

UNIVERZITET U NOVOM SADU

ZBORNİK ODSEKA ZA PEDAGOGIJU

Sveska 28 / 2019



NOVI SAD, 2019.

Izdavač

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFKI FAKULTET
NOVI SAD

Za izdavača

Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš,
dekan

Zbornik Odseka za pedagogiju***Glavni i odgovorni urednik***

Prof. dr Jovana Milutinović
Filozofski fakultet,
Odsek za pedagogiju, Novi Sad

Redakcija

Prof. dr Radovan Grandić, red. prof. u
penziji

Prof. dr Olivera Knežević-Florić
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Svetozar Dunderski,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju,
NoviSad

Prof. dr Slađana Zuković, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju,
Novi Sad

Prof. dr Jasmina Klemenović,
Filozofski fakultet, Odsek za
pedagogiju, Novi Sad

Dr Jelena Đermanov, Filozofski
fakultet, Odsek za pedagogiju,
Novi Sad

Prof. dr Neven Hrvatić, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju,
Zagreb

Prof. dr Sofija Vrcelj, Filozofski
fakultet, Odsjek za pedagogiju, Rijeka

Prof. dr Matijaž Duh, Pedagoška
fakulteta, Maribor

Prof. dr Saša Milić, Filozofski
fakultet, Nikšić

Prof. dr Svetlana Kurteš, Portsmouth
University, Great Britain

Prof. dr Biljana Bodroški Spariosu,
Filozofski fakultet, Odeljenje za
pedagogiju, Beograd

Izdavački savet

Prof. dr Milka Oljača, profesor
emeritus

Dr Mika Risku, Institute of
Educational leadership, University of
Jyväskylä, Finland

Akademik prof. dr Drago Branković,
Filozofski fakultet, Banja Luka
Prof. dr Adila Pašalić Kreso,
Filozofski fakultet, Sarajevo

Tehnički urednik

Doc. dr Milena Letić Lungulov

Lektura i korektura

Prof. dr Svetozar Dunderski

Sekretar redakcije

Mst. Snežana Ritter

Prevodilac

Jasna Milošević

RECENZENTI

Dr Aleksandra Anđelković Učiteljski fakultet u Vranju

Dr Gordana Budimir Ninković Fakultet pedagoških nauka u Jagodini

Dr Jelena Đermanov Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Milica Andevski Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Svetozar Dunderski Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Vladimir Barović Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Olivera Gajić Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Biljana Lungulov Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Aleksandra Maksimović Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Šapcu

Dr Stanislava Marić Jurišin Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Vesna Colić Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Jasmina Klemenović Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Svetlana Lazić Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu

Dr Svetlana Kostović Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Stefan Ninković Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Slađana Zuković Filozofski fakultet u Novom Sadu

Dr Daliborka Popović Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Aleksinacu

SADRŽAJ

Aleksandra Pavlović, Jasmina Klemenović SOCIO-EMOCIONALNI PROBLEMI I PROBLEMI U PONAŠANJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I MOGUĆNOSTI INTERVENCIJE.....	7
Nataša D. Tančić KARAKTERISTIKE UČENIKA SA HIPERKINETIČKIM POREMEĆAJEM I STRATEGIJE POUČAVANJA U VASPITNO- OBRAZOVNOM PROCESU	31
Đurđa S. Petrović, Aleksandra Ilić Rajković VIZUELNO PREDSTAVLJANJE U UDŽBENICIMA ZEMLJOPISA I POZNAVANJA PRIRODE U SRBIJI U PERIODU OD 1945. DO 1966. GODINE	49
Branislava Bjelić, Aleksandra Ilić Rajković VASPITNO-OBRAZOVNA FUNKCIJA RADIJA U PERIODU OD 1929. DO 1940. GODINE U KRALJEVINI JUGOSLAVIJI	71
Olja Džinkić, Jovana Milutinović UČENJE U MUZEJU U SVETLU KONSTRUKTIVISTIČKE TEORIJSKE OSNOVE	93
Davor Mikas, Katarina Šimić, Ivana Rajič KOCKANJE - ZABAVA ILI OPASNA OVISNOST?.....	111
Srđan M. Gajdoš, Olivera Lj. Korpaš TEACHING ENGLISH TENSES THROUGH POPULAR MOVIES – A CASE STUDY	137

SOCIO-EMOCIONALNI PROBLEMI I PROBLEMI U PONAŠANJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I MOGUĆNOSTI INTERVENCIJE**

Apstrakt: Broj dece koja imaju socijalne i emocionalne poteškoće konstantno raste. Socio-emocionalni problemi i problemi u ponašanju mogu predstavljati rizik za pojavu ozbiljnijih poremećaja u kasnijem životu. Pored toga, deca sa problemima u ponašanju i nedovoljno razvijenim socio-emocionalnim kompetencijama imaju tendenciju da se teže uključuju u vršnjačku interakciju, a ponekad su čak isključena iz socijalnih aktivnosti. Mnoga deca sa osnovnim socio-emocionalnim problemima i problemima u ponašanju kojima nedostaje formalna dijagnoza, kao što su npr. poremećaji autističnog spektra, ne dobijaju nužno nikakvu pomoć ili intervenciju, dok istovremeno predstavljaju izazov sa kojim ni roditelji ni vaspitači ne mogu da se nose. Deca su tako izložena riziku i zbog toga se čini neophodnim istražiti i razumeti koje su moguće intervencije za podršku socijalnom i emocionalnom razvoju dece predškolskog uzrasta. Intervencija na predškolskom uzrastu može biti usmerena na roditelje kroz različite programe podrške, edukacijem kao i na decu putem obuke, u vidu različitih oblika intervencija zasnovanih na igri; ali, istovremeno i na roditelje i na decu.

Ključne reči: intervencija, dete, socio-emocionalni problemi, problemi u ponašanju.

UVOD

Socijalno-emocionalni razvoj smatra se jednim od najvažnijih aspekata razvoja deteta i njegove dobrobiti. Osim toga, zdrav socijalni i

* Aleksandra Pavlović, aleksandrapavlovic6@gmail.com

** Rad je nastao u okviru projekta *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

emocionalni razvoj olakšava angažovanje i učešće deteta u društvenim interakcijama. Ovaj društveni angažman zauzvrat ima pozitivan uticaj na socijalno-emocionalni razvoj. Ukoliko deca ne vladaju veštinama u socijalnim ili emocionalnim područjima, preti im opasnost da budu isključena i odbačena od strane vršnjaka, što može dovesti do negativnih ishoda po mentalni i psihički razvoj.

Najoptimalnije doba za poboljšanje sposobnosti povezanih sa socijalnim i emocionalnim razvojem je predškolski uzrast (Kariuki, Chepcheng, Mbugua, & Ngumi, 2007). Razlog za to može biti taj što deca u tom uzrastu provode dosta vremena u predškolskoj ustanovi gde se povezuju sa vršnjacima. U predškolskoj ustanovi deca uče veštine vršnjačke interakcije i kako biti saglasan sa drugima. Istraživanja pokazuju da deca koja odrastaju i žive u rizičnim sredinama, kao i deca sa smetnjama u razvoju, imaju veću verovatnoću da će ispoljiti probleme u ponašanju (Baker, Blacher, & Olsson, 2003). Socijalne i emocionalne kompetencije mogu smanjiti eksternalizovana problemska ponašanja i tako pozitivno uticati na detetov razvoj. Takođe, socio-emocionalni razvoj uglavnom se smatra prekretnicom i važnim aspektom spremnosti za školu (Schmitt, Flay, & Lewis, 2014).

Emocionalni razvoj uključuje sposobnost upravljanja i regulaciju emocija, prepoznavanja sopstvenih emocija i emocija drugih. On takođe podrazumeva sposobnost da se na odgovarajući način izraze sopstveni osećaji, kao i sposobnost usklađivanja sa svakodnevnim životnim situacijama i izazovima (Ashiabi, 2007). Emocionalno blagostanje ima veliki uticaj na društveni razvoj (Caselman, & Self, 2008). Ukoliko deca imaju problema u emocionalnom razvoju, ona će najverovatnije imati i problema u socijalnom,

i to je jedan od razloga zašto se neusklađen emocionalni razvoj i problemi u ponašanju uglavnom pominju zajedno.

Jedan od najvažnijih uticaja na pozitivan razvoj emocija ima okruženje u kojem dete odrasta, uči, igra se i živi. Ako je okruženje neprikladno ili neosetljivo na potrebe deteta, ili zasićeno različitim faktorima rizika (npr. dugotrajno odsustvo detetu važne odrasle osobe, nasilno rešavanje problema, ekstremno siromaštvo), dete će najverovatnije imati poteškoća da razvije korisne i relevantne emocionalne kompetencije. Istraživanja pokazuju da nedostatak emocionalnih kompetencija, ili, preciznije, nedostatak emocionalne regulacije i uočavanja emocija, u detinjstvu često izaziva agresivno ponašanje ili eksternalizovane teškoće uopšte, kao što su poremećaj ponašanja i antisocijalno ponašanje (Denham et al., 2003).

Iz tog razloga, neophodno je baviti se osnaživanjem i razvojem socio-emocionalnih kompetencija dece već od ranog uzrasta, ali i rešavanjem problema u ponašanju. Postoje različiti pristupi i polazišta u oblikovanju intervencija. Jedan od kriterijuma njihovog razlikovanja je ciljna grupa na koju su usmerene. S obzirom na to, razlikujemo intervencije usmerene na dete, intervencije usmerene na roditelje i one koje su usmerene na decu i roditelje istovremeno.

SOCIO-EMOCIONALNI PROBLEMI I PROBLEMI U PONAŠANJU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Veliki broj dece od rođenja do pete godine iskusi socio-emocionalne probleme i probleme u ponašanju zbog različitih rizičnih faktora u vezi sa njima samima, sredinom i/ili porodicom (Bratton, Ray, Rhine, Jones, 2005).

Međutim, iz različitih razloga teško je identifikovati socijalne i emocionalne probleme dece predškolskog uzrasta. Ipak, razvijeno je mnogo pristupa proceni kako bi se podržala identifikacija emocionalnih problema i problema u ponašanju (Caselman, & Self, 2008).

Iako je postignut veliki napredak u identifikaciji i sprovođenju intervencija emocionalnih problema u ponašanju, broj dece sa ovim problemima i dalje raste (Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004). Da bi se razumelo u kojoj meri oni utiču na socijalni i emocionalni razvoj deteta i da bi se omogućilo efikasno dalje istraživanje, važno je znati kako se emocionalne i bihevioralne poteškoće definišu. Ranije, emocionalni problemi i problemi u ponašanju definisani su kao devijantno ponašanje, naročito kada je reč o ranom detinjstvu. Deca koja su se ponašala neprilagođeno (neadekvatno) ili u bilo kojem smislu drugačije od druge dece pripadala bi ovoj kategoriji. Danas, u emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju spada više supkategorija iako je za svu decu koja ispoljavaju neki oblik takvog ponašanja uglavnom karakteristično da nemaju dovoljno razvijene socijalne i emocionalne kompetencije.

Pored toga, istraživanja pokazuju da socio-emocionalni problemi i problemi u ponašanju u ranim godinama imaju tendenciju rasta ukoliko se ne sprovodi neka intervencija (Carter et al., 2004). Zbog ovih nalaza, važno je spomenuti da se problematična ponašanja u kasnijim godinama ne događaju neočekivano ili iznenada. S obzirom da socio-emocionalne i bihevioralne poteškoće imaju svoje poreklo već u ranom detinjstvu, uglavnom u predškolskom uzrastu, veoma je važno da intervencije već postoje i da se odvijaju u tim godinama. Drugi razlog za ranu intervenciju socijalno-emocionalnog razvoja dece jeste da deca u ovom uzrastu obično još uvek

nisu u stanju da sami menjaju svoje ponašanje (Waliski & Carlson, 2008). Kroz ciljane intervencije oni su u mogućnosti da dobiju podršku koja im može pomoći da promene svoje ponašanje.

Neka deca doživljavaju teže oblike socio-emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju nego druga deca. To znači da neka deca, na primer, samo pokazuju simptome takvih teškoća, dok druga deca imaju dijagnostifikovane socio-emocionalne poteškoće kao što su ADHD ili poremećaj autističnog spektra. Naravno, razlike između simptoma i dijagnostičkih teškoća moraju biti poznate kada se planiraju intervencije.

Socio-emocionalne i bihevioralne poteškoće mogu se podeliti na internalizovane i eksternalizovane probleme u ponašanju (Jianhong, 2004). Eksternalizovana ponašanja su najčešći i najuočljiviji oblici emocionalnih teškoća i problema u ponašanju. Deca koja ispoljavaju eksternalizovane probleme u ponašanju predstavljaju veliki izazov za osobe u svom okruženju. Ovakva ponašanja uglavnom su povezana sa emocionalnom regulacijom i obično su, ukoliko ne postoji adekvatna podrška, istrajna. Istraživanja su pokazala da postoje polne razlike kada je reč o eksternalizovanim problemima u ponašanju. Prema njima, dečaci su skloniji ovim oblicima ponašanja (Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2011). Neki od eksternalizovanih problema u ponašanju su poremećaj pažnje, poremećaj ponašanja, agresivno ponašanje i antisocijalno ponašanje (Jianhong, 2004).

Deca sa poremećajem pažnje imaju poteškoća da istraju u jednoj specifičnoj situaciji duži vremenski period. Za ovu decu je izazov biti skoncentrisan i biti deo grupnih (zajedničkih) aktivnosti. Istraživanja pokazuju da oko deset posto predškolske dece ima poremećaj pažnje.

Dokazano je da poremećaj pažnje ima jak negativan uticaj na socio-emocionalno ponašanje. Takođe, poremećaj pažnje ima dugoročne posledice kao što je antisocijalno ponašanje (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). Iz tih razloga važno je da se deci koja ispoljavaju ovakvo ponašanje pruži individualna i adekvatna intervencija, i to što ranije.

Uključujući agresivno delanje, poremećaj ponašanja je deo emocionalne uzmenirenosti. Deca koja redovno ispoljavaju neadekvatno ponašanje svakodnevno - kao što su udaranje, guranje, vikanje ili uznemirujuće reči - povezuju se sa poremećajima u ponašanju ili agresivnim ponašanjem. Istraživanja su pokazala da su deca koja ispoljavaju agresivno ponašanje gotovo uvek odbačena od strane vršnjaka koji se plaše njihovih reakcija (Dodge et al., 2003; Ladd, 2006). Isključenost od strane vršnjaka ima negativan ishod na eskalaciju problema, s obzirom da postoji tendencija ispoljavanja više simptoma ovakvog ponašanja. Takođe, istraživanja su pokazala i vezu između agresivnog i antisocijalnog ponašanja (Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2011).

Antisocijalno ponašanje usko je povezano sa socijalnim razvojem i proizlazi iz nedovoljno razvijenih socijalnih veština i empatije, koju prouzrokuju različiti faktori uglavnom povezani sa porodicom (Diken, & Rutherford, 2005).

Kada govorimo o faktorima koji utiču na razvoj ovakvih oblika ponašanja, treba imati na umu da sve vrste ekoloških faktora mogu uticati na razvoj deteta i stoga se mogu pretvoriti u faktore rizika. Veliki faktor rizika za socio-emocionalno blagostanje dece jeste siromaštvo. Deca koja žive u porodici sa niskim primanjima više su podložna problemima u ponašanju nego druga deca (Sjöman, Granlund, & Almqvist, 2016). Porodična sredina

u kojoj dete odrasta ima veliki uticaj na razvoj deteta i obuhvata nivo obrazovanja roditelja i njihovo psihičko zdravlje. Ako roditelji imaju nizak obrazovni status ili određene psihičke probleme, veća je verovatnoća da će biti nezaposleni, što rezultira niskim primanjima i može uticati na zdrav razvoj deteta i predstavljati izvor stresa na relaciji roditelj - dete (Classens, 2012).

INTERVENCIJE USMERENE NA RODITELJE

Postoji mnogo dokaza da rano početno problematično ponašanje dovodi decu u opasnost od ozbiljnih poremećaja u ponašanju, hroničnog antisocijalnog ponašanja i upotrebe droga. Razvojne studije ranog detinjstvu sugerišu da porodični, dečji i društveni faktori igraju značajnu ulogu u nastanku ovih problema. Od potencijalnih uzročnih faktora, veština roditeljstva je posebno značajna (Gardner, Dishion, Shaw, & Burton, 2007).

Programi usmereni na roditelje obično su kategorizovani tako da uključuju „podršku porodici“, „obrazovanje roditelja“ i „obuku roditelja“. Ponekad se ovi termini koriste kao sinonimi. Međutim, oni se ne preklapaju uvek. Na primer, programi podrške ne uključuju samo usluge koje pomažu roditeljima u njihovoj ulozi, već mogu uključivati i druge usluge kao što su obuka za posao ili opismenjavanje odraslih, dok programi edukacije roditelja mogu podrazumevati samo usluge obrazovanja roditelja (Unicef, 2014).

Podrška roditeljima dolazi iz različitih izvora, često široko grupisanih u neformalnu (porodica, prijatelji i komšije, koji proizilaze iz sopstvenih „prirodnih“ mreža), poluformalnu (organizacije u zajednici, uglavnom od strane dobrovoljnog sektora) i formalnu podršku (organizovane usluge često zasnivane na potrebama, a obezbeđuje ih samo vladin sektor ili u partnerstvu

sa nevladinim sektorom). Razvojni fokus programa odnosi se na činjenicu da se roditeljski programi mogu fokusirati na različite razvojne domene dece i na faze od prenatalnog perioda do predškolskog uzrasta i polaska u školu (mogu se razlikovati u cilju razvoja roditelja, od specifičnih roditeljskih veština, preko veština poučavanja, do izgradnje odnosa ili čak osnaživanja). Namera autora nekih programa je poboljšanje roditeljskih znanja i veština u vezi sa negom, ishranom i zdravljem deteta, dok se drugi fokusiraju na rano obrazovanje i učenje. Postoje i programi koji su usredsređeni na smanjenje surovog roditeljstva i nasilja u porodici. Neki se fokusiraju na roditelje sa decom od rođenja do treće godine, dok su drugi namenjeni roditeljima dece od tri godine i više. Tipično, programi koji se fokusiraju na mlađe uzrasne grupe usmereni su na zdravlje, ishranu i/ili stimulaciju, dok su oni namenjeni nešto starijoj deci usmereni na socijalni razvoj, učenje i obrazovanje (Unicef, 2014).

