowledge and skills, thus overcoming the limits of traditional teaching and realizing the ideas of active and lifelong learning. The student takes a central and key role in teaching, where teaching contents are presented in a creative and interactive way through modern technology and where the student acquires necessary competencies for living and working in modern society. The significance and implications of the conducted theoretical research are reflected in emphasizing the importance of the existence of e-learning modalities in teaching practice, which creates the prerequisites for quality and contemporary education. E-learning represents the future of pedagogical science and it is important to work on further popularization and research of this educational phenomenon.

**Key words:** *digital learning, digital teaching, distance learning, ICT, Internet.*

## **Citiranje članka:**

Dimitrijević, M. (2021). Teorijska razmatranja elektronskog učenja u savremenom obrazovanju. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 49-62.

UDK159.922.7:343.261-052-055.52

Pregledni rad

Primljeno: 02.03.2021.

Odobreno za štampu: 28.05.2021.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gped.1.2021.5>

## KONTAKTI DECE SA RODITELJIMA LIŠENIM SLOBODE

Bojana Pucarević<sup>1</sup>, Ljiljana Skrobić

Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Departman za Socijalnu politiku i socijalni rad

**Apstrakt:** Odsluženje zatvorske kazne predstavlja izazovan period, kako za onog ko služi kaznu, tako i za članove njegove porodice, a naročito decu. Istraživanja pokazuju da su ova deca izložena višestrukim rizicima, a jedan od rizika jeste prekid kontakata, a samim tim i odnosa deteta sa roditeljem koji je lišene slobode. Predmet rada biće predstavljanje značaja i izazova u održavanju kontakata između dece i njihovih roditelja lišenih slobode, kao i nekih programa i usluga podrške. U radu će biti dat i prikaz kako je ovo pitanje normativno, u politikama i praksi uređeno u Srbiji. Cilj ovog rada je da ukaže na važnost očuvanja, poboljšanja i jačanja porodičnih odnosa koji su prekinuti, sa naglaskom na potrebe i prava dece.

**Ključne reči:** kontakti, roditelji lišeni slobode, deca, podrška.

### Uvod

Brojni normativni akti uređuju različite segmente krivice, odgovornosti, određenja i realizovanja izrečene kazne, međutim, kada se govori o osobama koje su na odsluženju zatvorske kazne, neki aspekti njihovog života koji se čine značajnim u periodu tokom odsluženja kazne nisu normativno uređeni. Iako se kazna odnosi na osobu lišenu slobode, moramo imati u vidu da ta osoba na odsluženje zatvorske kazne dolazi iz određenog okruženja i da će se po odsluženju kazne (najčešće) vratiti u isto to okruženje. U skladu sa tim ne može da se ne postavi pitanje kako to utiče i na okruženje, a pre svega na porodicu te osobe.

Dešavanja tokom odsluženja kazne i posledice se reflektuju na sve članove porodice, ali deca lica lišenih slobode predstavljaju posebno vulnerabilnu populaciju. Iskustvo roditeljskog boravka u zatvoru može imati čitav niz negativnih ishoda za njihov sveukupni razvoj (Lee et al., 2013). I pored toga što ovaj događaj za decu nije deo uobičajenog životnog iskustva i što se prepoznaju njegovi nepovoljni ishodi, ova tematika tek poslednje dve decenije zavređuje pažnju kako istraživača, tako i

<sup>1</sup> bojana.pucarevic@filfak.ni.ac.rs



praktičara. Edi i Reid su 2003. godine konstatovali da ova tematika nije predmet interesovanja skoro nijedne od akademskih disciplina koje se na neki način bave decom poput: razvojne psihologije, pedagogije, sociologije, socijalnog rada, kriminologije. Ovi autori su istakli da to ima za posledicu da ova deca i njihove potrebe ostaju svima „nevidljive“ (Eddy & Reid, 2003).

Pitanja koja se odnose na decu čiji su roditelji lišeni slobode su brojna, ali se održavanje kontakta prepoznaje i izdvaja kao jedno od posebno značajnih. Narušavanje ovog odnosa tokom odsluženja kazne može imati trajne posledice, a deca i roditelji mogu ostati bez prilike za reuspostavljanje odnosa nakon odsluženja kazne.

Predmet rada biće predstavljanje značaja i izazova u održavanju kontakata između dece i njihovih roditelja lišenih slobode, kao i nekih programa i usluga podrške. U radu će biti dat i prikaz kako je ovo pitanje normativno, ali i u politikama i praksi uređeno u Srbiji. Cilj ovog rada je da ukaže na važnost očuvanja, poboljšanja i jačanja porodičnih odnosa koji su prekinuti, sa naglaskom na potrebe i prava dece.

## **Mogući izazovi i posledice za članove porodice**

Izazovi sa kojima se porodica može susresti prilikom odlaska i tokom boravka člana porodice u zatvoru su brojni. Odlazak jednog člana, roditelja, u zatvor za porodicu predstavlja umanjenje prihoda, a porodica biva opterećena i dodatnim troškovima koji se javljaju u takvoj situaciji, poput pravnih troškova zastupanja roditelja lišenog slobode, održavanja kontakata sa njim, slanje paketa. Potom, roditelj ili staratelj koji nastavlja brigu o detetu može biti emocionalno opterećen, neadekvatno prilagođen na ove okolnosti i u takvom kontekstu može ne prepoznati ili zanemariti potrebe deteta (Parke & Clarke-Stewart, 2002). Odsustvo jednog roditelja iz života deteta znači i manje podrške, ljubavi za dete, kao i osećaja pripadanja i sigurnosti koji ta osoba može da pruža.

Kada se govori o mogućim posledicama za decu roditelja lišenih slobode, neke od njih su problemi u ponašanju, zloupotreba droga i alkohola, loša školska postignuća (Dallaire, 2007; Murray et al., 2009). Istraživanja pokazuju da ova deca mogu ispoljiti internalizujuće (povlačenje, anksioznost, pa i depresiju) i eksternalizujuće probleme u ponašanju (autoagresiju, agresiju, do različitih oblika delinkventnog ponašanja) (Travis et al., 2014; Davis & Shlafer, 2017). Spremnost za školu, kao i postignuća u procesu formalnog obrazovanja, takođe, mogu biti ograničeni kod ove dece, a prisutno je i ispoljavanje neposlušnosti ili hiperaktivnosti u školskoj sredini, problemi u građenju i održavanju odnosa sa vršnjacima (Haskins, 2014). Iako su rezultati istraživanja oprečni po pitanju ovakvog ishoda, neki autori ističu da se ova deca mogu pridružiti „zatvorskoj populaciji“ kao maloletni učinioci krivičnih dela ili kao odrasle osobe (Murray et al., 2003).

Pored toga, ova deca mogu biti u riziku od siromaštva, nestabilnosti stanovanja, stigmatizacije, isključivanja iz zajednice, poremećaja porodičnih odnosa, izmeštanja iz biološke porodice, prekida kontakata sa roditeljem u zatvoru, redih kontakata i



nakon roditeljevog odsluženja kazne (Geller, et al., 2011; Glaze & Maruschak, 2008; Lopoo & Western 2006; Braman, 2004).

Okolnost lišavanja slobode roditelja predstavlja izazov za održavanje i kvalitet odnosa roditelja i deteta. Kod dece se može javiti osećaj napuštenosti, tuge, ali sramote zbog toga što su roditelji učinili, kao i nesigurnosti u odnosu na budući odnos sa roditeljem. Kako bi izbegli sve ove negativne emocije, oni mogu pokazati tendenciju ka distanciranju od roditelja (Sharratt, 2014). Prema nalazima nekih istraživanja, roditelji osećaju smanjeni doprinos u odgajanju deteta, imaju osećaj nemoći i bespomoćnosti (Sharratt, 2014). Sve ovo može voditi osećaju otuđenosti i kod deteta i kod roditelja.

Takođe, ove posledice nisu vidljive samo tokom nego i nakon trajanja kazne. Na primer, povratak roditelja iz zatvora u stari komšiluk može doprineti da bude žrtva stigmatizacije kome članovi zajednice ne veruju ili ga se plaše. To ujedno može da utiče na celu njegovu porodicu i može voditi isključenju porodice iz šire zajednice, kao i iz lokalnih udruženja ili nekih ekomonskih aktivnosti (Srnić i sar., 2016).