Iako se mnogi preventivni programi u ranom detinjstvu zasnivaju na aspektima roditeljstva, postoje i oni koji uključuju i druge faktore rizika u vezi sa porodicom i decom faktore koji, takođe, utiču na probleme u ponašanju. Posebno relevantni za porodice koje žive u siromaštvu su faktori koji hronično podrivaju pokušaje roditelja da obezbede dovoljne ekonomske i emocionalne resurse za njihovu decu. Tako, porodični faktori kao što su blagostanje roditelja, osećaj zadovoljstva u pogledu socijalne podrške unutar i izvan porodice i tipične roditeljske muke – uobičajena je korelacija života u siromaštvu povezana sa problemima ponašanja u ranom detinjstvu. Osim toga, porodice koje žive u siromaštvu obično se bore sa pitanjima kao što su obezbeđivanje pristupačne brige o deci, predškolske ustanove, adekvatna ishrana i sigurni smeštaj. Ovo zapravo znači da siromaštvo i nepovoljna

socioekonomska situacija ne vode sami po sebi do problema u ponašanju dece, ali da utiču na roditelje koji, izloženi stresu i nizu negativnih okolnosti, često ne uspevaju da se usredsrede na emocionalne potrebe dece i aktivnosti koje su od značaja za njihov razvoj (Klemenović, 2014).

Takođe, istraživanja intervencije sugerišu da postoji povezanost depresije majke i psihopatologije kod dece. Majke kojima je dijagnostikovano poremećaj depresije - koje su imale decu sa internalizovanim problemima u ponašanju - podvrgnute su interpersonalnoj psihoterapiji. Terapija za majku bila je povezana sa poboljšanjima u internalizovanom problematičnom ponašanju dece školskog uzrasta i adolescenata. Ponašanje dece poboljšalo se nakon tri do šest meseci bez obzira da li su istovremeno i sama deca/adolescenti imali neke tretmane (Shaw, & Taraban, 2018).

Brojne intervencije fokusirane su na poboljšanje znanja, stavova i veština roditelja dece sa eksternalizovanim ponašanjem. U većini slučajeva delotvorne intervencije dizajnirane su da roditeljima ukažu na veštine koje će im pomoći da usmere ponašanje njihove dece u pozitivnom smeru.

Jedna od najčešće korišćenih međunarodnih intervencija za pomoć roditeljima u prevenciji i menjanju izazovnog ponašanja njihove dece je *Triple P (Positive Parenting Program)*, sistem podrške koji obezbeđuje sve intenzivnije intervencije zasnovane na potrebama roditelja i dece. Intervencije se kreću od osnovnih informacija o roditeljstvu na najmanje intenzivnom nivou, do upravljanja ponašanjem. *Triple P* je dizajniran da spreči i tretira socijalne, emocionalne i probleme u ponašanju dece usvajanjem znanja, veština i poverenja roditelja u njihovu roditeljsku ulogu. *Triple P* je oblik intervencije zasnovan na principima socijalnog učenja. Ovaj

pristup lečenju i prevenciji ima empirijsku podršku, posebno kada se govori o prevenciji problema u ponašanju. *Triple P* ima za cilj da poboljša porodične zaštitne faktore i smanji faktore rizika povezane sa ponašanjem i emocionalnim problemima dece i adolescenata. Konkretno, program ima za cilj da: unapredi znanje, veštine, poverenje i snalažljivost roditelja; promoviše negujuće, sigurno, privlačno, nenasilno i nisko konfliktno okruženje za decu; promoviše socijalne, emocionalne, jezičke, intelektualne sposobnosti, kao i kompetencije dečijeg ponašanja kroz pozitivnu roditeljsku praksu (Sanders, Markie-Dadds, Tully, & Bor, 2000).

Kako bi se utvrdili efekti ovog programa, nakon šest i dvanaest meseci izvršena je analiza prethodnih istraživanja evaluacije preventivnih intervencija usmerenih na roditelje, a koje primenjuju nivo 4 *Triple P* sistema koji se odnosi na intenzivan program obuke roditelja dece sa težim teškoćama u ponašanju ili koja su izložena riziku da razviju takve probleme. Ovaj nivo intervencije osmišljen je kao javnozdravstvena strategija za promovisanje boljeg roditeljstva. Rezultati pokazuju da su intervencije koristeći nivo 4 *Triple P* sistema poboljšale ponašanje deteta, što primećuju i roditelji. Poboljšanje u dečjem ponašanju se tokom vremena održava i čini se da se donekle i dugoročno poboljšava. Uspeh intervencija u različitim zemljama posledica je uključivanja i prevencije univerzalnih uzoraka visokog rizika. Takođe, ovi rezultati podržavaju sve šire usvajanje i implementaciju ovog programa u prilično različitim kulturnim kontekstima širom sveta (de Graaf, Speetjens, Smit, de Wolff, & Tavecchino, 2008).

Triple P se primenjuje u više od 20 zemalja, uključujući SAD, Kanadu, Australiju, Belgiju, Japan, Iran, Singapur, Holandiju, Englesku, Nemačku, Švajcarsku, Francusku i Švedsku. Takođe je razvijen i niz

specijalnih *Triple P* programa, kao što su *Stepping Stones Triple P* (za roditelje dece sa smetnjama u razvoju), *Family Transitions Triple P* (za roditelje koji prolaze kroz razvod) i *Lifestyle Triple P* (prevencija gojaznosti kod dece) (Özyurt, Dinsever, Çaliskan, & Evgin, 2018).

INTERVENCIJE USMERENE NA DETE ZASNOVANE NA IGRI

Kada govorimo o igri kao prevenciji socio-emocionalnih problema i problema u ponašanju, važno je razlikovanje igre kao dobrovoljne i relaksirajuće aktivnosti i igre koja se primenjuje u terapiji dece. Igra u svakodnevnom životu za dete predstavlja najprirodniji način na koji ono uči o sebi, drugima i svetu koji ga okružuje. Igra u terapiji primenjuje se od strane edukovane osobe, u terapijskoj sobi za igru i ima za cilj pomoć detetu da izrazi svoja osećanja, brige i strahove, poboljša samopoštovanje i razvije strategije rešavanja problema (Tahirović, 2015). Zapravo, i igra, ali i terapijski pristupi zasnovani na igri, mogu biti polazište pristupima usmerenim na razvoj socio-emocionalnih kompetencija i prevenciji i suzbijanju problema u ponašanju.

Uopšte, dečija igra je konceptualizovana u terminima kreativnosti, adaptacije, istraživanja, eksperimentisanja, učenja, komunikacije, socijalizacije i akulturacije. Iz socio-konstruktivističke perspektive, igra deci pruža obogaćivanje znanja, iskustva i veština kroz interakciju sa okruženjem, drugima i samim sobom. Takođe, igra je najpogodniji način na koji deca mogu da uče, ona olakšava rešavanje problema, razvija socijalne i emocionalne veštine (Ashiabi, 2007).

Neke od socijalnih koristi igre su razvijanje empatije, saosećanja, pružanje mogućnosti izbora, razvoj neverbalnih veština, pažnje i istrajnosti

(Goldstein, 2012). Sa godinama, deca često učestvuju u kooperativnoj igri sa dvoje ili više dece, sa dodeljenim ulogama i zajedničkim ciljem. Socijalno-dramska igra ili igra pretvaranja je kooperativna igra i čini oko dve trećine svih glumačkih igara predškolske deca. Istraživanje podržava socijalno-dramsku igru kao sredstvo za razvoj dečijih socio-emocionalnih veština jer zahteva refleksiju, empatiju, emocionalno razumevanje i regulaciju. Igra pretvaranja pruža deci mogućnost vežbanja sagledavanja perspektive drugih. Igra pretvaranja povezuje se sa detetovim razumevanjem emocija drugih i sa visokom emocionalnom regulacijom i kompetencijom. Takođe, tzv. “grublje igre” pružaju deci mogućnost da vežbaju izražavanje emocija, da kod drugih razlikuju prave emocije od emocija koje igraju. Takođe, Pešikan i Antić (2012) navode da su igre uloga i socijalno dramske igre od ključnog značaja za socijalni razvoj deteta, jer kroz njih deca usvajaju različite uloge, pravila i obrasce ponašanja u društvu.

Neke od emocionalnih prednosti igre su: smanjivanje straha, anksioznosti, stresa, razdražljivosti; pružanje radosti, intimnosti, samopoštovanja; razvoj emocionalne fleksibilnosti i otvorenosti; povećavanje smirenosti, otpornosti i sposobnosti prilagođavanja promenama (Goldstein, 2012). Dok se igraju, deca uče da kontrolišu svoje emocije. Uče kako da istraju u nekoj aktivnosti, da se suoče sa problemom i da ga rešavaju. Uče šta je dobro a šta loše, kako da slede uputstva razvijanja svoje mašte. Naročito kroz crtanje, bojenje i muziku, imaju mogućnost da izraze sebe. Kroz te aktivnosti mogu iskazati svoja osećanja, kako ona pozitivna, tako i bes, tugu ili gnev. Kroz kreativnu igru mogu izraziti i strahovi i nade, želje. Kad ohrabrujemo decu da izraze svoju maštu i kreativnost, bilo kroz crtanje, izmišljanje priča, pokrete ili slično, ohrabrujemo ih da čuvaju svoje snove i

nade, da razvijaju samopouzadnje i sigurnost. Veoma je važno u igri prihvatiti inicijativu deteta, jer tako ono razvija sopstvene ideje, uči da rešava probleme i koristi odgovarajući jezik (Pešikan i Antić, 2012).

Igra sa vršnjacima podstiče društveno razumevanje i odnose. Kako deca razvijaju odnose i nailaze na probleme, proširuju svoje veštine otkrivanja strategija koje deluju i one koje ne deluju, uče kako održati odnose i kako rešiti probleme. Takođe, pretvaranje je rani indikator sposobnosti dece da uoče stanje drugih. Deca obično ne mogu da otkriju nameru drugih pre četvrte godine, ali se upuštaju u igru pretvaranja (koja zahteva shvatanje namera drugih) od oko 18 meseci. Dakle, izgleda da deca prvo kroz igru počinju da razumeju razliku između pretvaranja i stvarnosti a možda i namera drugih (Bailey, 2002).

Kako bi se sprečili problemi u vezi sa mentalnim zdravljem u ranom detinjstvu, važno je sprovesti intervencije koje se ne fokusiraju samo na smanjenje problema sa eksternalizovanim oblicima ponašanja. Ove intervencije, takođe, treba da imaju za cilj izgradnju socijalnih i emocionalnih veština koje su faktori podrške za mentalni razvoj deteta (Schmitt et al., 2014). Intervencije mogu da implementiraju različiti stručnjaci. Imajući u vidu predškolsko okruženje, intervencije mogu sprovesti profesionalci kao što su specijalni edukatori, psiholozi ili pedagozi, ali i vaspitači koji imaju mogućnost vođenja intervencija u grupama ili individualno.

Intervencije igranja uglavnom su podržavajući pristupi koji uključuju bilo koji vid igre, što znači - stvarajući atmosferu koju deca doživljavaju kao razigranu. Ove situacije treba da stimulišu slobodu deteta da istražuje i

isprobava stvari. Intenzitet pristupa zasnovanog na igri je da se deci pruži osećaj igre umesto učenja.

Najpoznatiji pristup intervencije zasnovane na igri je formalizovana **Terapija igrom** (*Play Therapy*). Terapija igrom uglavnom se sprovodi na deci sa problemima mentalnog zdravlja i stoga je prikladna za decu sa socio-emocionalnim problemima (Bratton, Ray, Rhine, & Jones, 2005). Pošto ne postoji univerzalna definicija igre uopšte, teško je pronaći i definiciju za terapiju igrom (VanFleet, Sywulak, & Caparosa-Sniscak, 2010). Terapija igrom može se opisati kao efikasna terapija koja pomaže deci u promeni ponašanja, razjašnjavanju njihovog self koncepta i izgradnji zdravih odnosa. U terapiji igrom deca ulaze u dinamičan odnos sa terapeutom koji omogućava izražavanje, istraživanje i razumevanje njihovog teškog i bolnog iskustva. Terapija igrom pomaže deci da pronađu zdravije načine komuniciranja, grade bogatije odnose, razvijaju rezilijentnost i olakšavaju emocionalnu pismenost (Ray, 2004).

Terapija igrom je psihoterapijski pristup koji se prvenstveno koristi kako bi se pomoglo deci od tri do dvanaest godina da istražuju svoj život i slobodno izražavaju potisnute misli i emocije kroz igru. Terapeutska igra se obično odvija u bezbednoj, udobnoj igraonici, gde se detetu ne nameću brojna pravila i ograničenja ohrabrujući slobodno izražavanje i omogućavajući terapeutu da posmatra detetove izbore, odluke i stil igre. Cilj je da se pomogne deci da nauče da se izražavaju zdravijim načinima, razviju više poštovanja i saosećanja i da otkriju nove i pozitivnije načine rešavanja problema. Terapija igrom pomaže deci sa socijalnim ili emocionalnim problemima da nauče da bolje komuniciraju, menjaju svoje ponašanje, razvijaju veštine rešavanja problema i odnose prema drugima na pozitivan

način. Pogodan je za decu koja prolaze krizu ili su svedoci stresnih događaja u svom životu, kao što su ozbiljna bolest ili hospitalizacija, nasilje u porodici, zlostavljanje, trauma, porodična kriza ili bilo koja uznemirujuća promena u njihovom okruženju. Terapija igrom može pomoći deci sa akademskim i socijalnim problemima, poteškoćama u učenju, poremećajima u ponašanju, anksioznosti, depresiji, tugi ili ljutnji, kao i poremećajima deficita pažnje (Bratton et al., 2005).

Terapija igrom je dobro poznat i implementiran pristup i postoji mnogo različitih tipova terapije igrom u zavisnosti od poteškoća i potrebe deteta (VanFleet et al., 2010). Uzimajući u obzir postojeću literaturu, očigledno je da je terapija igrom najčešće primenjen pristup orijentisan na igru. Terapija igrom je tehnika tokom koje se detetu pruža prilika da iskusi razvoj pod idealnim okolnostima. Igranje je prirodan način da se deca izraze i obezbeđuje mogućnost postepenog oslobađanja potisnutih emocija i tenzije, razočaranja, osećaja nesigurnosti, agresije i straha od konfuzije.

Preventivne intervencije zasnovane na igri moguće je i poželjno sprovoditi u predškolskim ustanovama, jer deca tu najviše imaju priliku da se igraju i istražuju, te ovo okruženje može biti najefikasnije i najprirodnije za podršku. Takođe, i činjenica da intervencije u predškolskim ustanovama mogu sprečiti socijalnu i vršnjačku isključenost koja često pogađa decu sa problematičnim ponašanjem podržava predškolsku ustanovu kao odgovarajuće okruženje za intervenciju. Većina dece provodi dosta vremena u predškolskoj ustanovi sa vaspitačima, koji postaju važni uzori i osobe od poverenja za decu. Shodno tome, vaspitači su odgovorni za pronalaženje načina kako da se najbolje nose sa situacijama i da pomognu deci koja imaju potrebu za podrškom u emocionalnom razvoju (Sjöman et al., 2016).

Istraživanja pokazuju da intervencije koje se sprovode u predškolskim ustanovama imaju ukupan pozitivni razvojni ishod (Cheng, & Ray, 2016). Međutim, ne postoji garancija da će se intervencije u predškolskoj ustanovi preneti u porodičnu sredinu.

INTERVENCIJE USMERENE NA DECU I RODITELJE

Uključivanje porodice, roditelja ili staratelja u procese intervencije je veoma važno i ima blagotvoran uticaj na razvoj deteta (Bratton et al., 2013). Ovi faktori mogu dati informacije o poreklu ponašanja deteta i stoga su korisne za planiranje efikasne intervencije.

Poseban pristup u okviru terapije igrom predviđa uključivanje porodice. Reč je o **Filijal terapiji** (*Filial Therapy*). Filijal terapija je integrativni pristup koji proizlazi iz nekoliko različitih teorijskih orijentacija uključujući humanističke, interpersonalne, razvojne i socijalno-kognitivne teorije (Topham, & VanFleet, 2011).

Ciljevi Filijalne terapije povezani su sa detetom: učenje prepoznavanja, prihvatanja i izražavanja emocija u potpunosti; povećanje samopouzdanja i samopoštovanja; razvoj strategija i veština efikasnog rešavanje problema; smanjivanje ili eliminisanje poremećaja u ponašanju i agresivnog ponašanja; razvoj prosocijalnog ponašanja. U pogledu ukupnih porodičnih odnosa, ciljevi filijalne terapije su: povećati poverenje dece u svoje roditelje; podsticanje roditeljske topline i prihvatanja njihove dece; za roditelje u porodicama sa dva roditelja podsticati rad u timu kao efikasniji; i, generalno, podsticanje prihvatanja kohezivne porodične klime koja podstiče zdrav razvoj dece (VanFleet et al, 2010). U idealnom slučaju, svi primarni staratelji učestvuju u sesijama za igru sa decom. Ovo povećava uticaj filijalne

terapije u pomaganju porodicama da zamene negativne porodične obrasce sa onima koje su produktivniji i koji promovišu zdrav razvoj deteta.

Kao i većina veština i strategija, regulisanje emocija razvija se u prvih pet godina života. S obzirom da je to period kada deca veliki deo vremena provode u vrtićima, nemoguće je zaobići odgovornost predškolskih ustanova u sprovođenju naučno utemeljenih preventivnih programa. Predškolska ustanova je važan promoter zdravog i pozitivnog razvoja dece. Mnogi univerzalni preventivni programi u predškolskim i školskim ustanovama usmereni su na razvoj socio-emocionalnih kompetencija dece.

Primer ovakvog programa je *Integralna metoda* koja je implementirana u 9 predškolskih ustanova u Hrvatskoj. Cilj ove metode jeste podsticanje socio-emocionalnih kompetencija i prevencija poremećaja u ponašanju. U skladu sa ciljem, definisane su socio-emocionalne veštine, kontekst vrtića kao uslov za razvoj prosocijalnog ponašanja, kao i programske aktivnosti predviđene za uočavanje i uvežbavanje socio-emocionalnih kompetencija koje su se odnosile kako na decu, tako i na roditelje i kontekst vrtića uopšte. Integralna metoda je u Hrvatskoj shvaćena kao pogodna za promovisanje socio-emocionalnih kompetencija, metoda za uspešnu komunikaciju sa roditeljima i njihovu edukaciju za kvalitetno roditeljstvo, ali i kao metoda za razvoj vrtića kao mesta zadovoljavanja potreba i dobrobiti svih (dece i odraslih) (Bašić, 2012).

ZAKLJUČAK

S obzirom da socio-emocionalni problemi i problemi u ponašanju predškolske dece predstavljaju značajnu dispoziciju za ozbiljne oblike

rizičnog ponašanja u kasnijoj životnoj dobi, veoma je važno razvijati i sprovoditi rane preventivne intervencije.

Pre svega, ključni korak za razvoj uspešnih programa intervencije jeste identifikacija ranih faktora rizika za razvoj socio-emocionalnih problema i problema u ponašanju. Identifikacija rizičnih faktora usmerava fokus intervencije prema određenoj ciljnoj grupi. Poznato nam je da rizični faktori mogu da proizilaze od roditelja/porodice ili pak šireg okruženja. Iz tog razloga, važni su nam različiti pristupi i mogućnosti koje pruža rana intervencija.