Mnogi autori ističu da je važno razumevanje posledica lišavanja slobode roditelja po porodicu, a naročito po decu kako bi se osmislili adekvatni oblici podrške da bi deca zadovoljila svoje potrebe, ali i kako bi bila zaštićena njihova prava. Grupa advokata iz San Franciska, 2003. godine predložila je sadržaj zakona koji bi štitio prava dece roditelja koji su lišeni slobode, a u kojem se navode sledeća pravila: 1. Imam pravo da budem siguran i informisan u vreme hapšenja mog roditelja, 2. Imam pravo da me saslušaju kada se donose odluke o meni, 3. Imam pravo da se razmotri moje mišljenje kada se donose odluke o mom roditelju, 4. Imam pravo da budem dobro zbrinut kod je moj roditelj odsutan, 5. Imam pravo da razgovoram sa roditeljem, da ga vidim i dodirnem, 6. Imam pravo da budem podržavan dok je moj roditelj u zatvoru, 7. Imam pravo da ne budem osuđen, okrivljen ili etiketiran zbog lišavanja slobode mog roditelja, 8. Imam pravo na doživotnu vezu sa svojim roditeljem (<https://www.sfcipp.org/copy-of-download-the-bill-of-rights>).

Ovako definisana prava dece ističu ono što mnogi autori naglašavaju, a to je da proces lišavanja slobode roditelja nije jedinstven ni „diskretan” čin, već je to proces koji ima svoje faze. Te faze imaju svoje karakteristike i zbog toga treba obratiti pažnju na ono što se može smatrati: kratkoročnim efektima hapšenja i odvajanja deteta od roditelja, potom efekte koje ima nedostupnost roditelja tokom boravka u zatvoru i efekte (kako pozitivne, tako i negativne) povratka roditelja nakon odsluženja kazne u porodicu (Joint State Government Commission, 2011).

## **Kontakti dece sa roditeljima**

Ako kontakte dece sa roditeljima posmatramo iz ugla deteta, oni predstavljaju mogućnost da se preveniraju neki, prethodno navedeni, štetni ishodi po dete do kojih dolazi usled razdvajanja deteta i roditelja, usled lišavanja slobode roditelja. Takođe, kontakti su pravo deteta garantovano i međunarodnim i nacionalnim zakonodavstvom. Prema Konvenciji o pravima deteta, strane ugovornice će poštovati pravo deteta

odvojenog od jednog ili oba roditelja da redovno održava lične odnose i neposredne kontakte sa oba roditelja, osim ako je to u suprotnosti sa najboljim interesima deteta (čl. 9, 3). Međutim, i pored toga, kontakti dece sa roditeljem u zatvoru često predstavljaju privilegiju roditelja, a ne ostvarivanje potreba i prava deteta. Takođe, nepostojanje ili prekid kontakata najčešće nisu odraz najboljih interesa deteta.

Kontakti dece sa roditeljima mogu imati različite forme: posete, telefonski kontakti, pisma. Pisma su najčešći vid kontakata i prepoznaje se više prednosti ovakvog načina komunikacije, poput niskih troškova ili mogućnosti ponovnog čitanja (Annie E. Casey Foundation, 2007; Shlafer, et al., 2015). Isti autori navode i potencijalne teškoće ovog vida komunikacije, poput izostanka neposrednosti i akutnosti (neki značajan događaj može biti već „zastareo” kada pismo stigne) kao i neophodne podrške mlađoj deci u pisanju i čitanju pisama. Telefonski pozivi nadomešćuju ovaj nedostatak neposrednosti, tj. kontakata u realnom vremenu, ali njihovi troškovi su najčešće veći u odnosu na troškove slanja pisama (Annie E. Casey Foundation, 2007). Takođe, često su telefonski kontakti mogući samo ukoliko roditelj zove dete (suprotno nije dozvoljeno), vreme za realizaciju poziva nije usklađeno sa dnevnom rutinom neke dece, trajanje poziva je uslovljeno bilo propisima ustnove ili visinom troškova (Sharratt, 2014).

Lične posete jesu najpoželjniji, ali i najređi vid kontakata. Prema nekim podacima, više od polovine roditelja koji su lišeni slobode i imaju maloletnu decu nisu videli svoju decu nijednom (Annie E. Casey Foundation, 2007, Glaze & Maruschak, 2008 prema Shlafer, Booker Loper, and Schillmoeller, 2015). U realizovanju ove vrste kontakata postoje brojni izazovi i prepreke.

Autori koji su u svojim istraživanjima nastojali da uvide koji su to razlozi zbog kojih izostaju, pre svega, lični kontakti dece i roditelja u zatvoru, utvrdili su da su korekciona politika zatvora i neprikladnost zatvorskih ustanova za boravak dece dva najčešća razloga koja vode tome. Što se tiče korekcionе politike zatvora, kako se ističe, stručnjaci zaduženi za tretman sa osobama u zatvoru, kao i drugi službenici u načelu podržavaju i podstiču održavanje porodičnih veza. Međutim, zatvorske procedure i pravila primat imaju na obezbeđivanju sigurnosti, a to ponekad može da onemogući ili ometa kontakte. Takođe, zatvorsko okruženje može biti zastrašujuće i traumatično za decu. Samo okruženje, procedura pretresa, dugo čekanje, neadekvatne i pretrpane prostorije za posete nisu podsticajno okruženje za kontakt i građenje ili održavanje odnosa deteta i roditelja (Christian, 2009). Čak i sama deca, koja su učestvovala u nekim istraživanjima o kontaktima, sobe za posetu su opisivala kao „hladne” i „mračne”, a bezbednosne mere kao „ponižavajuće” i „fizički grube” (Sharratt, 2014).

Faktor koji doprinosi neodržavanju kontakata bez obzira na njihovu vrstu jeste odnos roditelja i staratelja, odnosno odrasle osobe koja brine o detetu. Ovaj faktor se u literaturi često navodi kao jedan od najvažnijih (Flynn & Saunders, 2015; Saunders, 2016). Taj odnos definiše da li će i koliko često dete imati kontakt sa roditeljem. Ukoliko staratelj (bio to drugi roditelj ili druga bliska osoba) i roditelj imaju konfliktan odnos, staratelj može obeshrabriti dete za ove kontakte, sprečiti kontakte ili čak sakriti od deteta informaciju gde se roditelj nalazi. Kako Sanders

zaključuje, ova deca često mogu biti nepodržana, prepuštena sama sebi i „jedina odgovorna da o kontaktima pregovaraju u okviru nefunkcionalnih porodičnih odnosa” (Saunders, 2016: 70).

Prema dostupnim podacima, odbijanje kontakta od strane roditelja ili dece kao razlozi za nepostojanje kontakata su retki (Annie E. Casey Foundation, 2007). Samo jedan manji broj roditelja nije želeo da viđa svoju decu, a razlozi koje su navodili za to su: emocionalna uznemirenost zbog poseta, kratko vreme izdržavanja kazne, sramota da ih deca vide u tom okruženju, želja da deca i drugi članovi porodice nastave sa svojim životom, pretpostavka štetnog ili negativnog uticaja poseta za decu. Kako mali broj roditelja, tako i mali broj dece nije želeo da posećuje roditelje, a dominantni razlozi su bili: osećaj tuge, uslovi posete, opredeljenje za aktivnosti sa prijateljima pre nego za posete roditeljima u zatvoru, gubitak poverenja u odnosu na roditelje, prepoznavanje roditelja kao nezainteresovanih (Annie E. Casey Foundation, 2007).

Iako se u ovom radu ističe važnost održavanja kontakata deteta sa roditeljem lišenim slobode, treba napomenuti da postoje situacije kada kontakti nisu u najboljem interesu deteta. U literaturi se kao razlog za takvu procenu najčešće navode iskustva nasilja prema detetu od strane roditelja. Međutim, ono što je značajno jeste da i u takvim okolnostima dete može biti zabrinuto za roditelja. Pa tako neki autori napominju da i ukoliko kontakti nisu u najboljem interesu deteta, dete ima pravo na informacije o roditelju, ali i podršku u razumevanju zašto takav kontakt nije trenutno u skladu sa njegovom dobrobiti, kao i podršku u procesu tugovanja (Saunders, 2017).

## **Kontakti dece sa roditeljima u zatvorima u Srbiji**

Porodični zakon RS u čl. 61 navodi pravo deteta na kontakte sa roditeljem sa kojim ne živi i okolnosti u kojima je ovo pravo ograničeno (Porodični zakon, 2005). Kada posmatramo normativni okvir koji uređuje prava na kontakte osobe, roditelja koji je u zatvoru, a koji je preduslov da se ovo pravo deteta ostvari zapažamo da su propisi delimično, ali nedovoljno osetljivi na potrebe dece.

U kazneno-popravnim zavodima u Srbiji, osuđenici imaju pravo na telefonske pozive, na dopisivanje, na prijem paketa, kao i na posete. Primenjuju se dve vrste poseta i to redovne posete i posete u posebnoj prostoriji. U članu br. 45 Pravilnika o kućnom redu kazneno-popravnih zavoda i okružnih zatvora naznačeno je da se poseta može realizovati na „pogodnim otvorenim prostorima zatvora”. Redovne posete traju jedan sat i moguće su dva puta mesečno. U tim prostorijama nalaze se i druga osuđena lica, službena lica, fizički kontakt je sveden na minimum. Ovo je jedan od razloga zbog kojih su predviđene i posete u posebnim prostorijama u kojoj se nalazi samo osuđenik sa svojim posetiocima. U njoj mogu da provedu tri sata, jednom u dva meseca i to sa partnerom, decom ili drugom bliskom osobom. Prostorija se zaključava i uz zahtev poseta može trajati i kraće. Ono što je posebno važno, jeste da je bar u ovom noramtivnom aktu prepoznat značaj ovih kontakata, ali donekle i specifične potrebe dece, pa je naznačeno da ova prostorija „mora biti dovoljno

prostrana, zagrejana, osvetljena, sa potrebnim nameštajem, kupatilom i prilagođena za boravak dece” (član 48). Kontakti koje zatvorenik realizuje sa porodicom, a koji se ostvaruje preko telefona, pisama i drugim sredstvima se ne ograničavaju (Pravilnika o kućnom redu kazneno-popravnih zavoda i okružnih zatvora, 2014).

Takođe, normativni okvir je „osetljiv” u pogledu sprečavanja potencijalne separacije beba i majki zbog odsluženja zatvorske kazne. Zakon o izvršenju krivičnih sankcija omogućava odlaganje izvršenja kazne zatvora „ako je osuđena žena navršila šesti mesec trudnoće ili ima dete mlađe od jedne godine – najduže do navršene treće godine života deteta“ (čl. 59, 2). Dopunom istog Zakona, od 2015. godine, članom 119 posebno je naglašeno pravo žene koja se porodi u periodu kada je na odsluženju da „može zadržati dete do isteka kazne, a najduže do navršene druge godine života deteta, posle čega roditelji deteta sporazumno odlučuju da li će dete poveriti na čuvanje ocu, ostalim srodnicima ili drugim licima” (Zakon o izvršenju krivičnih sankcija, 2015).

Ako pogledamo aktuelne politike i prakse u Srbiji, zapažamo da potrebe ove dece ostaju nedovoljno vidljive i nedovoljno prepoznate ne samo u sistemu krivičnog pravosuđa, već i sistema brige o deci. Kao jedan od preduslova za adekvatan odgovor na potrebe ove dece je sistem evidencije koji će omogućiti saznanja o brojnosti ove populacije i njihovim karakteristikama. Kako ne postoji ni jedinstvena baza sa osnovnim demografskim podacima o zatvorenicima u Srbiji, podaci kojima se raspolaže su uglavnom oni koji su prikupljeni u određenim istraživanjima. Takvo jedno istraživanje realizovano je 2018. godine od strane Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja i Misija OEBS u Srbiji. Prema ovom istraživanju 44% osobe lišene slobode su u bračnoj ili vanbračnoj zajednici, dok 43% njih ima decu (najčešće imaju jedno - 22,2%, dvoje - 13,7%, troje - 4,2% i četvoro dece -1,6% (Stevanović i sar., 2018).

U Srbiji ne postoje usluge koje su specifično namenjene ovoj deci i porodicama. Izostaje podrška usmerena ka staratelju deteta, ka roditelju koji je u zatvoru, kao i samom detetu. Okruženja u kom se održavaju posete nisu u potpunosti podržavajuća i prilagođena potrebama dece.

U nešto povoljnijem položaju, u ovoj oblasti, su deca na porodičnom smeštaju, jer su hraniteljske porodice u obavezi da se bave ovim važnim delom identiteta i stalnosti za dete. Ovo pitanje je i normativno uređeno Pravilnikom o hraniteljstvu i to članom 21 koji ističe da se u procesu utvrđivanja opšte podobnosti hranitelja procenjuju i njihovi kapaciteti za sticanje i unapređenje znanja i veština, između ostalog i „očuvanje identiteta deteta kroz podržavanje veza između deteta i njegove porodice kao i drugih važnih osoba iz njegove prošlosti“. Takođe, hranitelji od savetnika za hraniteljstvo dobijaju podršku u pripremi dece za kontakte sa roditeljem, a u posredovanju i organizaciji kontakata značajnu ulogu imaju i voditelji slučaja iz nadležnih centara za socijalni rad (Pravilnikom o hraniteljstvu, 2008).

## Programi i usluge- primeri dobrih praksi

Prepoznajući potrebe dece, u međunarodnoj praksi razvijeni su programi i usluge koji imaju za cilj pružanje podrške deci i roditeljima i obezbeđivanje kvaliteta kontakata. Ovi programi i usluge su raznovrsni i mogu obuhvatati različite vrste podrške usmerene ka deci i roditeljima koji su u zatvoru. Nekada su deo systemske podrške i organizovani su u okviru ustanova, a često ih organizuju nevladine organizacije u ustanovama ili izvan njih. Iako se, generalno gledano, programi i usluge percipiraju kao korisni, postoje neke poteškoće u njihovom sprovođenju: često nisu deo institucionalne podrške i usluga sistema, izazovno je i pitanje finansiranja, a u skladu sa tim i održivosti.

Edukacije za roditelje koji su lišeni slobode se prepoznaju, bar na severnoameričkom području, kao najrasprostranjeniji i najpopularniji pristup (Annie E. Casey Foundation, 2007). Ove edukacije imaju za cilj unapređenje roditeljskih kompetencija, a fokus im može biti na različitim temama poput razvoja deteta, razvoj roditeljskih veština, roditeljstva u okolnostima zatvora, reakcija dece na zatvaranje roditelja. Stečena znanja i veštine tokom odsluženja kazne mogu za roditelje biti korisni i nakon izlaska iz zatvora.

Posete prilagođena deci (child-friendly visitation) predstavljaju posete koje se održavaju u deci prilagođenim prostorijama, sigurnom i podržavajućem okruženju i uključuju otvorenu komunikaciju o kontaktima među decom i svim odraslima uključenim u posete, adekvatnu pripremu dece i odraslih za kontakte, olakšavanje komunikacije između poseta (Poehlmann-Tynan, 2015). Priprema za posete i pružanje podrške deci, roditeljima i članovima porodice i tokom i nakon poseta je sastavni deo deci prilagođenih poseta. Ovaj vid podrške može obuhvatati i informacije o poseti na deci prilagođen način. Ove informacije mogu biti napisane ili vizuelno prikazane na jednostavan način i postavljene na ulazu u zatvor (npr. crteži koji prikazuju mesto posete) ili u formi video-zapisa, knjiga, letaka (Annie E. Casey Foundation, 2007).

Primer uzrasno prilagođenog programa za decu 3–8 godina su Sezam radionice (<https://sesamestreetincommunities.org/topics/incarceration/>). Ovaj program nudi različite uzrasno prilagođene multimedijalne alate koji pomažu odraslima koji brinu o deci da sa decom obrade različite teme povezane sa činjenicom da su im roditelji u zatvoru, a jedna od tema je i poseta dece roditeljima.