Ipak, ukoliko prihvatamo multikauzalnost socio-emocionalnih problema i problema u ponašanju, kao i da većina dece koja imaju ove probleme dolaze iz porodica sa višestrukim rizikom, smatramo da su najdelotvorniji oni programi intervencije koji od toga i polaze. Pa tako, u odnosu na programe za roditelje čiji značaj svakako ne potcenjujemo i intervencije usmerene na decu, dajemo prednost programima intervencije koji su usmereni na decu i roditelje. Ukoliko dete već ispoljava određene socio-emocionalne probleme i probleme u ponašanju, možemo zaključiti da nije dovoljno osnažiti same roditelje, već je neophodno da i dete ima mogućnost da na zdrav i njemu prikladan način radi na sebi i aktivno učestvuje u svom razvoju - a najpogodniji način za to je igra. Takođe, programi intervencije koji su usmereni samo na dete zanemaruju uglavnom ključne faktore rizika, a to su, naravno, roditelji (porodica). S druge strane, programi intervencije usmereni na decu i roditelje ne samo da su fokusirani na podršku i osnaživanje i jednih i drugih, već pružaju mogućnost izgradnje zdravog odnosa na relaciji roditelj - dete.

Dakle, s obzirom da su socio-emocionalni problemi i problemi u ponašanju dece predškolskog uzrasta sve češći i da su najefikasniji oni programi prevencije i intervencije koji se sprovode na ranom uzrastu, neophodno je da praktičari koji rade u različitim institucijama zdravstvene i socijalne zaštite, ali oni u okviru vaspitno-obrazovnog sistema i koji se sa ovim izazovima susreću, već tokom inicijalnog obrazovanja razvijaju kompetencije za pružanje podrške deci i roditeljima sa kombinovanim faktorima rizika.

SOCIO-EMOTIONAL PROBLEMS AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN PRESCHOOL CHILDREN AND POSSIBILITIES FOR THE INTERVENTION

Abstract

The number of children with social and emotional difficulties is constantly increasing. Socio-emotional problems and behavioral problems may pose a risk for serious disorders in later life. In addition, children with behavioral problems and underdeveloped socio-emotional competences tend to be less involved in the peer interaction, and sometimes even excluded from social activities. Many children with basic socio-emotional problems and behavioral problems, and without formal diagnosis, such as e.g. disorders of the autistic spectrum, do not necessarily receive any help or intervention, while at the same time they represent a challenge that neither parents nor educators can bear. Children are at risk, and therefore it seems necessary to explore and understand which interventions are possible to support the social and emotional development of pre-school children. Preschool interventions can be focused on parents through various support, education and training programs, as well as on children in the form of various types of intervention based on the play, and also on parents and children.

Key words: interventions, child, socio-emotional problems, behavior problems.

REFERENCE

- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199–207.
- Bailey, R. (2002). Playing social chess: Children's play and social intelligence. *Early Years*, 22, 163–173.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blancher, J., Crnic, K. A., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 47(4/5), 217-230.
- Bašić, (2012). Socijalno-emocionalno učenje i prevencija rizičnih ponašanja u okruženju predškolskih ustanova. U: I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*, (pp. 495-511). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Bratton, S. C., Ceballos, P. L., Sheely-Moore, A. I., Meany-Walen, K., Pronchenko, Y., & Jones, L. D. (2013). Head start early mental health intervention: Effects of child-centered play therapy on disruptive behaviors. *International Journal of Play Therapy*, 22(1), 28–42.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The Efficacy of Play Therapy With Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes. (1). *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376–390.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467–488.
- Caselman, T. D., & Self, P. A. (2008). Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools*, 30(2), 103–115.
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 109–134.

- Cheng, Y.-J., & Ray, D. C. (2016). Child-Centered Group Play Therapy: Impact on Social-Emotional Assets of Kindergarten Children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(3), 209–237.
- Claessens, A. (2012). Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 365–375.
- De Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchino, L. (2008). Effectiveness of The Triple P Positive Parenting Program on Behavioral Problems in Children. *Behavior Modification*, 32(5), 714–735.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). *Preschool emotional competence: pathway to social competence?* *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Diken, I. H., & Rutherford, R. B. (2005). First step to success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education & Treatment of Children*, 28(4), 444–465.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374–393.
- Gardner, F., Shaw, D., Dishion, T., & Burton, J. (2007). Randomized Prevention Trial for Early Conduct Problems: Effects on Proactive Parenting and Links to Toddler Disruptive Behavior. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 398–406.
- Jianghong, L. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103.
- Kariuki, M. W., Chepchieng, M. C., Mbugua, S. N., & Ngumi, O. N. (2007). Effectiveness of Early Childhood Education Programme in Preparing Pre-School Children in Their Social-Emotional Competencies at the Entry to Primary One. *Educational Research and Reviews*, 2(2), 26–31.

- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child Development*, 77, 822–846.
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çaliskan, Z., & Evgin D. (2018). Can positive parenting program (Triple P) be useful to prevent child maltreatment? *Indian Journal of Psychiatry*, 60(3), 286-291.
- Pešikan, Antić. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: A. Baucal (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (pp. 85-111). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Ray, D. (2004). Supervision of Basic and Advanced Skills in Play Therapy. *Journal of Professional Counseling, Practice Theory, & Research*, 32(2), 28-41.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C., Tully, L., & Bor, B. (2000). The Triple P - Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard and self-directed behavioural family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 624–640.
- Schmitt, S. A., Flay, B. R., & Lewis, K. (2014). A Pilot Evaluation of the “Positive Action” Prekindergarten Lessons. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1978–1991.
- Shaw, D., & Taraban, L. (2018). New Directions and Challenges in Preventing Conduct Problems in Early Childhood. *Child Development Perspectives*, 11(2), 85-89.
- Sjöman, M., Granlund, M., & Almqvist, L. (2016). Interaction processes as a mediating factor between children’s externalized behaviour difficulties and engagement in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1649–1663.
- Tahirović, S. (2015). Moć igre u psihoterapijskom radu sa djecom. *Unapređenje kvalitet života djece i mladih*, 182-193.
- Topham, G. L., & VanFleet, R. (2011). Filial therapy: A structured and straightforward approach to including young children in family

- therapy. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 32(2), 144–158.
- UNICEF (2014). *A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children*. New York: Unicef.
- VanFleet, R., Sywulak, A. E., & Caparosa Sniscak, C. (2010). *Child-centered play therapy*. New York: The Guildford Press.
- Waliski, A. D., & Carlson, L. A. (2008). Group Work with Preschool Children: Effect on Emotional Awareness and Behavior. *Journal for Specialists in Group Work*, 33(1), 3–21.
- Žunić-Pavlović, V., i Kovačević-Lpojević, M. (2011). Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), 725-742.

KARAKTERISTIKE UČENIKA SA HIPERKINETIČKIM POREMEĆAJEM I STRATEGIJE POUČAVANJA U VASPITNO- OBRAZOVNOM PROCESU**

Apstrakt: U radu su opisane karakteristike učenika sa hiperkinetičkim poremećajem (ADHD) i ukazano je na osnovne simptome hiperkinetičkog poremećaja: hiperaktivnost, impulsivnost i deficit pažnje. Posebno se ističu preterana promenljivost u reakcijama na situacije i problemi slabe regulacije i inhibicije ponašanja. Teškoće u učenju, slaba školska postignuća, problemi u međuvršnjačkim odnosima, problemi sa kontrolom ponašanja svakodnevnica su dece s ADHD-om. Nerazumevanje karakteristika samog poremećaja i detetovih osećanja, kao i nemogućnost deteta da se adekvatno nosi sa svakodnevnim zahtevima škole, u aktuelnoj školskoj praksi sreću se svakodnevno. Kako bi učenici razumeli svoju okolinu i snalazili se u svakodnevnim situacijama, neophodno je da usvoje socijalne veštine. Nepoznavanje efikasnih strategija rada sa učenicima sa hiperkinetičkim poremećajem može negativno uticati na socijalno ponašanje i akademska postignuća te grupe učenika. Upravo iz tog razloga u radu se ukazuje na neophodnost primene adekvatnih strategija poučavanja i intervencija u vaspitno-obrazovnom radu sa ovom populacijom učenika.

Gljučne reči: učenik sa hiperkinetičkim poremećajem, hiperaktivnost, impulsivnost, deficit pažnje, strategije poučavanja.

UVOD

Termin hiperkinetičko ponašanje prvi je upotrebio i opisao Valon (Wallon, 1925) u monografiji „Turbolentno dete“ (Išpanović-Radojković i

* Nataša Tančić, natasakovacevic@ff.uns.ac.rs

** Rad je nastao u okviru projekta Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi (179010) koje u periodu od 2011. do 2017. godine finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije".

sar., 1983). Stručnjaci tog vremena navode da su uzrok takvog izmenjenog ponašanja minimalna moždana oštećenja (Kocijan-Hercigonja i sar., 1999). Pedesetih godina XX veka upotrebljava se termin „hiperkinetičko impulsivni poremećaj“. Za većinu poremećaja ovog tipa može se naći problem u samoregulaciji ponašanja (Barkley, 1997). Etiologija hiperkinetičkog poremećaja je multifaktorska i još uvek nedovoljno poznata. Pregledom relevantne literature, uočava se veliki broj određenja ovog fenomena. Prema navodima autorke Damjanović (2009), ADHD predstavlja dijagnozu koja podrazumeva smetnje na području motorike, pažnje, emocija, socijalnih odnosa, na perceptivno-motoričkom planu i u vezi sa kognitivnim funkcijama. Navedene smetnje predstavljaju manifestne oblike tri osnovna obeležja (karakteristike) ovog poremećaja, a to su slaba pažnja (deficit pažnje), impulsivnost i hiperaktivnost (naglašeni motorni nemir). Barkley (2000) ističe dve dodatne karakteristike koje označava kao dva dodatna osnovna obeležja: teškoće deteta u pridržavanju pravila i izvršavanju uputstava, i promenljivost u reakcijama na situacije, odnosno naglašena nepostojanost. Tadić (2000:192) određuje hiperkinetički sindrom kao „poremećaj organizacije kretanja čija su glavna obeležja preterana pokretnost, naglost, razdražljivost, slaba pažnja, saznanji poremećaji i slab uspeh u školi“. U ovom radu se kao najprihvatljivija uzima definicija Barklija (Barkley,1997:83), koji ukazuje da hiperkinetički poremećaj obuhvata „poremećaj pažnje očekivane za uzrast i ponašanje u skladu sa unapred postavljenim normama (poslušnost, samokontrola i savlađivanje problema) koji nastaje u predškolskom dobu (pre četvrte godine), pervazivan je (javlja se u svim situacijama) i nije udružen sa većim senzornim, motornim, psihijatrijskim ili neurološkim poremećajima ili mentalnom retardacijom“.

Cilj ovog rada jeste ukazivanje na karakteristike hiperkinetičkog poremećaja, kao i na nužnost jačanja kompetencija nastavnika neophodnih za rad u odeljenjima sa ovom populacijom učenika koji će uz primenu adekvatnih strategija poučavanja u vaspitno-obrazovnom radu ostvarivati kvalitetno obrazovanje za sve.

SIMPTOMI HIPERKINETIČKOG POREMEĆAJA

Slaba pažnja, hiperaktivnost i impulsivnost predstavljaju osnovne karakteristike hiperkinetičkog poremećaja. Svetska zdravstvena organizacija (1998) simptome hiperaktivnosti, impulsivnosti i poremećaja pažnje opisuje pod nazivom: Hiperkinetički poremećaj i Deficit pažnje/ hiperaktivni poremećaj (APA, 1998).

Tabela 1. *Dijagnostički kriterijum za Hiperkinetički poremećaj i Deficit pažnje/ hiperaktivni poremećaj (APA, 1998).*

SIMPTOMI	HIPERKINETIČKI POREMEĆAJ	DEFICIT PAŽNJE I HIPERAKTIVNI POREMEĆAJ
Slaba pažnja	<p>Najmanje 6 od sledećih simptoma slabe pažnje su prisutni bar 6 meseci u stepenu koji je neprilagođen i u skladu sa razvojnim nivoom deteta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Često nije u stanju da se usredsredi na detalje, ili pravi nesmotrene greške pri izradi školskih zadataka, pri radu ili drugim aktivnostima; 2. Često nije u stanju da održi pažnju na zadacima ili dok se igra; 3. Često izgleda kao da ne sluša ono što mu se govori; 4. Često nije u stanju da prati instrukcije ili da završi zadatak 	<p>Najmanje 6 od sledećih simptoma nepažnje traju najmanje 6 meseci i izraženi su do te mere da su neprilagođeni i nekonzistentni sa razvojnim nivoom deteta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Često ne obraća pažnju na detalje, ili čini greške izazvane nepažnjom u školskim zadacima, radu ili drugim aktivnostima; 2. Često ima poteškoće da održi pažnju u izvršavanju radnih zadataka ili u igri; 3. Često deluje kao da ne sluša kada mu se neko obraća direktno;

- ili obaveze na radnom mestu (ali ne zbog oprečnog ponašanja ili nemogućnosti da shvati instrukcije);
5. Često je neuspešan u organizovanju zadataka i aktivnosti;
 6. Često izbegava ili izričito ne voli zadatke, kao što su domaći zadaci, koji zahtevaju produženi mentalni napor;
 7. Često gubi stvari koje su neophodne za obavljanje određenih aktivnosti ili zadataka, kao što su rasporedi časova, knjige ili igračke;
 8. Spoljašnji stimuli mu često skreću pažnju;
 9. Često je zaboravan tokom obavljanja dnevnih aktivnosti.
4. Često se ne pridržava uputstava i ne uspeva da završi školske zadatke, kućne poslove ili dužnosti na radnom mestu, a što nije posledica suprotstavljanja ili nerazumevanja uputstava;
 5. Često ima poteškoća da organizuje zadatke i aktivnosti;
 6. Često izbegava, ne voli ili odbija da obavlja zadatke koji zahtevaju dužu mentalnu aktivnost (rad na školskim ili domaćim zadacima ili obavljanje kućnih poslova);
 7. Često gubi stvari koje su bitne za određene aktivnosti ili zadatke (npr. igračke, olovke, sveske);
 8. Lako ga ometaju spoljašnje draži u aktivnosti na koju je usmeren;
 9. Često zaboravlja na svakodnevne aktivnosti.

Hiperaktivnost	<p>Najmanje 3 od sledećih simptoma hiperaktivnosti prisutni su najmanje 6 meseci u stepenu koji je neprilagođen i u neskladu sa razvojnim nivoom deteta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Često ispoljava nemir rukama ili stopalima ili se vrti na stolici; 2. Napušta mesto u učionici ili u drugim situacijama u kojima se očekuje da sedi; 3. Često trčkara nakolo ili se penje po stvarima u situacijama u kojima je to neprikladno (kod adolscenata ili odraslih to može da bude ograničeno na subjektivni osećaj nemira); 	<p>Najmanje 6 od sledećih simptoma hiperaktivnosti/impulsivnosti traju najmanje 6 meseci i izraženi su do te mere da su neprilagođeni i nekonzistentni sa razvojnim nivoom deteta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Često manifestuje nemirne pokrete rukama ili nogama ili se vrpolti na mestu; 2. Često ustaje u učionici ili na drugim mestima gde to ne odgovara situaciji; 3. Često trčkara nakolo ili se penje po stvarima u situacijama u kojima je to neprikladno (kod adolscenata ili odraslih to može da bude ograničeno na subjektivni osećaj nemira);
-----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	4. Često je preterano bučan u igri ili ima problema da bude tih u slobodnim aktivnostima;	4. Obično ima poteškoća da se igra (učestvuje u opuštajućim aktivnostima) u tišini;
	5. Stalno ispoljava preteranu motornu aktivnost koja se modifikuje u skladu sa socijalnim okruženjem ili zahtevima.	5. Veoma je užurban, ponaša se "kao da ima motor u sebi";
		6. Često je preterano govorljiv.
Impulsivnost	Najmanje 1 od sledećih simptoma impulsivnosti je prisutan bar 6 meseci, u stepenu koji je neprilagođen i u neskladu sa razvojnim nivoom deteta: 1. Često odgovara pre nego što su pitanja u potpunosti postavljena; 2. Često nije u stanju da čeka u redu ili sačeka redosled u igrama ili grupnim situacijama; 3. Često prekida ili ometa druge	Najmanje 1 od sledećih simptoma impulsivnosti je prisutan bar 6 meseci, u stepenu koji je neprilagođen i u neskladu sa razvojnim nivoom deteta: 1. Često odgovara na pitanja i pre nego što sasluša do kraja; 2. Često ima poteškoća da sačeka svoj red, ne može da čeka da dođe na red; 3. Često prekida druge.

Hiperkinetički poremećaj pojavljuje se tri do šest puta više kod dečaka nego kod devojčica (Moffitt & Melchior, 2007). Slaba pažnja je osnovni simptom hiperkinetičkog poremećaja. „Pažnja dece koja imaju dijagnozu hiperkinetičkog poremećaja je kratkotrajna i neselektivna, to znači da dete ne može dovoljno dugo da održi pažnju na nekom konkretnom zadatku i da je svaka draž iz okoline za dete podjednako važna. Za njih je karakteristično da jednu nedovršenu aktivnost zamenjuju drugom, s tim da ni tu aktivnost neće završiti do kraja“ (Dedaj, 2013:147).

Pažnju možemo definisati kao mentalnu usmerenost i usredsređenost na odabran mali broj relevantnih elemenata koji imaju središnje mesto u svesti. Pri opažanju, pažnja je usmerena na neke draži u opažajnom polju, u

mišljenju, na određene predstave, simbole i odnose, u pamćenju i učenju, na izvesne sadržaje (Trebješanin, 2000). Problem sa smanjenom pažnjom se u društvenim okolnostima manifestuje u sledećem: neobraćanje pažnje na ono što drugi govore, nemogućnost praćenja teme razgovora, pridržavanje pravila u igrama itd. Učenike sa hiperkinetičkim poremećajem drugi redovno treba da podsećaju na aktivnosti koje bi trebalo u konkretnoj situaciji da rade. Preklapanje hiperkinetičkog poremećaja i teškoća u učenju deluje na to kako i koliko dete uči, a stres zbog niskog školskog postignuća može da rezultira neprilagođenim ponašanjem. Učenici sa hiperkinetičkim poremećajem imaju problem sa odloženom gratifikacijom, odnosno imaju snažnu potrebu za neposrednom gratifikacijom. Kako bi nastavnici na adekvatan način postupali sa njima, neophodno poznavanje i razumevanje ove karakteristike hiperaktivne dece (Barkley, 2000).