U nekim ustanovama omogućene su i posete koje imaju različite nazive proširene, produžene, poboljšane posete, a čija je svrha da se pruže roditeljima dodatne privilegije u vezi sa posetama kako bi izgradili ili održali adekvatne odnose sa decom i kako bi se smanjili negativni ishodi separacije od roditelja po decu (Annie E. Casey Foundation, 2007, Sharratt, 2014, Schlafer, et al., 2015). Ove posete traju duže od uobičajenih, mogu biti celodnevne ili čak obuhvatati noćenje dece. Noćenje se obično realalizuje u posebnom delu, kao što su prikolice ili kampovi, a celodnevne posete u posebnim prostorijama prilagođenim deci. Roditelji i deca učestvuju u različitim strukturiranim i nestrukturiranim aktivnostima, poput pričanja priča, igara, pripremanja obroka. Pravila o fizičkom kontaktu između roditelja i

njihove dece, takođe, se mogu razlikovati između standardnih i ovih poseta. Dok je u standardnim posetama kontakt ponekad ograničen u ovim posetama se on podstiče, pa je dozvoljeno da deca i roditelji imaju kontakt koji uključuje poljupce, grljenje, držanje za ruke. Ovakve posete imaju za cilj podsticanje i razvoj odnosa roditelj–dete u neformalnoj interakciji. Međutim, nekada postoje zahtevi koje roditelji moraju da ispune da bi im se omogućio ovaj vid poseta. Neki od njih podrazumavaju učešće u edukacijama i savetovanju za roditelje ili izbegavanje kršenja zatvorskih pravila.

Korišćenje prednosti razvoja tehnologije primetno je i u ovoj oblasti. S obzirom na to da nekada posete izostaju zbog udaljenosti zatvora i mesta u kom porodica živi, kao i visokih troškova putovanja, video-komunikacija omogućava da ovaj kontakt ne izostane. U zavisnosti od ustanova, ovaj vid komunikacije (ne) predstavlja dodatni trošak za zatvorenika. Nekada porodice i deca komuniciraju od kuće, dok nekada odlaze na određeno mesto gde je u tu svrhu postavljen sistem video komunikacije. Kao i kod drugih oblika komunikacije, ove video-posete mogu biti nadgledane i regulisane od strane kazneno popravne ustanove. Prednost ovog vida komunikacije se vidi u tome što ona omogućava kontakt u „realnom vremenu” i omogućava zajedničke aktivnosti dece i roditelja poput zajedničkog rađenja domaćih zadataka (Shlafer et al., 2015). Kao i u drugim vidovima kontakata, roditelji i deca i u ovim posetama mogu dobiti podršku različitih organizacija (<https://afoi.org/video-visitation>).

Još jedan od primera kako se tehnologija koristi u održavanju kontakata dece i roditelja jesu programi koji omogućavaju očevima koji su u zatvoru da čitaju i snime priče koje će njihovoj deci biti poslate i da se na ovaj način povežu sa svojom decom (<https://www.storybookdads.org.uk>, <https://www.hopehousedc.org/programs/>).

Kao što je i navedeno na primeru Srbije, i u drugim zemljama postoji mogućnost zajedničkog smeštaja majki lišenih slobode i njihove dece (odročadi, odnosno dece mlađeg uzrasta). Ovi programi omogućavaju majkama da neposredno budu odgovorne za svakodnevnu brigu o svojoj deci, da uče i vežbaju roditeljske veštine koje će im pomoći da podstaknu razvoj i dobrobit svoje dece dok su u zatvoru, ali i kada se vrate u zajednicu (Annie E. Casey Foundation, 2007).

Na primeru pojedinih američkih država se navode programi organizacija u okviru kojih se deci čiji su roditelji u zatvoru pružaju usluge savetovanja ili organizuju grupe za podršku ili letnji kampovi namenjeni ovoj deci. Ovi vidovi aktivnosti omogućavaju deci i mladima koja dele isto iskustvo, duži ili kraći period odrastanja bez roditelja koji je na odsluženju kazne, da svoja iskustva razmenjuju, ali i da učestvuju u nekim zajedničkim aktivnostima (Annie E. Casey Foundation, 2007).

## Zaključak

Uvidom u literaturu zaključuje se da je interesovanje autora, istraživača, kreatora politika, kao i praktičara u različitim oblastima za ovu tematiku godinama izostajalo. Ovaj jaz se donekle ispunio poslednje dve decenije i to pre svega studijama koje



jasno pokazuju da lišavanje slobode nekog pojedinca koji ima decu, nije događaj, već proces i da taj roditelj jeste u fokusu, ali nije jedini koji se nosi sa posledicama koje predstoje. Posledice su višestruke za sve značajne osobe iz njegovog okruženja, ali naročito za članove porodice, a pre svega decu. U većini sistema, ove porodice i deca su prepušteni sami sebi i svojim kapacitetima da se suoče sa izazovima koji nastupe u ovim okolnostima. Međutim, postoje modeli podrške, projekti koji su realizovani ili se realizuju, kao i primeri dobre prakse koji ukazuju na to da je važno, tačnije neophodno organizovati različite oblike podrške ovoj populaciji.

U kontekstu ove teme u Srbiji, prepoznaje se izvesna posvećenost ovom pitanju, ali i potreba za unapređenjem kako u normativnom tako i u okviru politika i praksi. Iako određene mogućnosti za posete postoje, ostaje pitanje koliko je njihova učestalost u skladu sa potrebama dece. Potrebno je početi sa razvojem i implementacijom programa i usluga koje su namenjene deci čiji su roditelji lišeni slobode i njihovim porodicama. Preduslov za uspostavljanje adekvatnih i kvalitetnih usluga je uspostavljanje sistema evidencije o ovoj populaciji i sprovođenje istraživanja kako bi se dobila potpunija slika o aktuelnoj praksi, ali i potrebama. Takođe, značajno je imati u vidu i da ne moraju sve aktivnosti da iziskuju velika materijalna sredstva, već se može krenuti i od postavljanja jednostavnih, deci prilagođenih informacija o pravilima posete i bezbednosnim procedurama na sajt Uprave za izvršenje krivičnihopravnih sankcija. Takođe, korišćenje tehnologija je resurs koji je potrebno aktivirati posebno u periodu aktuelnih okolnosti, pandemije virusa Covid-19, gde uz sve druge poteškoće u realizovanju poseta, postoji i zdravstveni rizik.

## Literatura

- Annie E. Casey Foundation (2007). *Focus on Children with Incarcerated Parents: An Overview of the Research Literature*. Preuzeto (17.1.2021.) sa [https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/15158/AECasey\\_Children\\_IncParents.pdf?sequence=2](https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/15158/AECasey_Children_IncParents.pdf?sequence=2)
- Bill of rights for children of incarcerated parents (2003). <https://www.sfcipp.org/copy-of-download-the-bill-of-rights>
- Braman, D. (2004). *Doing time on the outside: Incarceration and family life in urban America*. Michigan: University of Michigan Press.
- Christian, S. (2009). Children of Incarcerated Parents. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 101(1), 77–118.
- Dallaire, D. H. (2007). Children with incarcerated mothers: Developmental outcomes, special challenges, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 15–24. doi:10.1016/j.appdev.2006.10.003
- Davis, L., & Shlafer, R. J. (2017). Mental health of adolescents with currently and formerly incarcerated parents. *Journal of adolescence*, 54, 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.006>