Hiperaktivnost je najvidljivija u strukturisanoj, organizovanoj situaciji koja zahteva visok stepen samokontrole. Hiperaktivnost je „nesposobnost da se reguliše nivo aktivnosti kako bi bio usklađen sa zahtevima situacije“ (Jovanović i sar., 2007:22). Motorni nemir se više ispoljava u situacijama koje su detetu dosadne i neinteresantne nego u situacijama gde je prisutan veći broj stimulusa koje dete doživljava kao zanimljive. Opservacije socijalnih interakcija učenika sa ADHD-om upućuju na preteranu govorljivost, a govor prilikom igre i rada na zadatku karakteriše prisustvo čestih komentara u vidu razgovora sa samim sobom. Zbog takvog svog ponašanja, dete ima i veoma loš status u vršnjačkoj grupi, što može da implicira genezu čitavog niza sekundarnih odstupanja u ponašanju (Dedaj, 2013).

Impulsivnost se odnosi na reakciju dece pre nego što razmisle o posledicama svojih postupanja. Neke od osnovnih karakteristika impulsivnosti su da akcija ide pre refleksije, teškoće čekanja u redu za neku igru, prekidanje drugih i nestpljivost i reagovanje bez razmišljanja (Nietzel et al., 2002). Uz impulsivnost se često javlja emocionalna nestabilnost koja se izražava kroz: nisku toleranciju na frustracije, provale besa, socijalno povlačenje, preteranu osetljivost na kritiku. Kod dece sa hiperkinetičkim poremećajem, impulsivnost se posebno ispoljava u socijalnim situacijama. U susretu sa nekim složenim zadatkom oni prihvataju prvo rešenje koje im padne napamet, bez razmišljanja o tome da li je ono najbolje ili odgovarajuće; teško im je da odlože zadovoljenje neke potrebe, da sarađuju i da dele stvari. Osnovna karakteristika impulsivnosti je smanjena sposobnosti inhibicije ponašanja i kontrole impulsa, što rezultira negativnim posledicama i u vršnjačkoj grupi i u školskim uslovima. Dakle, simptomi hiperkinetičkog poremećaja utiču i deluju na razvoj deteta i njegovo ponašanje u socijalnom okruženju. Veći broj faktora može uticati na pojačavanje ili smanjivanje intenziteta poremećaja.

INKLUZIJA UČENIKA SA ADHD-OM U OBRAZOVNI SISTEM

Primena inkluzivnog modela u obrazovanju podrazumeva kreiranje škole koja će biti otvorena za razvoj svih učenika prema njihovim individualnim potencijalima, interesovanjima i očekivanim ishodima do ličnih maksimuma (Ilić, 2009). Deca sa hiperkinetičkim poremećajem predstavljaju jednu od grupa dece koja su u Republici Srbiji uključena u redovan vaspitno-obrazovni sistem. Upravo ta deca predstavljaju veliki izazov za nastavnike, te pojedini nastavnici beleže neuspehe u radu sa njima.

Ono što je neminovnost i trenutna slika obrazovnog sistema u Srbiji jeste da su kompetencije nastavnika u radu sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška u učenju i razvoju na veoma skromnom nivou. U dosadašnjoj empirijskoj građi zastupljena su istraživanja (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004; Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996; Vujačić, Lazarević i Dević, 2015; Đermanov, Đukić, Kosanović i Soldatović, 2013; Forlin et al., 2008; Hanson et al., 2001; UNESCO 2008; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Lakkala&Maatta, 2011) koja ukazuju na nedovoljnu profesionalnu osposobljenost nastavnika za rad sa učenicima kojima je neophodna dodatna podrška uz najčešće negativan stav nastavnika prema inkluziji. To samim tim ukazuje i na veoma otežan vaspitno-obrazovni rad u takvim odeljenjima, a potom i na niske skorove prilikom interne i eksterne evaluacije škole. Konstantno usavršavanje nastavnika i kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika koji su angažovani u inkluzivnoj školi je neminovnost.

Hiperaktivnost, problemi koncentracije i impulsivnost učenika sa ADHD-om predstavljaju prepreku uspešnom prilagođavanju zahtevima i očekivanjima škole i nastavnika. Veoma je teško prilagođavanje rasporedu, celodnevnoj nastavi ili bilo kakvom dugotrajnijem boravku na jednom mestu. Učenici sa ovim poremećajem svojim nemirom veoma često ometaju drugu decu kao i celokupnu klimu u učionici. Prema dosadašnjim istraživanjima, oko 50% učenika sa ADHD-om ima teškoće u čitanju, pisanju i računanju, što vodi u neuspeh a potom i odbacivanje od strane vršnjaka (McNamara & McNamara, 2000; Pelham&Fabiano, 2000, prema: Jurin i Sekušek-Galešev,2003:7). Kao najčešći problemi sa kojima se susreću učenici sa ADHD-om jesu (Carlson, Booth, Misung&Canu,2002:107): započinjanje

zadataka, nesnalaženje tokom izvršavanja zadataka, sam završetak zadatka, teškoće prilikom prelaska sa jedne aktivnosti na drugu, odnos prema drugima u odeljenju, nemogućnost sedenja čitav školski čas. Školski (ne)uspeh u velikoj meri zavisi od bioloških dispozicija učenika i očekivanja u razredu. Intervencije koje polaze od pretpostavke da je dete izvor problema izoluje ga iz okoline u kojoj se uči i isključuje rešenja koja se upravo u njoj nalaze. Naravno, veliki broj nastavnika susreće se sa ograničenjima okoline (nedostatak vremena, manjak materijala za rad, veliki broj učenika) u nastojanju zadovoljavanja individualnih potreba ovih učenika (Barkley,2000).

Transakcijski model odnosa škole i deteta pažnju preusmerava na kreiranje podsticajne okoline koja naglašava detetove jake strane (Fabiano & Pyle, 2019). Ovaj dvosmerni model podstiče saradnju porodice i škole i podrazumeva podelu odgovornosti za detetovo učenje, a sve to za cilj ima kvalitetniji odnos deteta sa školskim okruženjem, kao i ostvarivanje boljeg školskog uspeha. Odrastanjem u pozitivnom okruženju koje karakteriše razumevanje i različitosti smanjuje se socijalni pritisak na učenike sa ADHD-om, te im se na taj način omogućava oslobađanje kreativnih potencijala, povećava uspešnost i olakšava razvoj pozitivne slike o sebi. Učenici sa ovim poremećajem mogu svoje teškoće pretvoriti u prednosti ukoliko ne izostane pravilan izbor strategija u radu sa njima, pri čemu se ističu jake strane svakog pojedinca.

STRATEGIJE U RADU SA UČENICIMA SA ADHD-OM

Sve veći broj učenika kojima je neophodna dodatna podrška u razvoju i učenju - a koji se uključuju u redovan obrazovno-vaspitni sistem - uticao je

na to da se u mnogim zemljama, uključujući i Republiku Srbiju, zvanično prihvati i zakonski reguliše opredeljenje za inkluzivno obrazovanje (Cooley, 2010; Nikolić, 2014). Uključivanje dece sa hiperkinetičkim poremećajem u škole za decu tipičnog razvoja i pokušaji da se upotrebom različitih metoda i strategija zasnovanih na dokazima redukuju ili modifikuju nepoželjni oblici ponašanja - jesu poseban izazov s kojim se suočavaju nastavnici u inkluzivnoj školi. Hughes & Cooper (2009) predlažu posebne obrazovne pristupe kojima se ne zanemaruju, već se nastoje uvažiti specifičnosti vezane za ADHD dijagnozu, čime se kognitivno funkcionisanje dece sa ADHD-om posmatra kao specifičan kognitivni stil a ne kao nešto što podrazumeva deficit. Na ovaj način se indirektno doprinosi razvoju pozitivnih stavova nastavnika prema učenicima sa ADHD-om.

Ozbiljnosti problema koje imaju deca sa ADHD dijagnozom doprinosi i sama činjenica da problemi sa pažnjom, preteranom aktivnošću i impulsivnošću mogu da razviju veliki broj sekundarnih problema koji su u vezi sa, pre svega, školskim postignućem odnosno sa sposobnošću ovladavanja predviđenim nastavnim sadržajima, te sa interpersonalnim odnosima. Shodno toj činjenici, kreirane su mnoge strategije i intervencije čija je primarna svrha prevazilaženje problema ili pak njihovo svođenje na što minimalniji nivo. U literaturi se navodi više saveta o poučavanju dece s ADHD-om (Carbone, 2001; Fabiano & Pyle, 2019).

Pristupi koji donose dobre rezultate uključuju:

- 1) metode poučavanja i promene bazirane na detetovim jakim stranama a rukovođene njegovim potrebama;
- 2) odabir prikladnih postupaka prilagođavanja;
- 3) integraciju postupaka prilagođavanja.

Prilikom osmišljavanja i implementacije intervencija u školama, za ovu populaciju učenika u literaturi se preporučuju tri pristupa (DuPaul&Stoner, 2003). Prvo, planovi tretmana treba da budu uravnoteženi uključivanjem i proaktivnog (samoinicijativnog) i reaktivnog (ponašanja zasnovanog na posledicama) ponašanja. Drugo, podaci o proceni treba da se koriste za dizajniranje,evaluiranje i modifikaciju intervencije unutar jedne i tokom više školskih godina. Intervencije zasnovane na proceni će verovatno biti efikasnije. Konačno, putem više posrednika (npr. vršnjaci, kompjuterska tehnologija i stručnjaci izvan škole) treba davati mogućnost uključivanja u terapije. Korišćenjem kolaborativnih konsultacija u izboru i razvoju intervencija u učionici može da se optimizuje sprovođenje intervencija preko više posrednika. Iako su na raspolaganju različite efektivne intervencije u školi za podršku učenika sa ADHD-om, jasno je da je potrebno više istraživanja. U literaturi postoji veliki broj klasifikacija strategija u radu sa učenicima sa hiperkinetičkim poremećajem. Cook i saradnici (Cook at al., 2003) kao efikasne strategije poučavanja navode usmerenu pažnju učitelja, nagrađivanje dobrog ponašanja učenika, tehnike samovođenog ponašanja, vršnjačku edukaciju. Sutherland i saradnici (Sutherlant at al., 2008) ukazuju na činjenicu da smanjivanju problema u ponašanju kod učenika sa ADHD-om značajnu ulogu ima razredno-nastavna klima u kojoj su pravila jasno prikazana i dosledno se sprovode, a usmerena su proaktivnom vođenju razreda. Važna su i jasna objašnjenja očekivanja od učenika, održavanje rutine, pozitivna potkrepljenja poželjnih ponašanja, ali i sam način poučavanja, odnosno didaktički pristup (Vannest at al, 2009). Potom, *Strategija prilagođavanja kurikuluma putem funkcionalne procene učenikovih mogućnosti* (Kern at al., 2001), koja obuhvata obuhvata

identifikovanje problema u ponašanju i uključivanje učenika u obrazovne aktivnosti u kojima se šansa za neprilagođenim ponašanjem svodi na najmanju meru. *Mogućnosti nastavnika o korišćenju nagrađivanja učeničkog ponašanja* (Sutherland & Wehby, 2001) predstavlja jednu od mnogobrojnih strategija koja u fokusu ima usmerenje prema afirmaciji pozitivnog potkrepljivanja društveno prihvatljivog ponašanja učenika, dakle pohvale i nagrade nastavnika koje veoma povoljno utiču na učenike. *Vršnjačka pomoć u učenju* (Fuchs at al, 2001., prema: Sutherland & Snyder, 2007:12) podrazumeva sve češće primenjivan oblik rada u vaspitno-obrazovnom procesu, rad u timovima ili grupni rad. Veoma je važno razmotriti strukturu timova za učenje. Navedene strategije predstavljaju samo neke od strategija koje nudi široka lepeza relevantnih istraživanja. Nastavnici u vaspitno-obrazovnom procesu mogu ove strategije primenjivati u svakodnevnoj komunikaciji i vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima sa ADHD-om radi što efikasnijeg uočavanja koja od njih daje najbolji efekat i samim tim olakšava učeniku boravak u učionici i omogućuje efikasnije savladavanje nastavnog sadržaja.

ZAKLJUČAK

Multidisciplinarni pristup je neophodan za rad decom koja imaju hiperkinetički poremećaj. Takođe je važno znati da simptomi impulsivnosti i hiperaktivnosti mogu da budu znaci šireg problema slabe regulacije i inhibicije ponašanja. Preporuke za rad sa decom koja imaju hiperkinetički poremećaj su sledeće: napraviti uređeno okruženje za igru i učenje, dete ne treba da sedi tamo gde je velika gužva – pronaći mesto u prostoriji koje će mu najmanje odvlačiti pažnju, obezbediti različita sredstva i materijale za

učenje koja angažuju više čula istovremeno, neophodno je okružiti dete dobrim uzorima.

Deci koja imaju simptome hiperkinetičkog poremećaja važno je da se pažnja usmerava na izvođenje modela. „Učenje po modelu elementarni je oblik socijalnog učenja, a temelji se na pretpostavci da se učenje događa u interakciji pojedinca i socijalne okoline. Uspešna komunikacija sa drugima stvara zadovoljstvo i želju za novim susretima. Na ovaj način dete stiče sigurnost u društvu, što je ključno za njegovu socijalizaciju“ (Dedaj, 2013: 160).

Strategije u radu sa populacijom učenika sa ADHD-om obuhvataju tri značajne komponente: prilagođavanje didaktičkog pristupa; usmerenost nastavnika na ponašanje učenika i kreiranje klime u odeljenju koja maksimalno doprinosi dobrobiti svih učenika. Kako bi se sve ove strategije sprovodile u pravom smislu te reči, veoma je važno nastavnike - već tokom inicijalnog obrazovanja - pripremiti za rad sa ovom populacijom učenika, a potom i omogućiti kontinuirano stručno usavršavanje u sklopu koncepta celoživotnog učenja.

CHARACTERISTICS OF PUPILS WITH HYPERKINETIC DISORDER AND STRATEGIES OF TEACHING IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

The paper describes the characteristics of students with hyperkinetic disorder (ADHD) and outlines the basic symptoms of hyperkinetic disorder: hyperactivity, impulsivity, and attention deficit. There are particularly emphasized the exaggerated variability in reactions to situations and problems of poor regulation and inhibition of behavior. Learning disabilities, poor school achievement, peer problems, and behavioral control problems are commonplace for children with ADHD.

Misunderstanding of characteristics of the disorder itself and the child's feelings, as well as inability of the child to appropriately cope with daily demands of the school, are met on a daily basis in the current school practice. In order for students to understand their surroundings and cope with everyday situations, it is imperative for them to acquire social skills. A lack of knowledge of effective strategies for working with students with hyperkinetic disorder can negatively affect the social behavior and academic achievement of that group of students. Therefore, the paper points out the need to apply adequate teaching and intervention strategies in the educational work with this population of students.

Key words: student with hyperkinetic disorder, hyperactivity, impulsivity, attention deficit, teaching strategies.

REFERENCE

- Američko psihijatrijsko udruženje (1998). *DSM-IV: Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.A. (2000). *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*. New York: The Guilford Press.
- Carbone, E.(2001).Arranging the classroom with an eye (and ear) to students with ADHD. *Teaching Exceptional Children*;34(2):72-81.
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of learning disabilities*, 35(2), 104-113.
- Cook, B.C., Landrum, T.J., Tankersley, M., & Kauffman, J.M. (2003). Bringing Research to Bear on Practice: Effecting Evidence-Based Instruction for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 26(4):345-361.
- Cooley, M. L. (2010). *Podučavanje dece s poremećajima mentalnog zdravlja i učenja u redovnoj nastavi: Kako prepoznati, razumeti i podržati čak s posebnim potrebama*. Beograd: Kreativni centar.
- Damjanović, R. (2009). *Obeležja i korelati Hiperkinetičkog poremećaja na mlađem školskom uzrastu: neobjavljena magistarska teza*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dedaj, M. (2013). Dete sa hiperkinetičkim sindromom u socijalnom okruženju, u: *Tematski zbornik radova: Ostvarivanje inkluzije u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi*, Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum Sremska Mitrovica, str. 145-163.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools*. New York: Guilford.
- Hughes, L. & Cooper, P. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore: strategije za nastavnike, roditelje i ostale stručnjake*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Fabiano, G. A., & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: a framework for intervention. *School Mental Health, 11*(1), 72-91.
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Išpanović-Radojković, V., Bojanin, S., i Stefanović, T. (1983). Relaksacija kao terapijski metod u defektologiji, *Defektologija, 1-2*, 255-260, Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Jovanović, N., Jovanović-Firevski, T., i Jovanović, S. (2007). *ADD/ADHD: Deficit pažnje i hiperaktivnost dece, osobenosti-dijagnostika-tretman*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Jurin, M., i Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica, 52*(3), 195-201.
- Kern, L., Delaney, D., Clarke, S., Dunlap, G., & Childs, K. (2001). Improving the Classroom Behavior of Students with Emotional and Behavioral Disorders Using Individualized Curricular Modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*(4):239- 247.
- Kocijan-Hercigonja D., Buljan Flander G., i Vučković D. (2004). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*, Jastrebarsko: „Naklada Slap“.
- McNamara BE & McNamara FJ. (2000). *Keys to Parenting a Child with Attention Deficit Disorders*. CHM Family Resource Library, Detroit.
- Mitrović, D., Ivanović-Kovačević, S., Marković, J., Stokin, B., Šobot, J., i Srđanović, J. (2008). *Hiperkinetski poremećaj: priručnik za pedijatre i psihologe*, Novi Sad: Institut za javno zdravlje Vojvodine.
- Moffitt, T.E. & Melchior, M. (2007). Why does the Worldwide Prevalence of Children Attention Deficit Hyperactivity Disorder Matter? *American Journal of Psychiatry, 164*, 856-858.
- Nietzel, M. T., Bernstein, D.A. & Milich, R. (2002). *Uvod u kliničku psihologiju*. Jastrebarsko, Naklada Sklap.
- Nikolić, G. (2014). *Teorija i praksa obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju*. Sombor: Pedagoški fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Sutherland, K. S.& Snyder, A. (2007). Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self-Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of

- Middle School Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2):103- 118.
- Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P.L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4):223-233.
- Svetska zdravstvena organizacija (1998). *MKB-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja: Dijagnostički kriterijumi za istraživanje*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tadić, N. (2000). *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, Beograd:Naučna knjiga.
- Trebješanin, Ž. (2000). *Rečnik psihologije*, Beograd: Stubovi kulture.
- Vannest, K.J., Temple-Harvey, K.K., Mason, B.A. (2009). Adequate Yearly Progress for Students with Emotional and Behavioral Disorders through Research-Based Practice. *Preventing School Failure*, 53(2):73-83.
- Wallon, H. (1925). *Stades et troubles du développement psychomoteur et mental chez l'enfant* (Vol. 2). Librairie Félix Alcan.