- Eddy, J. M., & Reid, J. B. (2003). *The adolescent children of incarcerated parents*. In J. Travis & M. Waul (Eds.), *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities* (pp. 233–258). Washington, DC: Urban Institute
- Flynn C. & Saunders V. (2015). *Research with Children of Prisoners*. In: Bastien S., Holmarsdottir H.B. (Eds.), *Youth 'At the Margins'*. New Research – New Voices. Sense Publishers, Rotterdam. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-052-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-052-9_11)
- Geller, A., Garfinkel, I., & Western, B. (2011). Paternal incarceration and support for children in fragile families. *Demography*, 48(1), 25–47. <https://doi.org/10.1007/s13524-010-0009-9>
- Glaze L, Maruschak L. (2008). *Parents in prison and their minor children*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Bureau of Justice Statistics.
- Haskins, A. R. (2014). Unintended consequences: Effects of paternal incarceration on child school readiness and later special education placement. *Sociological Science*, 1, 141–158.
- Joint State Government Commission (2011). *The Effects of Parental Incarceration on Children: Needs and Responsive Services Report of the Advisory Committee Pursuant to House Resolution 203 and Senate Resolution 52 of 2009*. Preuzeto (3.11.2020.) sa <http://jsg.legis.state.pa.us/resources/documents/ftp/documents/children%20of%20incarcerated%20parents.pdf>
- Konvencija o pravima deteta. Preuzeto (2.11.2020.) sa <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>;
- Lee, R. D., Fang, X., and Luo, F. (2013). The impact of parental incarceration on the physical and mental health of young adults. *Pediatrics*, 131(4), 1188–1195. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0627>
- Lopoo L, Western B. (2006). *Incarceration, marriage, and family life*. In: Western B, editor. *Punishment and inequality in America*. Russell Sage: New York.
- Murray, J., Farrington, D. P., Sekol, I. & Olsen, R. F. (2009). Effects of parental imprisonment on child antisocial behaviour and mental health: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 5, 1-105. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.4>
- Parke, R. D. K. & Clarke-Stewart, A. (2002). *Effects of Parental Incarceration on Young Children*. Washington, D.C. U.S. Department of Health and Human Services.
- Poehlmann-Tynan, J. (2015). *Children's contact with incarcerated parents: Summary and recommendations*. In J. Poehlmann-Tynan (Ed.), *Springer briefs in psychology. Children's contact with incarcerated parents: Implications for policy and intervention* (p. 83–92). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16625-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16625-4_5).
- Pravilnik o hraniteljstvu* (2008). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 36/2008.
- Pravilnik o kućnom redu kazneno-popravnih zavoda i okružnih zatvora* (2014). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 110/2014.
- Saunders, V. (2016). Children of prisoners – children's decision making about contact. *Child & Family Social Work*, 22(2), 63-72. <https://doi.org/10.1111/cfs.12281>



- Sharratt, K. (2014). Children's experiences of contact with imprisoned parents: A comparison between four European countries. *European Journal of Criminology*, 11(6), 760–775. <https://doi.org/10.1177/1477370814525936>
- Shlafer, J. R., Booker Loper, A. & Schillmoeller, L. (2015). Introduction and Literature Review: Is Parent–Child Contact During Parental Incarceration Beneficial? In J. Pohlmann-Tynan (ed.), *Children's Contact with Incarcerated Parents* (pp.1–22). Springer Briefs in Psychology. DOI 10.1007/978-3-319-16625-4
- Srnić, J., Simić, J., Danilović, M. i Vulević, D. (2016). *Priručnik za rad sa osuđenim licima i članovima njihovih porodica*. Centar za prevenciju kriminala i postpenalnu pomoć – NEOSTART.
- Stevanović, I., Međedović, J., Petrović, B. i Vujičić, N. (2018). *Ekspertsko istraživanje i analiza povrata u Republici Srbiji*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Travis, J., Western, B., & Redburn, F. S. (2014). Consequences for health and mental health. In *The growth of incarceration in the United States: Exploring causes and consequences* (pp. 202–232). *Washington, DC: The National Academies Press*. doi:10.17226/18613
- Zakon o izvršenju krivičnih sankcija* (2014). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2014.

## CONTACTS OF CHILDREN WITH INCARCERATED PARENTS

Bojana Pucarević, Ljiljana Skrobić

University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Social  
Policy and Social work

**Abstract:** Serving a prison sentence is a challenging period, both for the person serving the sentence and for their family members, especially children. Research show that these children are exposed to multiple risks, and one of the risks is the severance of contacts, thus compromising the child's relationship with their incarcerated parent. The subject of the paper will be the presentation of the importance and challenges in maintaining contacts and relationships between children and their incarcerated parents, as well as some programs and support services. The paper will also present how this issue is regulated in law, policies and practice in Serbia. The paper aims to point out the importance of preserving, improving, and strengthening family relations that have been broken, with an emphasis on the needs and rights of children.

**Key words:** *contacts, parents deprived of liberty, children, support.*

### Citiranje članka:

Pucarević, B., i Skrobić, Lj. (2021). Kontakti dece sa roditeljima lišenim slobode. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 63-73



## ПУТЕВИ И МОГУЋНОСТИ СТАТИСТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОГИЈИ

(Јелена Максимовић, Јелена Османовић. *Статистички тестови у педагошким истраживањима*. Ниш: Филозофски факултет, 2020, 195 стр.)

**Гордана Љ. Петровић<sup>1</sup>**

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Уџбеник *Статистички тестови у педагошким истраживањима* настао је као резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”. Препозната је важност и значај статистике у педагошким наукама за студенте, али и све остале који се баве истраживачким радом у друштвеним наукама. Првенствено је овај уџбеник намењен студентима који слушају предмет Статистика у педагошким истраживањима, јер су ауторке након дугогодишњег искуства у раду са студентима, желеле да статистику и статистичке поступке приближе студентима и смање отпор и непознанице који иначе постоје према статистици.

Уџбеник је штампарски квалитетно опремљен и садржи 195 страна. Богато је илустрован, садржи 61 слику која прати програмски пакет за статистичку обраду података SPSS. Садржај уџбеника организован је у 16 поглавља. У списку литературе наведено је 68 наслова књига и радова објављених у периодици, садржи *Увод*, *Предговор*, *Закључак*, као и *Индекс појмова* и *Индекс аутора*. Сврсисходност уџбеника назире се већ у самом *Уводу* и *Предговору*, где се читаоцима представља значај Статистике као науке, али и статистичког размишљања и писмености. Ради се о делу које је фокусирано на дубинско, теоријско-научно и стручно-практично представљање статистичких појмова и поступака у педагошким истраживањима.

Прво поглавље под називом *Појам и предмет педагошке статистике* посвећено је сазнавању суштине појма статистика, разлoзима за познавање статистике, значају и могућностима статистике у педагошким истраживањима. Прегледно су представљени појмови парадигма, позитивизам и квантитативна методологија, као и важност везе између парадигме и методологије. У другом поглављу, *Основни појмови (масовне појаве, статистички скупови, статистичке серије и статистички подаци)*, прегледно и јасно су објашњене карактеристике и класификације појмова из наслова поглавља. Читаоци се на јед-

<sup>1</sup> g.petrovic-17784@filfak.ni.ac.rs

ноставан и систематичан начин упознају са основним појмовима у статистици. У наредном поглављу *Мерење и мерне скале*, упознајемо се са дефинисањем и значајем мерења у друштвеним наукама, врстама и начинима мерења, као и описом номиналне, ординалне, интервалне и рационалне мерне скале.

Надаље, у поглављима која следе, ауторке нас уводе у програм за статистичку обраду података који чини окосницу овог уџбеника и коме је циљ да се читаоци оспособе за попуњавање и обраду података добијених у педагошким истраживањима. У четвртом поглављу *Програмски пакет за статистичку анализу података SPSS* описан је значај овог програма, инструкције за анализу и припрему података које треба унети у програм и сређивање, организација и унос података. Сваки од ових поступака је детаљно описан и сликовито приказан, тако да било који почетник у коришћењу овог програма, уколико прати инструкције из уџбеника може без проблема да овлада корацима за унос података. Наредно поглавље *Програм Descriptive statistics (фреквенције, проценти)* посвећено је израчунавању фреквенција са приказаним начинима израчунавања фреквенција и процената у истраживањима. *Графичко приказивање резултата* као шесто поглавље показује како се статистички подаци могу интерпретирати помоћу табела и графикона, тако да је кроз слике приказано како изгледа када се резултати прикажу графиконима. Након графичког приказивања следи поглавље *Укрштање варијабли (Crosstabs)* где се јасно и сликовито објашњава како користити опцију за укрштање варијабли и чему служи овај поступак. Осмо поглавље *Средње вредности (аритметичка средина, мод, модус, медијана)* дефинише појмове основних мера централне тенденције и приказује поступке за њихово израчунавање. Ауторке девето поглавље посвећују поузданости инструмента и упознају нас са метријским карактеристикама истраживачких инструмената (валидност, поузданост, објективност и дискриминативност). У овом поглављу сазнајемо како, уколико је реч о скали процене, можемо проверити њену поузданост. Кроз наредна четири поглавља, представљени су непараметријски и параметријски тестови. Упознајемо се са етапама спровођења статистичких тестова, њиховим предностима и недостацима, случајевима у којима се примењују одређени тестови, али најбитније од свега је што су ауторке конкретно и сликовито прецизирале како да се тестови ураде у програму. На тај начин долазимо до сазнања како да израчунамо хи-квадрат и применимо израчунавање t-теста и F-теста у педагошкој статистици.

Четрнаесто поглавље посвећено је мерама корелације, упознајемо се са смислом израчунавања и основним врстама корелације. Дефинише се коефицијент корелације, Спирманов и Пирсонов коефицијент корелације и упознајемо се са корелационим истраживањима. У поглављу су кроз слике приказани поступци за израчунавање корелација у SPSS програму и наглашено је на шта посебно морамо обратити пажњу када су у питању интерпретације корелација и извођење закључака на основу добијених вредности. У наредном поглављу, које је и претпоследње, упознајемо се са техником факторске анализе која је једна од најпопуларнијих мултиваријантних техника и има за циљ смањивање броја варијабли када их је превише. У наставку нам ауторке објашњавају како

истраживач може знати да ли је за његово истраживање факторска анализа оправдана, како се екстрахују фактори, како се групишу и именују. Сликвито је приказано израчунавање факторске анализе и утврђивање да ли је коришћење ове анализе за потребе одређеног истраживања било оправдано.

У последњем, шеснаестом поглављу, представљени су стандарди за писање пројеката истраживања и овим поглављем ауторке су заокружиле једну свеобухватну целину садржаја који ће бити од користи сваком истраживачу у изради пројекта истраживања. Оно што је заједничко за сва поглавља у овом уџбенику, јесте да се на крају сваког поглавља налазе предлози за активности, питања за промишљање и препоручена литература, које олакшавају читаоцима проверавање савладаности и проширивање сазнања која уџбеник пружа.

Уџбеник *Статистички тестови у педагошким истраживањима*, своју образовну мисију испуњава у потпуности, јер омогућава структурирано образовање за практичну употребу сазнања из статистике педагошких истраживања. Иако је уџбеник прилагођен потребама студената, ауторке су се потрудиле да га учине крајње занимљивим и осталим популацијама које желе да стекну основно знање из статистике. Узимајући све у обзир, могло би се константовати да овај уџбеник, који представља вредан допринос педагошкој теорији и пракси, може постати неизоставна литература за сваког читаоца који се определи за стицање или продубљивање знања из статистике педагошких истраживања.



## UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Godišnjak za pedagogiju* objavljuje teorijske radove, pregledne radove, originalne istraživačke radove, stručne radove i prikaze iz oblasti vaspitanja i obrazovanja koji nisu prethodno objavljeni, i nisu istovremeno podneti za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Važan kriterijum selekcije radova jeste društvena relevantnost analizirane teme. Rukopisi treba da budu pripremljeni prema standardima časopisa *Godišnjak za pedagogiju*. Radovi koji nisu adekvatno pripremljeni neće se recenzirati. Prispeli rukopisi se ne vraćaju, a dostavljaju se elektronskom poštom na adresu: [pedagogija.godisnjak@filozofski.rs](mailto:pedagogija.godisnjak@filozofski.rs).

**Učestalost izlaženja.** Na godišnjem nivou objavljuju se dve sveske časopisa, sa šestomesečnim razmakom (jun i decembar), po sledećem rasporedu: rok dostave radova za junsku publikaciju je 15. mart, a za decembarsku 15. septembar tekuće godine.

U pripremi rada treba se držati sledećih uputstava:

**Dužina rada.** Rad treba pisati u tekst procesoru Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), marginama 2,54 cm (1"), i proredom od 1,5. Sve stranice moraju biti numerisane. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (16 stranica ili do 30.000 slovnih znakova sa razmacima, bez apstrakta, referenci i priloga). Izuzetak su pregledni radovi koji mogu biti dužine do 50.000 znakova, i prikazi koji mogu biti dužine do 5.000 znakova. Redakcija zadržava pravo da objavi i radove koji premašuju ovu dužinu u slučajevima kada izlaganje naučnog sadržaja zahteva veću dužinu, odnosno prostor.

**Jezik rada.** Časopis objavljuje radove na srpskom i engleskom jeziku.

**Naslov rada.** Naslov rada treba da bude što konzicijni. Ispod naslova rada slede ime autora i naziv institucije u kojoj radi. Iza imena prvog autora treba staviti fusnotu koja sadrži e-mail adresu istog.

**Apstrakt.** Apstrakt dužine od 150 do 250 reči treba da bude na početku rada i informativnog karaktera. Sastavni delovi treba da sadrže cilj istraživanja, metod, rezultati i zaključak. Apstrakt po pravilu ne sadrži reference kao ni statističke rezultate. Uz radove na srpskom jeziku treba priložiti i apstrakt i ključne reči na engleskom jeziku.

**Ključne reči.** Na kraju sažetka treba navesti do pet ključnih reči/sintagmi. Pri odabiru ključnih reči, poželjno je odabrati one pojmove koji se često koriste za pretragu časopisa.

**Tabele, sheme, grafikoni i slike.** Tabele i grafikoni treba da budu sačinjeni u Word-u ili nekom njemu kompatibilnom programu. Tabele iz statističkih paketa treba „prebaciti“ u Word. Svaka tabela, shema, slika i grafikon moraju biti numerisani, naslovljeni, razumljivi i bez čitanja teksta. Slike treba pripremiti u elektronskoj formi sa rezolucijom od 300dpi u JPG formatu. Treba izbegavati boldirane linije



i senčenja koja nisu neophodna. Isti podaci ne mogu se prezentovati i tabelarno i grafički. Za ilustracije preuzete iz drugih izvora (knjiga, časopisa) autor je dužan da uputi na izvor.

**Statistika.** Rezultati statističkih testova u tekstu treba da budu dati u sledećem obliku:  $F(1,8)=19.53$ ;  $p<.01$  i slično za druge testove (npr.:  $\chi^2(3)=3.55$ ,  $p<.01$  ili  $t(253)=2.061$ ,  $p<.05$ ). Treba navoditi manji broj konvencionalnih nivoa značajnosti  $p$  (npr.: .05, .01, .001).

**Citati.** Svaki citat, bez obzira na dužinu, treba da prati referenca sa brojem strane (Primer: Thomas, 2012: 65) . Za svaki citat duži od 350 slovnih mesta autor mora priložiti pismeno odobrenje vlasnika autorskih prava.

**Fusnote i skraćénice.** Fusnote treba izbegavati. Skraćénice, takođe, treba izbegavati, osim izrazito uobičajenih i međunarodno priznatih i korišćenih (npr. IKT/ ICT). Skraćénice koje su navedene u tabelama i slikama treba da budu objašnjene.

**Navođenje referenci u tekstu.** U radovima na srpskom jeziku preporučljivo je imena stranih autora navoditi u srpskoj transkripciji, prilagođenim (fonetskim) pisanjem prezimena, a zatim se u zagradi prezime navodi izvorno, uz godinu publikovanja rada, na primer: Djui (Dewey, 1904). Ukoliko se u zagradi navodi više autora, oni se navode abecednim, a ne hronološkim redom (npr., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016 ). Ukoliko su dva autora rada, oba se navode u tekstu (npr. Bender & Waller, 2011; Stanislavljević Petrović i Pavlović, 2017). Ukoliko rad ima više od dva autora, navodi se prezime prvog autora i skraćénica „i sar.“ ili „et al.“ (npr. Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

**Reference.** Reference se navode u skladu sa APA (APA Citation Style – American Psychological Association) uputstvima, na kraju rada, u odeljku koji treba da bude naslovljen „LITERATURA“. U spisku literature navode se samo one reference na koje se autor pozvao u radu, abecednim redom po prezimenima autora. Ne treba navoditi reference koje nisu pomenute u tekstu. Uobičajeni izvori navode se na sledeći način:

**Knjiga;** sadži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdanja i izdavača.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). *Naslov knjige*. Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Đorđević, J. i Trnavac, N. (2011). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

**Poglavlje u knjizi ili zborniku;** sadži prezime i inicijal imena (svih) autora, godinu izdanja, naslov poglavlja, inicijal imena i prezime urednika ili redaktora, naslov knjige (kurzivom), strane poglavlja u zagradi, mesto izdanja i ime izdavača.