VIZUELNO PREDSTAVLJANJE U UDŽBENICIMA ZEMLJOPISA I POZNAVANJA PRIRODE U SRBIJI U PERIODU OD 1945. DO 1966. GODINE**

Apstrakt: Predmet istraživanja je vizuelno predstavljanje u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast u periodu od 1945. do 1966. godine. Vizuelno predstavljanje podrazumeva jedan od ključnih strukturnih elemenata u udžbenicima. Cilj istraživanja je utvrđivanje karakteristika vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast u periodu od 1945. do 1966. godine. U radu su ukratko prikazani najvažniji rezultati i zaključci koji su dobijeni realizacijom ovog istraživanja. Imajući u vidu hronološki period kada su udžbenici zemljopisa i poznavanja prirode nastali i kada su se koristili, bili su od izuzetne važnosti za proces učenja. Proučavanje različitih tipova vizuelnog predstavljanja u udžbenicima kako nekad tako i danas je od izuzetne važnosti za unapređivanje nastavnog procesa.

Gljučne reči: vizuelno predstavljanje, ilustrativni materijal, pedagoška prošlost, udžbenici zemljopisa, udžbenici poznavanja prirode.

UVOD

Utemeljenjem nacionalnih obrazovnih sistema tokom XIX veka, udžbenici su postali ključni materijal i didaktički resurs u obrazovanju mladih generacija. Znatno kasnije, kao takvi, oni postaju predmet proučavanja i značajan izvor informacija za istraživače iz oblasti obrazovanja (Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016).

* Đurđa Petrović, petrovicdjurdja7@gmail.com

** Ovaj rad je nastao iz master rada istog naziva koji je odbranjen u septembru 2018. godine na Odeljenju za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Ukoliko udžbenike posmatramo u širem, društvenom kontekstu, oni predstavljaju instrument znanja i instrument moći (Apple, 2000; Badanelli et al., 2009; citirano kod Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016, str. 558). Iako su oni usklađeni sa državnim kurikulumom, udžbenici svojim sadržajima i strukturom konstituišu stvarni kurikulum školi koji ne odgovara uvek u potpunosti propisanim ciljevima i sadržajima (Badanelli et al., 2009 citirano u: Ilić Rajković, Senić Ružić, 2016, str. 558).

Različite discipline bave se istraživanjem udžbenika. Ukoliko posmatramo iz pedagoške perspektive, može se istaći da se udžbenici mogu proučavati kao nastavno sredstvo, kao pedagoški i didaktički instrument koji je namenjen prenošenju znanja, kao kulturni proizvod koji predstavlja „ogledalo društva“, kao i politički i ideološki instrument kreiran da prenese, učvrsti određene vrednosti, norme i verovanja (Mahamud, 2014: 32).

Ilustrativnom materijalu pripada značajno mesto u strukturi vantekstualnih komponenata koje treba da obezbede usvajanje informacija datih u udžbeniku i da podstaknu učenika na učenje. Zujev (Zujev, 1988) navodi da - baziran na umetničkoj osnovi - ilustrativni materijal, raspolaže određenim vaspitnim i obrazovnim mogućnostima.

Namera je autorki da u ovom radu daju teorijsko-metodološku osnovu sopstvenog istraživanja i da ukratko predstavie i razmotre najvažnije rezultate do kojih su došle realizacijom istraživanja. S tim u vezi, u prvom delu rada prezentirana je njegova teorijsko-metodološka osnova. U drugom delu rada posebna pažnja posvećena je rezultatima podeljenim u tri podnaslova prema zadacima istraživanja.

TEORIJSKO-METODOLOŠKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je vizuelno predstavljanje u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast u periodu od 1945. do 1966. godine.

U tekstu koji sledi biće detaljnije prezentirana proučavanja udžbenika, zatim sledi razmatranje osnovnih pojmova sadržanih u predmetu ovog istraživanja, potom obrazlaganje opredeljenja za period u kojem je ono uokvireno. Pored navedenog, ukazaće se i na važnost proučavanja vizuelnog predstavljanja u udžbenicima i objasniti razlozi opredeljenja za proučavanje udžbenika zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast.

Značaj istorijskog proučavanja udžbenika.

Udžbenici prenose globalno shvatanje istorije i pravila društva, kao i norme koje se odnose na život sa drugim ljudima. Pored toga, „udžbenici odražavaju tradicije koje je društvo formiralo decenijama ili vekovima, doprinose razvijanju samopoštovanja kod pojedinca, ali i označavaju granične linije svakog društva koje se razmatra“ (Pingel, 2010: 7). Proučavanje udžbenika je izuzetno korisno u smislu otkrivanja mehanizama putem kojih su autoriteti pokušavali da kontrolišu proces obrazovanja (Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016).

Za potrebe ovog istraživanja, biće objašnjen sam pojam udžbenika. Prema sociofunkcionalnom kontekstu, Hene definiše udžbenik kao medij sociokulturnog znanja koji reprezentuje sliku datog društva koja je na mnoge načine filtrirana, prestrukturirana i kontrolisana (Höhne, 2003; citirano u: Ilić

Rajković i Senić Ružić, 2016, str. 557). Procese u okviru kojih se udžbenik konstruiše i egzistira Hene naziva „arenom diskursa“, gde su diskursi određeni kao „prakse koje sistematski obrazuju objekte o kojima govore“ (Fuko, 1998; citirano u: Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016, str. 558). Kao rezultat tih procesa, udžbenik je multidimenzionalni produkt koji je istovremeno: *informatorium*, *pedagogicum*, *politicum* i *constructorium*. Imenovanjem ovih dimenzija ukazuje se na sociokulturne karakteristike i na poreklo udžbeničkog znanja (Höhne, 2003; citirano u: Ilić Rajković i Senić Ružić, 2016, str. 558).

Ovakvo shvatanje udžbenika omogućuje da usmerenost na ono šta su udžbenici imali za cilj da podstiču kada su dizajnirani. „Da li su to prvenstveno izvori informacija, da li podstiču razvoj čitanja, pisanja ili veštine kritičkog razmišljanja? Da li pružaju etičke modele ponašanja ili promovišu patriotizam?“ (Fleming, 1989/90; citirano u: Pingel, 2010, str. 8).

Vizuelno predstavljanje gradiva u udžbenicima.

U prošlosti je u udžbenicima dominirala naracija, ali se vremenom dizajn školskih udžbenika značajno promenio. Udžbenici su sada puni slika, mapa, karikatura, fotografija i crteža. Pingel navodi da je „značajno istražiti funkciju ilustracija i utvrditi da li one dodaju nove karakteristike, da li menjaju ugao posmatranja ili dopunjuju tekst“ (Pingel, 2010: 48).

Ilustracije često utiču na emocije posmatrača i stimulišu ih da izraze svoja osećanja. Zbog toga ilustracije imaju veću verovatnoću da podstiču duboko ukorenjene predrasude, da pomažu formiranje slika u umu učenika, što je dugotrajnije od pisanog teksta. „Proučavanje ilustracija u udžbenicima

može pokazati da se one koriste za prenošenje poruke koja nije vidljiva na prvi pogled“ (Pingel, 2010: 48).

Ikonička sredstva.

Pod pojmom ikonička sredstva (slikovna sredstva, ilustracije) podrazumevaju se specifična sredstva saopštavanja. To su: „fotografije, reprodukcije likovnih dela, crteži, sheme, dijagrami, grafikoni, ekonomski ‘kolači’, histogrami, mape, karte, strip, priča u slikama, grafička naglašavanja“ (Ivić i sar., 2008: 94).

Prema svojoj dominantnoj funkciji, vizuelno predstavljanje je očigledni oslonac mišljenja koji treba da poveća saznanji, idejni, estetski i emocionalni aspekt školskog gradiva u udžbeniku (Zujev, 1988). Stoga, utvrđivanje tipova vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode posmatran je kao neizostavni deo ovog istraživanja. Pored toga, važno je ispitati kakvo su mesto ilustracije zauzimale u priručnicima i metodskim uputstvima za učitelje, odnosno, kako je bilo predviđeno njihovo korišćenje u nastavi.

U okviru istraživanja, može se govoriti o tri funkcije ikoničkih sredstava izražavanja a to su: saznajna, motivaciona i afektivna i estetska funkcija. Vizuelni prikazi koji ostvaruju saznajnu funkciju treba da pruže jasnije, preciznije i očiglednije izlaganje nastavnog gradiva. „Ikonička sredstva izražavanja mogu da doprinesu motivacionoj i afektivnoj funkciji udžbenika, tako što će izazvati emocije kod posmatrača, bilo dopadanja ili nedopadanja, samilosti, empatije, gneva, ugroženosti i slično“ (Ivić i sar., 2008: 95). Pre svega, treba da zainteresuje učenike za nastavni sadržaj. Takođe, ilustracije mogu da ostvaruju estetsku i dekorativnu funkciju sa

ciljem podizanja nivoa estetske vrednosti udžbenika u celini i mogu doprineti estetskom vaspitanju učenika (*Ibid*).

Značaj istorijskog proučavanja udžbenika zemljopisa i poznavanja prirode.

Prilikom odabira udžbenika za ovaj uzrast, uzeta su u obzir neka savremena istraživanja procesa usvajanja pojmova u nastavi, kao i ideja Vigotskog da je osnovni cilj razvoja u školskom uzrastu razvoj naučnih pojmova kroz sistematsko obučavanje. Stoga, opredeljenje je da se prati vizuelno predstavljanje u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode. Stav je taj da je potrebno ispitivati koji se pojmovi učenicima vizuelno predstavljaju i na koji način. Odabirom ovih predmeta koji se izučavaju u navedenim razredima dobijena je specifična mogućnost analiziranja prvih pouka uz pomoć kojih učenici ulaze u osnove saznavanja sveta koji ih okružuje.

Savremena shvatanja ovih nastavnih predmeta polaze od toga da realno predstavljeni pojmovi učenicima omogućuju bolje razumevanje života i prirode. Takođe, treba da im ponude primenljiva znanja neophodna za život pojedinca, znanja koja su od šireg značaja za društvo u kojem pojedinac živi i radi. Izučavanje zemljopisa i poznavanja prirode ima praktičnu primenu u raznim oblastima života ljudi, učenicima omogućava da razumeju i shvate ekonomska i politička kretanja u svetu. Stoga, zaključeno je da je korisno ispitati kako se vizuelno predstavljaju osnovni pojmovi u ovim udžbenicima. „Vizuelno predstavljanje nastavnog sadržaja veoma je važno za razvoj mentalnih funkcija, a posebno za razvoj mišljenja“ (Kocić, 2001: 149).

Hronološki okvir istraživanja.

Donja hronološka granica je 1945. godina. U tom periodu, važan cilj učenja bio je vaspitanje novog čoveka u skladu sa potrebama industrijskog društva. „Zdravlje, obrazovanje, blagostanje i socijalna sigurnost smatrani su velikim dobrom kojem je trebalo težiti“ (Čalić, 2013: 231).

Karactersitike nove obrazovne politike su sledeće: odvajanje škole od crkve; izgradnja jedinstvenog školskog sistema; produžavanje obaveznog i besplatnog osnovnog obrazovanja; razgranavanje mreža svih vrsta i nivoa škola; postavljanje celokupnog vaspitno-obrazovnog rada na marksističku osnovu i u duhu tekovina narodnooslobodilačke borbe i socijalističke revolucije. U prvim godinama materijalni i politički razlozi usloveli su centralizovano i administrativno rukovođenje svim društvenim poslovima pa tako i prosvetom (Tešić i sar., 1980).

Socijalistička modernizacija proizvela je opštu promenu i transformaciju elita. Takođe, društvena struktura promenila se usled revolucije u obrazovanju (Čalić, 2013). Postalo je jasno da je ukupan društveni razvitak moguć samo ako se ne zaostane u oblasti obrazovanja. To je zahtevalo da se obrazovanje ne tretira izolovano i ne usmerava budžetom, već da postane ravnopravni i integralni deo društvene reprodukcije. Zakonom o finansiranju obrazovanja i vaspitanja i zajednicama obrazovanja iz 1966, formiraju se samostalna i stabilna sredstva za obrazovanje i ustanovljava poseban doprinos iz ličnih dohodaka građana (doprinos za obrazovanje). Sa druge strane, konstituišu se zajednice obrazovanja u kojima se na samoupravnoj osnovi omogućuje neposredno povezivanje obrazovanja sa

privredom i ostalim oblastima društvene delatnosti. To će uticati na dalju politiku reforme i izgrađivanja školskog sistema (Tešić i sar., 1980).

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja jeste utvrđivanje karakteristika vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast u periodu od 1945. do 1966. godine. Iz ovako postavljenog cilja proizilaze sledeći zadaci istraživanja:

- predstaviti udžbenike zemljopisa i poznavanja prirode u njihovom širem, društveno-političkom, i užem, teorijsko-pedagoškom kontekstu;
- utvrditi tipove vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast;
- razumeti i objasniti kvalitet vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode s aspekta njihove didaktičke funkcionalnosti;
- istražiti stanovište o vizuelnom predstavljanju sadržanom u praktičnim priručnicima za učitelje (štampanim uz udžbenike).

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja obuhvata udžbenike zemljopisa i poznavanja prirode koji su korišćeni u periodu od 1945. do 1966. godine. Analizirani su udžbenici koji su korišćeni na teritoriji Republike Srbije.

Istraživanjem je obuhvaćeno 27 udžbenika, i to u svim dostupnim izdanjima, što čini ukupno 61 primerak udžbenika zemljopisa i poznavanja prirode. Pored toga, istraživanjem je obuhvaćeno i 6 priručnika za učitelje.

Ovakav pristup omogućava uvid u to da li svi udžbenici prenose znanja i poruke na isti način, da li se i koliko razlikuju od ostalih itd. S obzirom na to da je u periodu koji se razmatra u ovom radu postojao državni monopol - samo nekoliko izdavačkih kuća – postojala je mogućnost utvrđivanja i sakupljanja 100% uzorka.

Metoda, tehnike, instrumenti, način obrade i analiza rezultata istraživanja

Metod za proučavanje teme jeste istorijski. Primenjena tehnika analize sadržaja istorijskih izvora i naučne literature omogućuje praćenje vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode za osnovnoškolski uzrast u periodu od 1945. do 1966. godine. Centralni deo analize zauzimaju udžbenici zemljopisa i poznavanja prirode, pri čemu se ikoničko sredstvo izražavanja koristi kao jedinica analize. Na taj način pokušano je utvrđivanje tipova vizuelnog predstavljanja u ovim udžbenicima. Pored toga, objašnjavano je vizuelno predstavljanje u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode s aspekta njihove didaktičke funkcionalnosti. Da bi uspelo istraživanje i pozicije udžbenika u kontekstu u kojem se javljaju, neophodna je bila analiza zvanične dokumentacije namenjene organizaciji škole i nastave.

Korišćeni instrumenti jesu evidencione liste, preuzete od Janka i Nekta (Janko & Knecht, 2014) i nadograđene za potrebe ovog istraživanja. Janko i Nekt (Janko & Knecht, 2014) su razvili istraživački instrument - sistem kategorija - za sortiranje pojedinačnih tipova vizuelnih prikaza u udžbenicima geografije, kao i za procenu njihovih instruktivnih kvaliteta. Njihov instrument omogućava praćenje kvaliteta s obzirom na njihovu apstraktnost, prikladnost natpisa ispod ikoničkih sredstava izražavanja i

povezanost ilustrativnog materijala i teksta. Evidencione liste primenjene su za potrebe utvrđivanja tipova vizuelnog predstavljanja u udžbenicima i frekvencije njihovog pojavljivanja. Takođe, korišćene su i za potrebe utvrđivanja kvaliteta vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode s aspekta njihove didaktičke funkcionalnosti.

Podaci su obrađeni kvalitativno i kvantitativno. Kvantitativnim putem utvrđeno je u kojoj meri su zastupljeni određeni tipovi vizuelnog predstavljanja. Klaster analizom grupisana su ikonička sredstva izražavanja. Kvalitativna obrada podataka poslužila je za potrebe analize udžbenika i dodatnih izvora koji su potpora istraživanju.

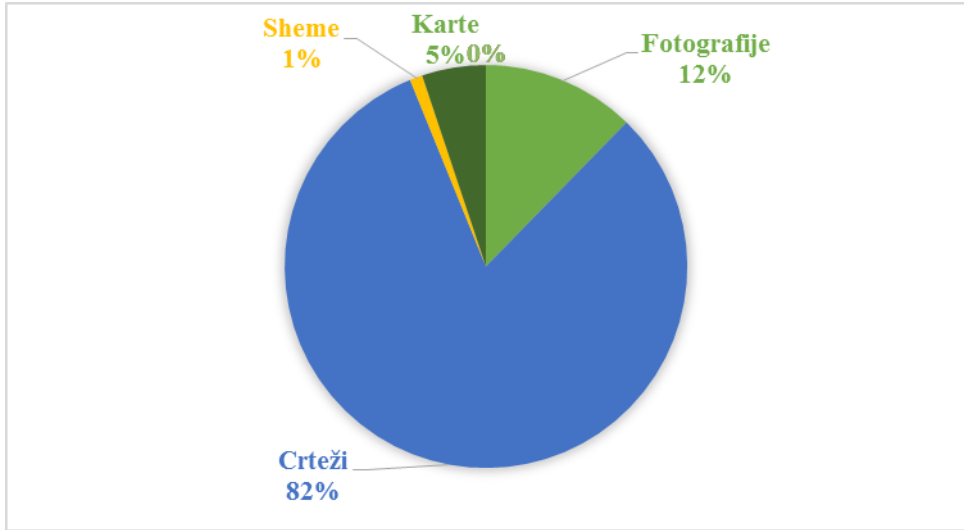
REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Tipovi vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode

Od ukupno 27 pregledanih udžbenika, 12 udžbenika je iz zemljopisa i 15 udžbenika iz poznavanja prirode. Možemo govoriti o udžbenicima čije brojne stranice obiluju sadržajem koji je predstavljen vizuelnim putem. Na *Grafikonu 1*, koji prikazuje tipove vizuelnog predstavljanja, može se videti da čak 82% vizuelnih prikaza zauzimaju crteži, 12% pripada fotografijama, 5% zauzimaju karte i svega 1% shema u ovim udžbenicima.

U analiziranom korpusu udžbenika uočava se da su najčešće korišćeni crteži, zatim fotografije, pri čemu je ovaj odnos šest puta veći u korist crteža. Preciznije, crteži su najdominantniji tip vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode. „Crteži su manje realistični od fotografija, ali mogu da predstavljaju adekvatniji način prikazivanja

stvarnosti, jer iz njih mogu da se isključe nebitni detalji a naglase bitni“ (Gašić Pavišić, 2001: 172).