Opšti format: Autor, A. i Autor, B. (godina). Naslov poglavlja. U A. Urednik, B. Urednik i C. Urednik (ur.), *Naslov knjige* (str. xxx—xxx). Mesto izdanja: Izdavač.

Primer: Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. U: B. Trebješanini i D. Lazarević (ur.). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31–58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

**Članak u časopisu;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, pun naziv časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom) i broj časopisa i stranice.

Opšti format: Autor, A., Autor, B. i Autor, C. (godina). Naslov članka. *Ime Časopisa*, xx, str.-str.

Primer: Karić, J. (2004). Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 53(1), 142-146.

**Saopštenje sa skupa;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu i mesec održavanja skupa u zagradi, naslov izlaganja (kurzivom), naziv konferencije i lokaciju.

Opšti format: Autor, A. (godina, mesec). *Naslov saopštenja*. Saopštenje na Naziv konferencije,

Lokacija.

Primer: Maksić, S. i Ševkušić, S. (2011, februar). *Problemi identifikacije kreativnosti učenika u školi*. Saopštenje sa XVII naučnog skupa Empirijska istraživanja u psihologiji, Beograd.

**Web dokument;** sadrži prezime i inicijale (svih) autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), Internet adresu sajta i datum kada je pritupljeno dokumentu.

Opšti format: Autor, A., Autor, B., & Autor, C. (godina). *Naziv dokumenta*. Preuzeto/Retrieved (datum/date) sa/fromhttp://xxxxxxx.

Primer: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.)fromhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/loaled/tinto.html

**Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija;** sadrži prezime i inicijal autora, godinu u zagradi, naslov teze/disertacije, identifikaciju rada kao teze/disertacije u zagradi, ime institucije i mesto.

Opšti format: Autor, A. (godina). *Naslov magistarske teze ili doktorske disertacije* (Neobjavljena magistarska teza ili doktorska disertacija). Ime institucije, Mesto.

Primer: Ingram, D. (2012). *College students' sence of belonging: dimensions and correlates*(Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

**Službena dokumenta (zakoni, propisi, pravilnici i sl.);** sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila, broj.

Opšti format: *Naslov dokumenta* (godina). Naziv glasila, broj.

Primer: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

Ukoliko se navodi veći broj radova istog autora, reference se ređaju prema godini objavljivanja, od najstarije prema novijima. Reference jednog autora koje su objavljene u istoj godini treba pisati abecednim redom prema naslovima, npr.,

(2012a), (2012b). Pozivanje na sekundarnu literaturu treba izbegavati i koristiti samo za izvore koji nisu dostupni na uobičajeni način ili nisu dostupni na nekom od uobičajenih svetskih jezika. U spisku referenci navodi se samo sekundarni izvor.

**Recenziranje i objavljivanje.** Sve radove anonimno recenziraju dva kompetentna recenzenta. Na osnovu recenzija redakcija donosi odluku o objavljivanju rada i može doneti jednu od tri odluke: da rad objavi u formi kakva je priložena, da rad objavi uz neophodne korekcije od strane autora u skladu sa uputstvima recenzenta, ili da odbije da objavi rad. U postupku potrebe revizije rada, redakcija šalje obe recenzije autoru na uvid uz odgovarajuće obrazloženje obaveštava autora o svojoj odluci najduže tri meseca od prijema rada. Ukoliko se autor odluči da koriguje tekst u skladu sa preporukama recenzenta, može ponovo podneti rad za objavljivanje, i dužan je da u formi pisma redakciju upozna sa svim izmenama koje je načinio u tekstu (broj stranice na kojoj se nalazi takva izmena). Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenta nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji. Redakcija zadržava pravo da konačnu odluku o objavljivanju donese samostalno. Redakcija nije u obavezi da obrazlaže svoju odluku bez obzira da li je rad prihvaćen ili odbijen.

**Kategorija (tip) članka.** U skladu sa Aktom o uređivanju naučnih časopisa, članci koji se objavljuju u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* biće razvrstani u neku od sledećih kategorija: Naučni članci: 1. originalan naučni rad (rad u kome se iznose prethodno neobjavljivani rezultati sopstvenih istraživanja naučnim metodom); 2. pregledni rad (rad koji sadrži originalan, detaljan i kritički prikaz istraživačkog problema ili područja u kome je autor ostvario određeni doprinos); 3. kratko ili prethodno saopštenje (originalan naučni rad punog formata, ali manjeg obima ili preliminarnog karaktera); 4. Naučna kritika, odnosno polemika (rasprava na određenu naučnu temu, zasnovana isključivo na naučnoj argumentaciji) i osvrti; Stručni članci: 1. stručni rad (prilog u kome se nude iskustva korisna za unapređivanje profesionalne prakse, ali koja nisu nužno zasnovana na naučnom metodu); 2. informativni prilog (uvodnik, komentar i sl.); 3. prikaz (knjige, računarskog programa, slučaja, naučnog događaja i sl.).

**Autorska prava.** Na sve radove koji su objavljeni, izdavač časopisa *Godišnjak za pedagogiju* zadržava autorska prava, uz napomenu da autori mogu da koriste sopstveni materijal bez dozvole izdavača. Od autora koji nameravaju da publikuju svoje radove u časopisu *Godišnjak za pedagogiju* očekuje se da sami obezbede i poštuju autorska prava drugih (npr., za korišćene instrumente, softvere i sl.), kao i prava i dostojanstvo ostalih učesnika u istraživačkom procesu, u skladu sa osnovnim etičkim normama objavljivanja. U skladu sa navedenim, autori članaka nakon potvrde o prihvatanju i objavljivanju članka potpisuju Autorsku izjavu.

**Napomena:** Uz rad je potrebno redakciji dostaviti sledeće informacije: informacije o autoru (autorima): ime, srednje slovo i prezime autora, godina rođenja, (naučno) zvanje, radno mesto, e-mail adresa, kontakt telefon.

## AUTHOR GUIDELINES

Journal *Godišnjak za pedagogiju* publishes theoretical studies, review papers, original research papers, professional papers and book reviews in the field of education, that have not been previously published or submitted for publication in any other journal. Social relevancy of the researched issues makes the important criteria for selection of papers. Papers should be edited in accordance with the author guidelines. Manuscripts that fail to comply with this guidelines may be rejected without review. Received papers will not be returned to the authors and should be submitted exclusively online via e-mail pedagogija.godisnjak@filozofski.rs.

**Publishing frequency.** Journal is published twice a year with the six month period between two issues (June and December). Submission deadline for June edition is March 15<sup>th</sup>, and September 15<sup>th</sup> for the December issue, of the current year.

Papers should be prepared in accordance with the following guidelines:

**Length of the paper.** Papers should be written in text processor Microsoft Word, page format A4, in *Times New Roman* font (size 12 pt.). Page setup margins should be 2.54 cm (1“) with line spacing at 1.5. All pages should be numbered. Recommended paper length is of one author's sheet (16 pages or up to 30.000 characters with spaces, excluding abstract, references and appendices) Exceptions are made for review papers that may have up to 50.000 characters with spaces, and book reviews that should not exceed 5.000 characters with spaces. Editorial Board retains discretion to publish papers beyond this length in cases when clarity of scientific content presentation requires greater length, that is, space.

**Language of the paper.** Journal accepts the papers written in Serbian and English language.

**Title.** Paper title should be as precise as possible, followed by the author's full name and affiliation. The footnote containing the e-mail address of the corresponding author should be inserted after the full name of the first author.

**Abstract.** Abstract should be placed at the beginning of the paper, be informative and range between 150 and 250 words. It should include research goal, method, results and conclusion. By the rule, abstract should not contain references or statistical data. Papers written in Serbian language should contain abstract and key words in English as well.

**Key words.** Abstract should be followed by up to five keywords or phrases. When choosing between keywords, authors are encouraged to choose words that are more often used in search engines when researching the journals.

**Tables, figures and pictures.** Tables and figures should be made in MS Word or MS Word compatible format. Tables from statistical packages should be translated into Word. Each table, figure or picture should be numbered, with a self-explanatory title, and understandable even without reading the text. Pictures should be submitted in digital form with resolution of 300dpi and in .jpg format. Unnecessary lines and

shadings should be avoided. Same data should not be presented in both tables and figures. References to each table, figure or picture should be made in the text.

**Statistics.** The results of statistical tests should be written in the following form:  $F(1,8) = 19.53$ ;  $p < .01$  and similar for other tests, e.g.  $\chi^2(3) = 3.55$ ,  $p < .01$  or  $t(253) = 2.06$ ,  $p < .05$ . Lower number of conventional p levels should be stated (e.g.: .05, .01, .001).

**Quotations.** Any quotation, regardless of its length, should be followed by a reference and page number (Example: Thomas, 2012: 65). Authors must obtain written permission from copyrights owner for any quotation longer than 350 characters, and submit it to the Journal.

**Footnotes and abbreviations.** Footnotes should be avoided. Abbreviations should be avoided as well, except the fairly usual and international acknowledged ones (Example: IKT/ICT). The abbreviations used in tables and pictures should be explained.

**In-text references.** In papers in Serbian, foreign authors' names are recommended to be cited in Serbian transcription, adapted and written phonetically, and followed by original spelling written in parentheses together with the year of publication, for example: Djui (Dewey, 1904). Multiple citations should be given alphabetically, not chronologically (e.g., Appleton, 1997; Đorđević, 1983; Radulović, 2016). If a paper has two authors, both names are cited in the text (e.g., Bender & Waller, 2011; Stanisavljević Petrović i Pavlović, 2017). In the case of a reference with more than two authors, the surname of the first author is cited followed by the abbreviation „i sar.” or „et al.” (e.g., Joksimović i sar, 2007; Paradies et al., 2012).

**References.** References should conform to APA (APA Citation Style – American Psychological Association) instructions and should be listed at the end of the paper, in the section entitled REFERENCES. The list should include only the references mentioned in the text, listed alphabetically by the authors' surnames. References not mentioned in the text should not be listed. The basic reference formats are listed in the following way:

**Book;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, book title (in italic), place of publication and a publisher.

General form: Author, A., Author, B. and Author, C. (year). *Title of the book*. Place of publication: Publisher.

Example: Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The Science Behind The Genius*. New York: Oxford University Press.

**Book chapter or edited book;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, chapter title, name initial and surname of the editor, book title (in italic), chapter pages in parentheses, place of publication and a publisher.

General form: Author, A. and Author, B. (year). Title of the chapter. In A. Editor, B. Editor and C. Editor (Eds.), *Title of the book* (pp. xxx—xxx). Place of publication: Publisher.

Example: Semel, S. F. (2002). Helen Parkurst and The Dalton School. In Sadovnik, A. R. & Semel, S. F. (eds.), *Founding Mothers and Others: Women Educational Leaders During the Progressive Era* (pp. 77 -93). New York: Palgrave.

**Article in a journal;** should contain surname and initials of (each) author, year of publication in parentheses, title of the article, journal title in full (in italic), volume (in italic), number and pages.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of article. Title of the Journal, xx, pp – pp.

Example: Oelkers, J. (2006). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. *Paedagogica Historica*, 42 (1 – 2), 15 – 48.

**Conference paper;** should contain surname and initials of (each) author, year and month of the meeting or symposia in parentheses, title of the presentation (in italic), conference name and location.

General form: Author, A. (Year, Month). Title of paper. Paper presented at the Name of the Conference, Location.

Example: Ševkušić S., Maksić S. (2008, November). *Qualitative analysis of creative products of primary school pupils*. Paper presented at International Scientific Conference: Holistic view of giftedness, Ptuj.

**Web document;** should contain surname and initials of (each) author, year, document title (in italic), Web site address and the date document was retrieved.

General form: Author, A., Author, B., & Author, C. (year). Title of document. Retrieved (date) from <http://xxxxxxx>.

Example: Draper, S. W. (2003). *Tinto's model of student retention*. Retrieved (15.3.2005.) from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

**Unpublished Master's or PhD thesis;** should contain surname and initials of the author, year in parentheses, title of the thesis, identification of the work as a thesis in parenthesis, name of the institution and location.

General form: Author, A. A. (year). *Title of doctoral dissertation or master's thesis* (Unpublished doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

Example: Ingram, D. (2012). *College students' sense of belonging: dimensions and correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.

**Official documents (legislations, acts, laws);** should contain the name of the act (in italics), year of publishing, name of the media in which it was published and number of the publication

General form: Title of document (year). Name of the media. Number.

Example: *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/2009.

If multiple references of one author are used, they should be listed chronologically, starting with the oldest one. References of the same author published in the same year have to be written in alphabetical order of the titles and marked with letters after the year for example: (2012a), (2012b). References to secondary sources should be avoided and used only in cases when primary sources are not available, or are not available in any of the widely spoken languages. In that case, the reference list should contain only secondary source.



**Reviewing and publishing.** All papers are reviewed anonymously by two competent reviewers. On the basis of reviews, The Editorial Board makes one of the possible three decisions: to accept the paper for publication without changes, to accept the paper after the author made revisions to the manuscript in accordance with reviewer's suggestions, or to reject the paper. The Editorial Board sends both reviews to the authors and informs them about the final decision within the period of three months from paper reception. If the authors decide to revise the paper in accordance with recommendations and resubmit it for publishing, it is obligatory for them to inform the Editorial Board in a letter format about the corrections made in the text (with page numbers on which the revisions were made). If authors consider some suggestions unjustified or impossible to fulfill for some reason, they are expected to elaborate their reasons in detailed letter. The Editorial Board holds the right to independently make a decision on acceptance of the paper. The editorial board is under no obligation to provide justification of its decision regardless of whether the paper is accepted or rejected.

**Article category (type).** In accordance with the General act on editing of scientific journals, articles published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* will be categorized in one of the following categories: Scientific articles: 1) original research paper (a paper presenting previously unpublished data of author's original research applying scientific method); 2) review paper (a paper containing an original, detailed and critical presentation of the research problem or the field in which the author has made a certain contribution); 3) brief or preliminary communication (an original research paper of full format, but of smaller volume or of preliminary character); 4) scientific criticism, i.e. polemics (discussion about a certain topic, based exclusively on scientific argumentation) and comments.

Professional articles: 1) professional paper (contribution based on experience aimed at improving professional practice, but not necessarily based on a scientific method); 2) informative contribution (an editorial, commentary etc.); 3) review (of a book, computer program, case, scientific event etc.).

**Copyright.** For all the papers published in Journal *Godišnjak za pedagogiju* the journal reserves the copyright, with the note that authors can use their own material without the permission of the publisher. Authors who intend to publish papers in the journal *Godišnjak za pedagogiju* are expected to obtain and respect the copyright of others (e.g., for the used instruments, software etc.), as well as the rights and dignity of research participants, complying with basic ethical guidelines of publishing.

After the manuscript has been accepted for publication, authors are obliged to sign the Authors' Statement made in accordance with previously named conditions.

**Note.** Following information on authors should be provided with the submitted paper: name, middle name initial, surname, year of birth, academic title, work position, e-mail address, and telephone number.



# ГОДИШЊАК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

излази два пута годишње

*Издавач*

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*

Проф. др Наталија Јовановић, декан

*Лектура*

Маја Д. Стојковић

*Корице*

Дарко Јовановић

*Прелом*

Милан Д. Ранђеловић

*Формат*

17 x 24 cm

*Тираж*

25 примерака

Штампа  
SCERO Print

Ниш 2021.

ISSN 1821-4770

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

ГОДИШЊАК за педагогију / главни и  
одговорни уредник Јелена Петровић. - Год.  
1, бр. 1 (2010) ; год. 2, бр. 1 (2017)- . - Ниш :  
Филозофски факултет Универзитета у Нишу,  
2010; 2017- (Ниш : Scero print). - 24 cm  
Полугодишње.

ISSN 1821-4770 = Годишњак за педагогију  
COBISS.SR-ID 174017804