Grafikon 1. *Tipovi vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode*

Tokom analize važna su sledeća pitanja: Kojim tipom vizuelnog predstavljanja se najčešće prikazuje gradivo? Da li se javljaju razlike među razredima? Ukoliko razlike postoje, kakve su i šta podrazumevaju? Odgovori na ova pitanja razmatraju se i daju u tekstu koji sledi.

Na osnovu podataka prikazanih na *Grafikonu 1*, uočava se da autori ovih udžbenika daju prednost delimično realističnim vizuelnim prikazima. Vidi se razlika između udžbenika zemljopisa za III i IV razred, tako da u udžbenicima za IV razred autori daju prednost realističnim vizuelnim prikazima (fotografije). Na osnovu razlika koje su se pojavile, može se pretpostaviti da je kriterijum biranja proizlazio iz ugla ličnih preferencija samih autora, kao i prilagođenosti određenog tipa vizuelnog predstavljanja

uzrastu učenika. Kada se govori o prilagođenosti određenog tipa vizuelnog predstavljanja uzrastu učenika, misli se, pre svega, na sposobnost dece da tumače vizuelne znakove; tako, do 10. godine deca imaju teškoće u samostalnom korišćenju konvencionalnih vizuelnih znakova – tabela, grafikona, shema. Nakon tog doba, raste sposobnost za dekodiranje takvih znakova (Gašić Pavišić, 2001). Iz tih razloga, opravdane su razlike koje se javljaju u pogledu dominantnog tipa vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa, jer se broj konvencionalnih vizuelnih znakova povećava tek u IV razredu. Za mlađu decu su podesnije ilustracije koje opisuju stvarnost jer je to u skladu sa karakteristikama razvoja njihovog logičkog mišljenja (stadijum konkretnih misaonih operacija) (Gašić Pavišić, 2001).

Ilustracije imaju važnu ulogu u razvoju mentalnih funkcija, naročito mišljenja. Na primer, „čitanje“ crteža zahteva misaono angažovanje učenika odnosno uključuje različite operacije logičkog mišljenja. Uočava se da autori udžbenika iz tih razloga na mlađim uzrastima, u najvećem broju slučajeva, koriste crteže i njima „učeniku naglašavaju bitne a isključuju nebitne detalje i tako omogućavaju da se olakša ne samo identifikovanje prikazanih predmeta, već, pre svega uočavanje bitnih svojstava” (Gašić Pavišić, 2001: 172).

Kvalitet vizuelnog predstavljanja u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode sa aspekta njihove didaktičke funkcionalnosti

U udžbenicima obuhvaćenim istraživanjem zapaža se da ikonička sredstva izražavanja ostvaruju sve tri funkcije a to su: saznajna, estetska i motivaciona i afektivna funkcija. Razmatranjem osnovnih karakteristika ikoničkih sredstava koje ostvaruju navedene funkcije utvrđuje se njihov

kvalitet s aspekta didaktičke funkcionalnosti. Osnovne karakteristike funkcija ikoničkih sredstava izražavanja jesu:

- vrsta ilustracija u procesu saznavanja,
- apstraktnost ilustrativnog materijala u udžbenicima,
- prikladnost natpisa ispod ikoničkih sredstava izražavanja i
- povezanost ikoničkih sredstava izražavanja i teksta.

U udžbenicima zemljopisa situacija je sledeća: saznavnu funkciju vrši 73% ikoničkih sredstava izražavanja, 19% vizuelnih prikaza pripada estetskoj funkciji, 8% vizuelnih prikaza ostvaruje motivacionu i afektivnu funkciju. Zatim, u udžbenicima poznavanja prirode podaci su sledeći: saznavnu funkciju vrši 73% ikoničkih sredstava izražavanja, 15% ikoničkih sredstava izražavanja ima estetsku funkciju i 12% vizuelnih prikaza vrši motivacionu i afektivnu funkciju.

Saznavna funkcija ikoničkih sredstava izražavanja

„Ikonička sredstva izražavanja koja ostvaruju saznavnu funkciju pojačavaju očiglednost, bolju percepciju teksta, doprinose boljem razumevanju sadržaja i olakšavaju njegovo usvajanje” (Kocić, 2001: 148). Ostvareni rezultati istraživanja pokazuju da ovu funkciju uglavnom postižu vizuelni prikazi koji pripadaju grupi pomoćnih ilustracija. Prema tome, od ukupnog broja ilustracija koje ostvaruju saznavnu funkciju u udžbenicima zemljopisa, 58% čine pomoćne ilustracije. „Osnovna funkcija pomoćnih ilustracija je da dopune, konkretizuju, otkriju i emocionalno pojačaju sadržaj teksta i drugih vantekstualnih komponenti, pružajući tako pomoć u njihovom najefikasnijem opažanju i usvajanju u procesu učenja“ (Zujev, 1988: 141). Zatim, od ukupnog broja ilustracija sa saznavnom funkcijom, 35% čine

vizuelni prikazi koji pripadaju grupi vodećih ilustracija. Kada je reč o udžbenicima poznavanja prirode situacija je sledeća: od ukupnog broja ilustracija koje ostvaruju sazajnu funkciju u udžbenicima poznavanja prirode, 48% čine pomoćne ilustracije.

Kada se govori o apstraktnosti ikoničkih sredstava izražavanja koja imaju sazajnu funkciju u udžbenicima zemljopisa, proizlazi: 50% vizuelnih prikaza koji imaju sazajnu funkciju je delimično realistično, 26% ilustracija je realistično i 24% vizuelnih prikaza je apstraktno. Prilikom određivanja nivoa apstraktnosti vizuelnih prikaza u udžbenicima poznavanja prirode, utvrđeno je da je 95% ilustracija predstavljeno delimično realističnim vizuelnim prikazima. Pri određivanju nivoa apstraktnosti vizuelnih prikaza, ključnu ulogu ima odabir tipa vizuelnog predstavljanja gradiva. S obzirom na podatak da u udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode dominira crtež kao tip vizuelnog predstavljanja, onda je očigledno da najveći broj ilustracija prilikom određivanja nivoa apstraktnosti pripada delimično realističnim vizuelnim prikazima. Neki autori ukazuju na to da manje strukturirani vizuelni prikazi (fotografije i crteži) koji preovlađuju u školskim udžbenicima doprinose kognitivnoj obradi obrazovnog sadržaja na samo ograničeni način (Janko & Knecht, 2014).

Kada je reč o prikladnosti natpisa ispod ilustracija koje imaju sazajnu funkciju na primeru udžbenika zemljopisa, čak 96% natpisa ispod vizuelnih prikaza samo identifikuje sadržaj. S tim u vezi, može se konstatovati da autori ovih udžbenika daju prednost natpisima koji svojim tekstom samo identifikuju ili pružaju informativnost objekata prikazanih na ilustrativnom materijalu. Situacija se značajno menja kod rezultata dobijenih analizom udžbenika poznavanja prirode. Podaci su sledeći: 64% natpisa

ispod ilustrativnog materijala samo identifikuje sadržaj, dok u 24% slučajeva nema nikakvog natpisa ispod ilustrativnog materijala; 8% natpisa je prošireno odnosno svojim tekstom uključuje dodatne informacije o prikazanom objektu koje nisu prezentovane u glavnom tekstu. S obzirom na to da ove ilustracije ostvaruju saznavnu funkciju, veliki je broj onih koje nemaju nikakav natpis. Takva situacija može zbuniti učenika i otežati mu sam proces učenja. U nekim slučajevima natpisi mogu čak uputiti na određeno stanovište i na taj način pružiti pomoć učenicima u tumačenju sadržaja (Janko & Knecht, 2014).

Kada se govori o povezanosti ikoničkih sredstava koja imaju saznavnu funkciju, s jedne, i teksta u udžbenicima zemljopisa, s druge strane, ostvaruje se jasna povezanost sa tekstom u 94% slučajeva, a u 6% slučajeva nejasna je povezanost sa tekstom. Može se konstatovati da je ovakvo stanje zadovoljavajuće. Povezanost ikoničkih sredstava koja imaju saznavnu funkciju i teksta u udžbenicima poznavanja prirode - u svih 100% slučajeva ostvaruje se jasna povezanost sa tekstom. S tim u vezi, konstatacija je da je ovaj didaktički zahtev u tim udžbenicima u potpunosti ispunjen.

Estetska funkcija ikoničkih sredstava izražavanja

Estetska funkcija je druga prema učestalosti upotrebe u analiziranim udžbenicima. Na primeru ovog istraživanja, ilustracije koje vrše estetsku funkciju same po sebi stavljene su u kontekst kako bi istakle estetske vrednosti udžbenika. U udžbenicima zemljopisa ovu funkciju ostvaruje 19% vizuelnih prikaza, dok u udžbenicima poznavanja prirode estetsku funkciju ostvaruje 15% vizuelnih prikaza. U okviru uzorka koji je obuhvaćen istraživanjem, svih 100% ilustracija koje ostvaruju ovu funkciju u

udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode pripada grupi pomoćnih ilustracija. „Smatra se da je to najčešća primena ilustracija i najfrekventnija u kompleksu postojećih školskih udžbenika” (Zujev, 1988: 141).

Kada je reč o apstraktnosti ikoničkih sredstava izražavanja koja imaju estetsku funkciju u udžbenicima zemljopisa, došlo se do toga da je 57% ikoničkih sredstava izražavanja delimično realistično, a ostalih 43% pripada realističnim vizuelnim prikazima. U udžbenicima poznavanja prirode 91% vizuelnih prikaza koji ostvaruju estetsku funkciju delimično je realistično. Može se zapaziti da autori udžbenika u najvećem broju koriste crteže koji imaju dekorativnu ulogu u udžbeniku.

Natpisi ispod ilustracija koje imaju estetsku funkciju u udžbenicima zemljopisa u najvećem broju samo identifikuju sadržaj. Podaci pokazuju da postoji 92% natpisa koji identifikuju sadržaj u udžbenicima zemljopisa, dok u udžbenicima poznavanja prirode u 68% slučajeva nema nikakvog natpisa ispod ilustrativnog materijala, a 30% natpisa samo identifikuje predstavljeni sadržaj. Pretpostavka je da su autori ovih udžbenika težili podizanju estetske vrednosti udžbenika - zanemarujući potrebe učenika.

Vizuelni prikazi koji vrše estetsku funkciju u udžbenicima zemljopisa ostvaruju u 56% slučajeva nejasnu povezanost sa tekstom, dok u udžbenicima poznavanja prirode u 49% slučajeva postoji jasna povezanost sa tekstom. Može se konstatovati da je ovaj didaktički zahtev delimično ispunjen. Važno je napomenuti da i u onim situacijama kada se želi naglasiti estetska vrednost udžbenika i podstaći estetski razvoj učenika treba voditi računa o izboru ilustracija tako da budu u jasnoj povezanosti sa gradivom kako ne bi zbunjivale učenika.

Motivaciona funkcija ikoničkih sredstava izražavanja

Motivaciona funkcija je treća prema učestalosti upotrebe u analiziranim udžbenicima zemljopisa i poznavanja prirode. U udžbenicima zemljopisa ovu funkciju ostvaruje 8% vizuelnih prikaza, dok u udžbenicima poznavanja prirode ovu funkciju vrši 12% ilustracija. Na primeru ovog istraživanja, vidi se da su ilustracije koje vrše ovu funkciju stavljene u udžbenike kako bi zainteresovale i privukle pažnju učenika na nastavni sadržaj.

U udžbenicima zemljopisa i u udžbenicima poznavanja prirode svih 100% vizuelnih prikaza sa motivacionom funkcijom pripada grupi pomoćnih ilustracija. Primer ovog istraživanja navodi na zaključak da je ova vrsta ilustracija upotrebljena kako bi se emocionalno pojačao sadržaj teksta i zainteresovao učenika za određeno gradivo.

U udžbenicima zemljopisa 68% vizuelnih prikaza koji ostvaruju motivacionu funkciju jesu delimično realistični, a ostalih 32% pripada realističnim vizuelnim prikazima. U udžbenicima poznavanja prirode ne iznenađuje podatak da je 99% ilustracija koje ostvaruju motivacionu funkciju delimično realistično, jer crtež značajno dominira kao tip vizuelnog predstavljanja gradiva.

Podaci do kojih se došlo analizom udžbenika zemljopisa pokazuju da u 97% slučajeva natpisi ispod ilustrativnog materijala identifikuju sadržaj, a u udžbenicima poznavanja prirode u 68% slučajeva. S obzirom na to da motivaciona funkcija ima za cilj da zainteresuje učenike za nastavni sadržaj, može se reći da su ovakvi natpisi ispod ilustrativnog materijala koji ostvaruju motivacionu funkciju zadovoljavajući.

Vizuelni prikazi koji ostvaruju motivacionu funkciju u udžbenicima zemljopisa u 82% slučajeva imaju jasnu povezanost sa tekstom, a u 18% slučajeva ostvaruju nejasnu povezanost sa tekstom, dok se u udžbenicima poznavanja prirode u 99% slučajeva ostvaruje jasna povezanost sa tekstom. Na osnovu dobijenih podataka, konstatuje se da je u većem broju slučajeva stanje zadovoljavajuće, ali ne sme se zanemariti ovih 18% slučajeva jer mogu dovesti učenika u konfuziju ukoliko tekst i ilustracija nisu u jasnoj povezanosti.

Stanovište o vizuelnom predstavljanju u praktičnim priručnicima za učitelje

A sada nešto o zaključcima do kojih se došlo analizom metodskih uputstava za učitelje. Proučavajući stanovište o vizuelnom predstavljanju u metodskim uputstvima za učitelje, zaključuje se da se ikoničkim sredstvima izražavanja ne posvećuje velika pažnja. Imajući na umu pretpostavku koliko je u to vreme školski udžbenik bio važno sredstvo informacija a da su ikonička sredstva izražavanja činila njegov veliki i značajan deo, uverenje je da u ovim priručnicima nedostaju neophodna uputstva kako efikasno koristiti ilustrativni materijal iz udžbenika za rad na času. Uz to, autori ovih priručnika uočili su i isticali važnost ilustrativnog materijala u saznavnom procesu, ali samo u onom segmentu kako bi učitelju olakšali razumevanje iznetih uputstava. Ukoliko se na umu ima i uzrast učenika kojima su namenjeni udžbenici obuhvaćeni ovim istraživanjem, mora se obratiti pažnju i na pitanje kako učenicima pomoći u korišćenju ilustrativnog materijala iz udžbenika. To pitanje je važno jer obuhvaćeni hronološki raspon polazi od mlađeg školskog uzrasta, kada učeniku treba da budu jasna i razumljiva uputstva kojima počinje da usvaja osnove saznavanja sveta koji ga okružuje.

ZAKLJUČAK

S obzirom na period kada su nastali i kada su se koristili, udžbenici zemljopisa i poznavanja prirode bili su izuzetno važni u procesu učenja. Oni su ponudili širok spektar osnovnih pojmova za uzrast kojem su namenjeni a učiteljima pružili potporu u realizaciji nastave. Prema savremenim gledištima, udžbenik je viđen kao neizostavno i važno sredstvo informisanja. Na osnovu toga, može se zamisliti koliko je bila važna uloga udžbenika u periodu od 1945. do 1966. godine, kada nije bilo interneta i kada su sva znanja bila dostupna jedino u knjigama.

Jasno je da su ovakva istraživanja u našoj oblasti potrebna i značajna. S tim u vezi, komparativna proučavanja u okviru ove tematike bila bi od izuzetne važnosti. Kao primer, moglo bi se izvršiti proučavanje udžbenika zemljopisa i poznavanja prirode među zemljama bivše Jugoslavije. Takođe, mogla bi se načiniti istraživanja koja bi obuhvatala uporednu analizu ovih udžbenika i udžbenika iz savremene perspektive.

Na samom kraju, ne treba zaboraviti da je proučavanje tipova vizuelnog predstavljanja u udžbenicima itekako značajno ukoliko se na umu ima da veliki deo udžbenika pripada upravo različitim ikoničkim sredstvima izražavanja. S obzirom na funkciju koju ikonička sredstva izražavanja ostvaruju u saznavnom procesu, potreba za njihovim daljim istraživanjem je neophodna.

VISUAL REPRESENTATION IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS AND TEXTBOOKS OF NATURE IN SERBIA FROM 1945 TO 1966

Abstract

Contemporary viewpoint textbooks are seen as an indispensable and important source of information. Visual representation implies the key structural elements in the textbooks. The aim of the paper was to determine the characteristics of visual representation in geography textbooks and textbooks of nature for elementary school from 1945 to 1966. The paper summarizes the most important results and conclusions obtained in this research. Having in mind the chronological period when the geography textbooks and textbooks of nature were created and used, they were of a great importance for the learning process. Studying different types of visual representation in textbooks in the previous days and today is of a great importance for improving the teaching process.

Key words: visual representation, illustrative material, pedagogical history, geography textbooks, textbooks of nature.

REFERENCE

- Čalić, M.-Ž. (2013). *Istorija Jugoslavije u 20. veku*. Beograd: Clio.
- Gašić Pavišić, S. (2010). Likovno-grafička oprema udžbenika; u B. Trebješanin i D. Lazarević (prir.) *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko-metodološke osnove* (171-185). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ilić Rajković, A. i M. Senić Ružić (2016). Proučavanje udžbenika i pedagoška prošlost: prikaz savremenih metodoloških pristupa. *Nastava i vaspitanje*, god. 65, br. 3, 555-568.
- Ivić, I. A. Pešikan i S. Antić (2008). *Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- Janko, T. & P. Knecht (2014). Visuals in Geography Textbooks: Increasing the Reliability of a Research Instrument; in E. Matthes (Ed.): *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media* (227-240). Julius Klinkhard: Bad Heilbrunn.
- Kocić, Lj. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju structure udžbenika; u B. Trebješanin i D. Lazarević (prir.) *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko-metodološke osnove* (131-156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts and Representativeness: A Methodological Approach to School Textbook Research; in E. Matthes (Ed.) *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media* (31-49). Julius Klinkhard: Bad Heilbrunn.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO and the Georg Eckert Institute for International Textbook research.
- Tešić, V. i dr. (1980). *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zujev, D. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

VASPITNO-OBRAZOVNA FUNKCIJA RADIJA U PERIODU OD 1929. DO 1940. GODINE U KRALJEVINI JUGOSLAVIJI**

Apstrakt: Radio je prvi elektronski medij masovnog komuniciranja čija je struktura u tehničko-tehnološkom smislu konačno oformljena u prvim decenijama 20. veka, čime su omogućeni uslovi da se njime masovno distribuiraju auditivne poruke u oblikovanim radio programima. Svakako najznačajnija imena koja su doprinela razvoju radija su: Nikola Tesla, Guglielmo Marconi, Lee De Forest i drugi istraživači. Razvoj medija masovne komunikacije doveo je do velikih i trajnih kulturnih promena koje su se odrazile i na promene u vaspitanju. Kao pedagozi, svesni smo koliko moć imaju mediji i da su upravo mediji ti koji su umnogome promenili ponašanje dece i roditelja u odnosu na prethodne generacije. Period od 1929. do 1940. predstavlja period kada razvoj radija kao masovnog medija doživljava svoju ekspanziju, kako u svetu, tako i u Kraljevini Jugoslaviji, gde je radio program pokrenut 24. marta 1929. u Beogradu. U ovom radu dati su rezultati do kojih se došlo analizom obimnog programskog sadržaja emitovanog na Radio Beogradu u periodu od 1929. do 1940. u Kraljevini Jugoslaviji. Pored navedenog, posebna pažnja posvećena je utvrđivanju vaspitno-obrazovnih funkcija koje je radio imao u navedenom periodu.

Ključne reči: vaspitno-obrazovna funkcija, Radio Beograd, Kraljevina Jugoslavija, program za decu i mlade, Nacionalni čas.

UVOD

Mediji masovnih komunikacija predstavljaju široku oblast kojom se bavi mnoštvo naučnih disciplina a mogu da se analiziraju sa različitih

* Branislava Bjelić, branislava2402994@gmail.com

** Rad predstavlja rezultate master rada nastalog na master akademskim studijama pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

stanovišta, ali i iz različitih razloga. Istraživanje odnosa radija kao sredstva masovnog komuniciranja i obrazovanja i vaspitanja podrazumeva najmanje tri aspekta s kojih se taj odnos mora posmatrati: pedagoško-psihološki, sociokulturni i medijski. Pedagoška nauka mora da sagleda sva tri aspekta, jer svaki od njih ima uticaj na decu i mlade. Radio na različite načine utiče na ljude. Jedan od tih uticaja jeste saznanji: mediji utiču na naše znanje tako što u našu svest ugrađuju različite ideje i informacije - svakim novim korišćenjem dobijamo nove (Poter, 2008:150). Zatim, radio utiče na formiranje stavova, ima emocionalni uticaj, utiče na ponašanje dece i odraslih (Poter, 2011: 151-153). Predmet ovog istraživanja su vaspitno-obrazovne funkcije radija u periodu od 1929. do 1940. u Kraljevini Jugoslaviji. Kada je reč o cilju istraživanja, on podrazumeva utvrđivanje vaspitno-obrazovnih funkcija radija u periodu od 1929. do 1940. u Kraljevini Jugoslaviji.

Tokom istraživanja i traganja za definicijom moglo se naići na celokupan rečnik izraza, a ono što je ključno jeste da sve definicije u svojoj raznolikosti ukazuju na krajnji cilj medija i to je - komunikacija. Za potrebe ovog rada, upotrebljena je sledeća definicija radija: *prvi elektronski medij masovnog komuniciranja kojeg odlikuju: neposrednost, mogućnost prenošenja informacija širokom auditorijumu, auditivni sadržaji, mogućnost prenošenja događaja u trenutku dešavanja i postojanje „pozorišnog uma“*.

Vaspitno-obrazovne funkcije podrazumevaju da se mediji koriste radi učenja i saznavanja u okviru kojih se stiču znanja, umenja i navike, zatim da razvijaju sposobnosti, utiču na formiranje ličnosti individue (Antonijević, 2013) i da „prenose kulturne sadržaje s jedne generacije na drugu čime povećavaju društvenu koheziju, proširuju društvene norme i nastavljaju socijalizaciju” (Jurčić, 2017:131). Kada se govori o obrazovnoj funkciji,

podrazumevaju se opšta znanja koja se prenose putem medija, a „ona mogu imati poseban obrazovni karakter preko specijaliziranih obrazovnih programa koji se bave naukom, istraživanjem i popularizacijom“ (Jurčić, 2017:130). Postoje i druge funkcije koje je radio kao masovni medij imao a biće spominjane u radu. Neke od tih funkcija su: informacija, integracija, socijalizacija i vođstvo, zabava, kao i selekcijska i interpretacijska funkcija (Jurčić, 2017, 130-131).

Radio Beograd je izdavao časopis pod naslovom *Radio Beograd* u kojem su objavljivani prilozi i radijski program. Sadržaj tog časopisa je osnovni izvor za proučavanje ovde zadate teme. Časopis je izlazio periodično u periodu 1929-1940; objavljeno je ukupno 590 brojeva. U maloj redakciji časopisa *Radio Beograd* kao novinar radio je Slobodan Glumac koji je pisao kratke tekstove o značajnim emisijama, kompozitorima, dirigentima, muzičkim ansamblima, autorima i izvođačima radio-drama (Boarov, Barović, 2011: 275). Pored navedenog, Slobodan Glumac je prevodio prigodne tekstove o radio-emisijama iz sličnih namenskih revija koje su izdavale evropske radio-stanice (ibidem).

Metoda koja je korišćena za proučavanje teme rada jeste istorijska metoda. Za potrebe programske sheme konstruisane su evidencione liste uz pomoć kojih su beležene kategorije radijskog programa i utvrđivane frekvencije različitih kategorija. Prikupljeni podaci obrađeni su kvalitativno i kvantitativno. Kvantitativnim putem utvrđene su kategorije nalažene u radijskom programu, potom njihova zastupljenost u odnosu na program u celini i dinamika njihovog javljanja. Prilikom kvalitativne obrade podataka radijskog programa, korišćeni su opisi sadržaja izvora.

Vaspitno-obrazovni sadržaji u ukupnom programu Radio Beograda

U tekstu koji sledi prikazan je ukupan sadržaj programa emitovanog na Radio Beogradu u periodu od 1929. do 1940. u Kraljevini Jugoslaviji; sledi njegovo grafičko prikazivanje i objašnjavanje programa koji su se pojavili tokom analize. Ukupan program Radio Beograda koji je emitovan može se podeliti u dve kategorije: *muzičko-zabavni sadržaj* (69%) i *govorni sadržaj*¹ (31%).



Grafikon 1. *Radio formati u programu Radio Beograda*

¹ Autori koji se bave problematikom radija nisu saglasni u pogledu terminologije kada je u pitanju podela radijskog programa. Kada je reč o muzičkim sadržajima, veliki broj autora je saglasan sa tim pojmom i koristi ga uz male korekcije (na primer: muzičko-zabavni program; muzički program i sl). Teškoća se javlja prilikom izbora pojma za sadržaj koji se emituje na radiju a ne spada u muzički sadržaj. Na primer, Bulatović i saradnici (1979) ukupan program Radio Beograda dele na muzički i govorni program, a govorni program dele na poučni, zabavni i informativni. Nikola Marinčić u svom radu *O producentskom radiju ili novinarskom radiju* ukazuje da se radio formati mogu podeliti u tri grupe: muzički format radija (MFR), govorno-muzički (MOR) i govorni format (N/T) (Maričić, 2007: 167-168). Pojedini autori ga imenuju kao „ne-muzički“, „ostali sadržaj“ i sl. Uzimajući u obzir raznovrsnost koja se javlja kada je u pitanju podela radijskog programa, za potrebe ovog istraživanja i pisanja rada načinjene su određene korekcije u nazivima.

Muzičko-zabavni sadržaj

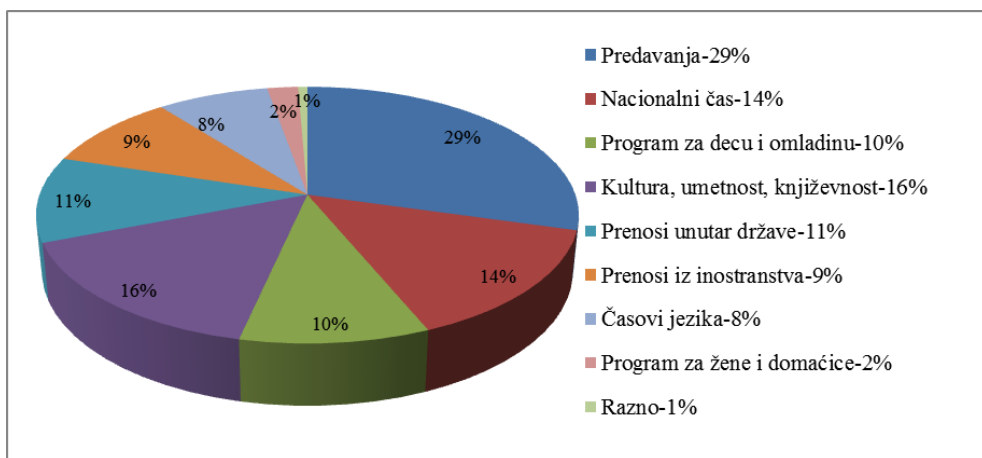
Od prvog dana kada je radio stanica počela sa radom, urednici radijskog programa smatrali su da muzika treba da zauzima važno mesto u muzičkom programu jer je - kao važan zadatak - postavljeno predstavljanje jugoslovenske kulture kako stranim tako i domaćim potrošačima, ali, pre svega, jačanje nacionalnog identiteta Jugoslovena (Vesić, 2013:35-36). Posebno isticanje muzičkih sadržaja u radijskom programu bilo je regulisano i *Pravilnikom* iz 1933. godine; u Članu br. 5 piše: „u programima radio-stanica biće u prvom redu zastupljena muzika, i to: nacionalna i slovenska, zatim ona strana koja će pravilno i zdravo razvijati muzički ukus“ (1933:358). Urednici su uočili doprinos muzike u vaspitanju dece i mladih, a to je da muzika utiče na razvoj dece, posebno na emocionalni razvoj, da popravlja raspoloženje, doprinosi razvoju kreativnosti i drugo.

U ovom se radu neće detaljnije razmatrati muzičko-zabavni sadržaji emitovani na Radio Beogradu iako su i ovi sadržaji doprinosili jednim delom vaspitanju i obrazovanju dece i mladih. Pre svega, za analizu tog dela programa potrebno je odgovarajuće muzičko obrazovanje, kao i mogućnost da se čuje celokupan muzičko-zabavni sadržaj emitovan na radiju.

Govorni sadržaj

Analizom programske sheme Radio Beograda, ustanovljeno je da oko 1/3 programa pripada govornom sadržaju. Kategorija govorni sadržaj je veoma raznovrsna. Tematskom analizom programa identifikovane su i imenovala izvesne kategorije. Zastupljenost pojedinih kategorija u okviru govornog sadržaja prikazana je na Grafikonu 2.

Potrebno je napomeniti da kategorija „kultura/umetnost/književnost“ ne postoji pod takvim nazivom u programskoj shemi. Tokom analize programa, objedinjeni su sadržaji koji pripadaju ovoj grupi pod jednim imenom radi bolje pregledenosti podataka. Zastupljenost ovog programa na radijskom programu je 16% i sastoji se od: čitanja poznatih dela, prenosa iz Narodnog pozorišta, monologa, emisija za inostranstvo, izvođenja poznatih dela, šetnje kroz Evropu, novela, prenosa ton-filma, šahovskih izveštaja, recitacionog časa, humorističkih dijaloga, radio tišine, šetnje kroz Beograd, radio kozerije, učenja Korana, nedeljnog političkog pregleda, časa humora i humorističnih novina.



Grafikon 2. *Govorni sadržaj na Radio Beogradu*

Kategorija „prenosi unutar države“ obuhvata prenos manifestacija: informativnih, sportskih (prvi sportski radio prenos utakmice BSK-Jugoslavija), kulturnih, političkih dešavanja, poseta političara, obeležavanja važnih datuma i praznika - zastupljenost 11% sadržaja.

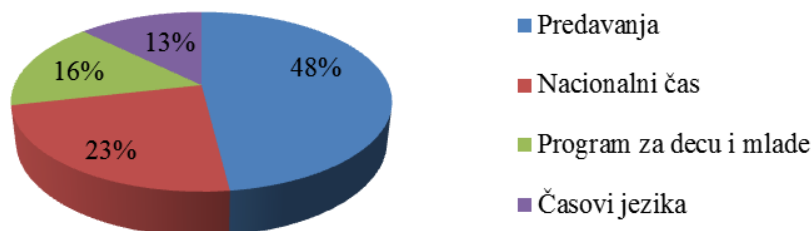
„Prenosi iz inostranstva“ čine 9% zastupljenosti i obuhvataju prenose iz različitih država. To su, pre svega, prenosi kulturno-umetničkih programa, posebno koncerata i opera, sportska dešavanja, posete važnih državnika, obeležavanje bitnih datuma i drugo.

„Program za žene i domaćice“ sastoji se od praktičnih saveta i uputstva iz kuzmetike Nade Kujundžić, časova univerzitetski obrazovanih žena, časa za žene i časa za domaćice.

Kategorija „razno“ sastoji se od časa za seljake i časa narodnog zdravlja sa 1% zastupljenosti. Naziv „razno“ nastao je tokom analize podataka jer ova dva časa nisu mogla da pripadnu nekoj od navedenih kategorija programa.

Programi sa vaspitno-obrazovnim sadržajem

Iz Grafikona 2 vidi se da 61% govornog sadržaja čine vaspitno-obrazovne kategorije. Ovi su programi izdvojeni zbog njihovih naglašenih vaspitno-obrazovnih namera i razmatrani su uzimajući u obzir prethodno usvojenu definiciju, kao i zakonsku regulativu kojom su definisane vaspitno-obrazovne funkcije radija.



Grafikon 3. *Radijski program vaspitno-obrazovnih sadržaja*

Programi za decu i mlade

Program za decu i mlade obuhvata sledeće: čas za decu, koncerte učenika muzičke škole, Filips-dečije podne, čas za đake, čas gimnastike za decu, pesničko veče najmlađih, šareno veče, radio žurnal za decu, interpretacioni čas, čas podmladka Crvenog krsta, štivo za decu i omladinski čas.

Čas za decu se u radijskom programu nalazio pod još dva naziva: „Tetka Mica Bandić čita priče“ i „Bajke za decu“; emitovale su se uživo uz postojanje mogućnosti da deca budu deo programa. Čas za decu označava same početke dečjeg radijskog programa. Književnost ima veoma važnu ulogu u životu i razvoju dece jer je među prvim umetnostima sa kojima se deca susreću još u najranijem detinjstvu (Stojanović Đorđević i Ilić, 2017:3). Bajka je čudesno lepa priča o čudesnom (Trebješanin, 2013:28). Jedna od glavnih funkcija koju bajka preuzima na sebe jeste ta da nauči dete da se spoljašnji svet razlikuje od njegove zajednice u kojoj raste, da ga pripremi za život u spoljašnjem svetu gde postoje razne opasnosti sa kojima može da se suoči (Stojanović Đorđević i Ilić, 2017:6). Zato u bajci uvek postoji stalna borba između dobra i zla u kojoj na kraju pobedu odnosi dobro. Bajka je prvi korak ka moralnom obrazovanju deteta (Betelhajm, 2015:11; prema: Stojanović Đorđević i Ilić, 2017:5).

Važno je da bajke na brojne načine utiču na različita područja dečijeg razvoja. U području socio-emocionalnog razvoja, uz razvijanje empatije kroz uživljavanje u različite uloge, deca uče da uočavaju, razumeju i izražavaju različita osećanja (Graša, 2016:15). Takođe, zahvaljujući bajkama, imaju mogućnost da izraze svoja osećanja i pričaju o njima sa odraslima. Kada se govori o motoričkom razvoju, deca mogu da kroz scenu iz bajke odigraju

pokretnu igru, da govor sinhronizuju sa pokretima ruku i nogu, čime se podstiče razvoj fine motorike. Nakon čitanja bajke, razgovor sa decom može ih podstaći na komentare i rasprave, čime razvijaju sposobnosti komunikacije, kritičkog mišljenja i konstruktivnog rešavanja sličnih situacija u stvarnom životu (Graša, 2016:5). Svakako, bajke pomažu jezičko-govorne aktivnosti, razvoj govora, način pravilnog izražavanja, proširivanje vokabulara, pravilno izgovaranje glasova i drugo (Graša, 2016:5).

Pored Časa za decu, na Radio Beogradu emitovani su i koncerti učenika muzičkih škola; učenici su u školama mogli da slušaju prenose tih koncerata i izvođenja poznatih dela. Korišćenjem radija u školama - gde je imao funkciju pomoćnog nastavnog sredstva u okviru nastave muzičke kulture - učenici su imali priliku da se upoznaju sa osnovnim pojmovima teorije muzike, istorije muzike i muzičkim instrumentima (Vesić, 2016:643-645). Važno je da je ove koncerte mogla da sluša auditorijum cele Kraljevine Jugoslavije. Pored navedenih emisija postojala je i emisija pod nazivom Čas za đake.

U nekim emisijama učestvovali su đaci osnovnih škola kojima je čas i bio namenjen. Kasnije se javljaju i časovi za učenike srednjih škola u kojima se daju dramske skice i prilozi iz omladinske književnosti i ti časovi traju 45 minuta (Bulatović i saradnici, 1979:148). Posmatrajući navedene emisije, uočava se uvažavanje dečije perspektive - deca su uključivana u radijski program i pružena im je mogućnost za aktivno učešće u radijskom programu. U počecima razvoja masovnih medija deca se izdvajaju kao posebna vrsta medijske publike.

Pesničko veče najmlađih, Šareno veče, Interpretacioni čas i Filips-dečije podne – emisije emitovane na Radio Beogradu - podrazumevale su izvođenje poznatih dela, slušanje muzičkih dela sa gramofonskih ploča, operске izvedbe, recitovanje.

Radio žurnal za decu emitovan je povremeno na programu Radija u periodu od 1933. do 1936. obuhvatajući Dnevnik za decu i mlade, dok su Interpretacioni čas (1934) i Štivo za decu (1938) trajali samo godinu dana a emitovali su vaspitno-obrazovni sadržaj. Navedeni sadržaji javljali su se retko u programskoj shemi. Analiza priloga u časopisu *Radio Beograd* ne omogućuje detaljnije objašnjenje programskih sadržaja. Na ovom mestu oni se samo navode i ukazuje se na to šta su podrazumevali.

Čas gimnastike obuhvatao je telesne vežbe za decu i mlade; držala ih je Smilja Mandukić, a, pored sadržaja radijskog programa, dodatne slike vežbi davane su u časopisu *Radio Beograd*. Dakle, časopis *Radio Beograd* bio je povremeno slikovna podrška vežbama prezentovanim na Radiju. Ovi časovi emitovani su u periodu 1931-1936 i nekoliko puta 1939. godine. Smilja Mandukić bila je istaknuta balerina, pedagogkinja, koreografkinja i jedna od pokretačica savremene igre u Srbiji. Časovi gimnastike za decu podsticali su ih da budu fizički aktivna i da razvijaju svoje telo; akcentat je stavljen na zdravlje dece i mladih i na njihov fizički razvoj. S obzirom da nije bilo mogućnosti za slušanje časa gimnastike na radiju, posebna pažnja tokom istraživanja posvećena je priložima u časopisu. U brojevima časopisa u kojima ima slika vežbi uočeno je da su vežbe jasno prikazane, da su deca mogla samostalno da ih prate uz slušanje govora na radiju, da su vežbe, pre svega, bile raznovrsne i obuhvatale različite grupe mišića za vežbanje. Uporedo sa slikama nema pisanog uputstva kako se rade vežbe, nedostaje broj ponavljanja vežbi, kao i

ukazivanje na specifičnosti nekih vežbi i obraćanje pažnje na moguće opasnost od povreda prilikom izvođenja vežbi. Radio je ukazivao na važnost vežbanja za zdrav život i normalan razvoj dece. Dakle, urednici radijskog programa obuhvatili su i ovaj segment razvoja dece i mladih.

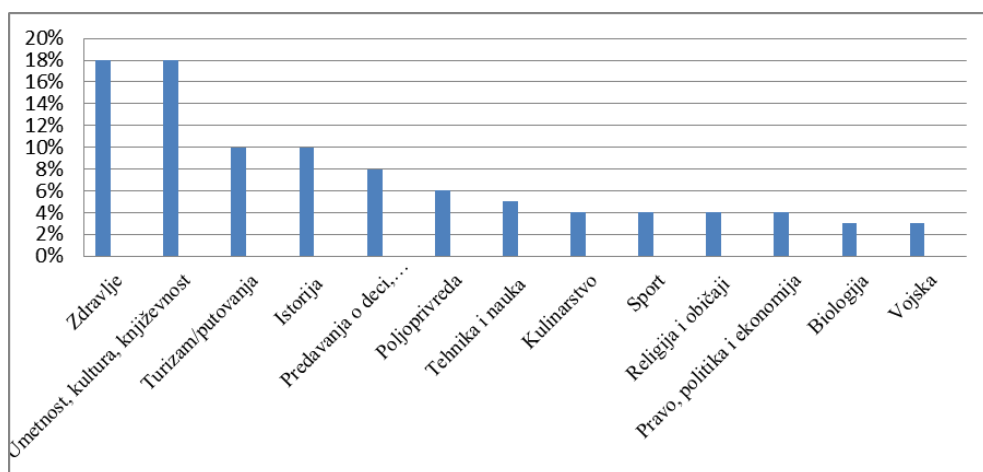
Kategorijom programa za decu i mlade obuhvaćeni su i časovi podmlatka Crvenog krsta, takođe emitovani na Radio Beogradu. Čas podmlatka Crvenog krsta predstavljao je jedan od načina da se animiraju deca da aktivno učestvuju u humanitarnom radu širenjem znanja o vrednostima koje zastupa Crveni krst i promocijom solidarnosti. Ovi časovi realizovani su na programu Radio Beograda jednom godišnje od 1934. do 1938. Čas je obuhvatao različite teme iz oblasti rada Crvenog krsta kao što su ukazivanje prve pomoći, promocija zdravih životnih navika, širenje znanja o vrednostima koje promovise i zastupa Crveni krst. Uviđa se da su i urednici radijskog programa shvatili važnost Crvenog krsta kao važne humanitarne organizacije, te vaspitno-obrazovne aktivnosti koje je realizovala. Uvideli su i potencijale učenja dece osnovnim principima rada ove organizacije kao promotera nekih od osnovnih vrednosti društva, pre svega - humanosti.

Analizirajući program za decu i mlade, može se uvideti da su urednici radijskog programa posvetili pažnju deci i mladima i omogućili im da imaju prostor i vreme u jednom masovnom mediju kao što je radio. Bogat sadržaj omogućavao je najmlađim slušaocima različite emisije koje su mogli da prate u skladu sa svojim željama i interesovanjima. Ovde se otvorilo pitanje: kakva je bila slika deteta u medijima? Iako se govori o počecima radija kao masovnog medija u Kraljevini Jugoslaviji, značajno je to što se u tom početnom razvoju medija počinje razvijati određena predstava o detetu. Otvaranjem vrata radio stanice deci, pružena im je mogućnost da slobodno izraze svoje mišljenje, da

otvaraju teme koje su njima relevantne, kao i da doprinesu razvoju daljeg programa svojim učešćem.

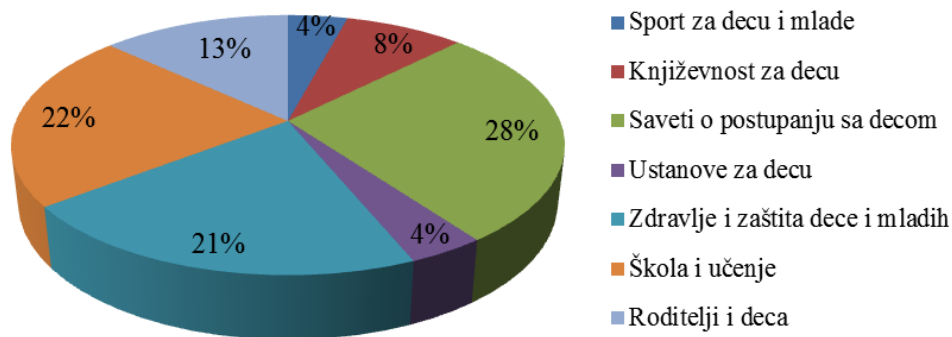
Vaspitno-obrazovna funkcija predavanja na radiju

Predavanja na radiju predstavljaju jednu od kategorija koja se javila u okviru vaspitno-obrazovnog sadržaja programa Radio Beograda. Jedan su vid neformalnog obrazovanja za slušaoce, dakle, to je model obrazovanja koji se odvija van ustanova vaspitanja i obrazovanja koje obezbeđuje formalno izraženo sticanje znanja (Antonijević, 2013). Analizirajući obiman materijal koji je obuhvatao radijske programe koji se nalaze u časopisu *Radio Beograd*, prebrojavanjem je utvrđeno da je u periodu od 1929. do 1940. bilo ukupno 3669 predavanja. S obzirom na veliki broj predavanja tokom analize programa, formirane su oblasti koja se prema tematici mogu razvrstati po kategorijama koje su grafički prikazane.



Grafikon 4. *Prikaz predavanja na Radio Beogradu u periodu od 1929. do 1940. godine*

Uočava se da su najzastupljenije (18%) dve kategorije: zdravlje i umetnost/književnost/kultura. Najniži procenat zastupljenosti (3%) imala su predavanja iz oblasti veterine, biologije i vojske. Posebna pažnja u ovom radu posvećena je oblasti pod nazivom predavanja o deci, roditeljima, vaspitanju i obrazovanju. U periodu od 1929. do 1940. na Radio Beogradu emitovano je ukupno 288 predavanja iz ove oblasti. Grafikon pokazuje da su ova predavanja zastupljena procentom od 9%.



Grafikon 5. *Predavanja o deci, roditeljima, vaspitanju i obrazovanju*

Predavanja od deci, roditeljima, vaspitanju i obrazovanju obuhvataju ukupno 7 tema, u okviru kojih su i podeljena. Tema pod nazivom „saveti o postupanju sa decom“ najčešća je i iznosi 28%.

Predavanja o ovoj temi značajna su jer su roditeljima pružala praktične savete za brigu i negu dece, posebno ako su ta predavanja držali pedagozi ili druge osobe koje su imale znanja i iskustva u radu sa decom. Zahvaljujući ovim savetima, roditelji su mogli da unaprede svoje vaspitne kompetencije. Tokom istraživanja radijskog programa nismo naišli na

informaciju o osobama koje su davale savete. Tema pod nazivom „škola i učenje“ obuhvatala je predavanja koja su govorila o školi kao vaspitno-obrazovnoj ustanovi, o učiteljima, učenicima, procesu učenja, teškoćama sa kojima su se susretali učenici. Zastupljenost ove teme predavanja iznosi 22%. Tema „zdravlje i zaštita dece i mladih“ ima zastupljenost 21%. Pretpostavlja se da su roditelji slušajući ova predavanja na radiju mogli da nauče koje su sve bolesti postojale kod dece, kako su se te bolesti lečile, koji su simptomi postojali kod dece a koji su ukazivali na neke od bolesti kao i važnost njihovog lečenja čim su bile otkrivene. U programskoj shemi nalazi se podatak da su ova predavanja držali specijalisti iz različitih oblasti medicine. Tema naslovljena „Roditelji i deca“ zastupljena je 13%; u programskoj šemi Radija nalaze se samo naslovi ovih predavanja, bez informacija o tome ko ih je držao. Zastupljenost teme „Književnost za decu“ iznosi 8%. Postojanje određenog broja predavanja koja su razmatrala dečiju literaturu, pesme za decu, koja su ukazivala na kvalitetne knjige za decu, potvrđuje ono što je već napomenuto, a to je da unose inovacije u dečiju literaturu i da se knjige koriste kao vaspitno-obrazovno sredstvo sve više i sve češće. Grafikon ukazuje da na dve teme predavanja sa istim procentom zastupljenosti (4%): jedna je „sport za decu“ a druga „ustanove za decu“.

“Nacionalni čas”

Emisija “Nacionalni čas” pripada programu vaspitno-obrazovnog sadržaja. Na grafičkom prikazu 3 vidi se da zastupljenost ove emisije iznosi 23%. Ovde je bitan “Nacionalni čas” zbog naglašenog značaja koje mu je dato u to vreme i zbog ideološkog i političkog značenja koje je imao. U radijskom programu “Nacionalni čas” bio je izdvojen kao posebna vaspitno-obrazovna emisija. “Nacionalni čas” je imao veliku popularnost među

radijskom publikom i predstavljao je sredstvo za ostvarivanje političkih ciljeva vladajuće ideologije.

Ipak, važno je praviti razliku između manipulacije, indoktrinacije, s jedne, i vaspitanja i obrazovanja, s druge strane. Manipulacija podrazumeva umešnost ili spretnost zavodjenja, dok indoktrinacija predstavlja efikasnu formu zarobljavanja i svođenja čoveka od autonomnog subjekta na jedinku kojom se manipuliše u željenom smislu (Mišković, 2016:15). U procesu vaspitanja, manipulacija je u tesnoj vezi sa socijalizacijom, naročito sa političkom socijalizacijom i shvatanjem autoriteta (Mišković, 2016:16). Zato se postavlja pitanje kakav je autoritet odrasle osobe (vaspitača, učitelja, nastavnika) u vaspitnom procesu potreban? Svaka ideologija teži hegemoniji, dominaciji, vladanju, reprodukciji i legitimaciji, a najbolje mogućnosti za to pružala je škola (Todorović, 2015:49-50), pre svega vaspitno-obrazovni proces, a sa razvojem medija i upotreba radija.

Tokom vladavine Milana Stojadinovića od 1935. do 1939, primetna je upotreba masovnih medija u političke svrhe a radi ostvarivanja političkih ciljeva. „Novi masovi mediji, posebno radio, film, plakati i leci služili su tome da u dobrom svetlu predstave dinastiju i vladu, i da ulepšaju sliku Jugoslavije u svetu“ (Čalić, 2013:151). Pretpostavlja se da su autori “Nacionalnog časa” hteli da ovim nazivom istaknu pre svega njegovu obrazovnu funkciju, jer reč „čas“ kao strukturna komponenta u sebi objedinjuje cilj i zadatke određenog rada. Da li je “Nacionalni čas” imao informacijsku funkciju s obzirom da se u to vreme vodilo računa o informacijama koje će biti emitovane slušaocima? Čini se da vaspitanje i obrazovanje kao procesi ne mogu da budu vrednosno neutralni, ne mogu se izdvajati od društveno-političkog, ideološkog, normativnog i kulturnog konteksta u kojem se realizuju. Savremeni autori govore o

dezideologizaciji koja označava na neki način oslobođenje, ili kraj jedne ideologije. Međutim, neosnovano je govoriti o takvom procesu jer škola, kao i masovni mediji, predstavlja deo društva, tj. deo sistema iz kojeg proizilazi njegova osnovna funkcija kao deo vaspitne funkcije društva u celini (Todorović, 2015:49).

Tokom analize emisije “Nacionalni čas” javio se veliki broj pitanja. Pre svega, da li je bilo potrebno da se “Nacionalni čas” izdvaja kao poseban sadržaj radijskog programa? Ko je činio grupu urednika ove emisije? Koji su bili kriterijumi za izbor sadržaja emisije? Šta su najmlađi slušaoci mogli da nauče iz ove emisije što bi im pomoglo da se razviju kao autonomne, samopouzdanе i celovite ličnosti? Pitanja ostaju otvorena za dalja istraživanja i diskusiju jer su svakako važna, posebno kada se razmatra da li u određenim vaspitno-obrazovnim sadržajima ima elemenata indoktrinacije.

Časovi jezika i čas centrale za radničko vaspitanje

Kao što se vidi na Grafikonu 3, časovi jezika zastupljeni su 13% u ukupnom programu sa vaspitno-obrazovnim sadržajem. Časovi jezika obuhvatali su sledeće časove: nemačkog, francuskog, engleskog, češkog i srpskog jezika. U okviru časova jezika emitovana su predavanja na stranim jezicima koja su imala funkciju da slušaoci bolje savladaju jezik i nauče nove reči. Primećeno je da su časovi jezika imali podršku i u časopisu *Radio Beograd*. Urednici časopisa su u godinama kada su časovi jezika bili emitovani na radio stanici (u periodu 1929-1938) pružali podršku tako što su objavljivali vežbe za učenje jezika. Na osnovu analize priloga u časopisu *Radio Beograd*, uočeno je da su vežbe jasno napisane, da su autori vežbi isticali koje je predavanje u pitanju i broj časa kako bi se lakše pratilo učenje jezika na radiju.

I časovi jezika bili su jedan od načina da se realizuje zadatak narodnog prosvjećivanja. Ovde se vidi jedna od od funkcija medija, pre svega obrazovna funkcija, jer se radio kao masovni medij koristi za učenje stranih jezika. Pored ove funkcije, primetna je i funkcija pod nazivom integracija. Radio kao medij na mnoge načine spaja ljude, kulturu, ideje (Jurčić, 2017:130), a učenjem stranih jezika slušaoci su mogli da komuniciraju sa ljudima iz inostranstva, da upoznaju nove kulture, običaje, način života i sl.

Tokom analize vežbi u časopisu *Radio Beograd*, može se zaključiti da ne postoje ikonička sredstva izražavanja (slike, crteži, fotografije, dijagrami), nema vizuelnog predstavljanja gradiva. Ikonička sredstva izražavanja su važna jer bi njihovim korišćenjem slušaocima koji uče jezik omogućila lakše usvajanje novog jezika, privukle bi pažnju čitalaca, pojasnila bi određene segmente gradiva i olakšala proces učenja novog jezika. Ipak, ne postoje nikakvi drugi vizuelni prikazi sem tabela koje su pregledne, jasne i strukturisane od jednostavnih ka složenijim. Časovi jezika su ukinuti 1938. godine na osnovu rezultata ankete zbog vrlo male zainteresovanosti (Bulatović i saradnici, 1979:18).

Na ovom mestu dobro je navesti i prenose sa Univerziteta i čas Centrale za radničko vaspitanje. Prenosi sa Univerziteta emitovani su retko, i to u prvim godinama emitovanja programa; podrazumevali su prenose predavanja ili određenih dešavanja (na primer: dodela nagrada, diploma, gostovanja i sl). Posle 1932. godine nisu se javljali u radijskom programu pod ovim nazivom, već su bili integrisani u druge prenose koji su se preko radija emitovali u državi. Čas Centrale za radničko vaspitanje emitovan je na programu tokom dve godine (1931/32).

U okviru ovog časa emitovana su predavanja, recitacije, izvođenje numera, aktuelna pitanja u društvu i slično. Predavanja su mogla da doprinesu da slušaoci steknu nova znanja, pre svega iz oblasti vaspitanja dece. Ovde se uočava jedna od funkcija radija kao medija a to je prenošenje kulture. Pored navedene, identifikovane su i selekcijska i interpretacijska funkcija. Ove funkcije omogućavale su razvoj svesti o zajedničkim problemima i doprinosila koheziji zajednice (Juričić, 2017:131).

ZAKLJUČAK

Središte ovog rad su vaspitno-obrazovne funkcije koje je radio imao u periodu od 1929. do 1940. u Kraljevini Jugoslaviji. Cilj je utvrđivanje vaspitno-obrazovne funkcije radija kao sredstva masovnih medija u navedem periodu.

Tokom analize radijskog programa poseban značaj imala je kategorija program za decu i mlade koja je značajna iz više razloga. Pre svega, emisije koje se nalaze u okviru programa za decu i mlade predstavljaju same početke radijskog programa za decu u Kraljevini Jugoslaviji. Zahvaljujući raznovrsnom i bogatom sadržaju koji je emitovan, deca su shvaćena kao važna ciljna grupa urednika radijskog programa. Sadržaji namenjeni deci i mladima uvažavali su dečije potrebe, interesovanja, uzrast i druge razlike koje su postojale među najmlađim slušaocima radija. Važno je i pojava dečije književnosti, odnosno bajki za decu koje su emitovane na radiju. Posebnu pažnju posvećena je predavanjima o deci, roditeljima, vaspitanju i obrazovanju. Navedena predavanja značajna su jer su pružala roditeljima savete i uputstva o zdravlju, nezi i zaštiti dece, ukazivala su na odnos roditelja i deteta, škole i dece i razne druge teme. Zahvaljujući navedenim predavanjima, kao i savetima koje su

moгли da čuju, roditeljima je omogućeno da unaprede svoje roditeljske kompetencije i da čuju veliki broj informacija o vaspitanju i obrazovanju.

“Nacionalni čas”, definisan kao emisija vaspitno-obrazovnog karaktera, otvorio je pitanje odnosa vaspitanja i obrazovanja i manipulacije i indoktrinacije. Takođe, “Nacionalni čas” definisan kao emisija koja je emitovana na radiju. otvorio je temu koja razmatra ulogu ideologije u vaspitno-obrazovnom procesu i koliko jedna ideologija može da bude štetna za jedno društvo.

Uzimajući u obzir rezultate navedene analize, može se reći da je Radio Beograd zastupao koncepciju nove pedagogije². „U prvim decenijama posle rata “novo vaspitanje” predstavljalo je “tačku ukrštanja državnih interesa i novih naučnih saznanja o detetu i društvu“, dok je suština obrazovnog procesa podrazumevala obezbeđivanje uslova za detetov razvoj i podsticanje deteta da izrazi svoje potencijale (Ilić Rajković, 2013:118). „Zastupnike ovog koncepta povezivao je pedagoški optimizam – stanovište o vaspitanju kao sredstvu kojim se može obezbediti budućnost bez ratnih razaranja i demokratsko društvo, koje je projektovano kao nova era” (Ilić Rajković, 2013:379). Uverenje je da je pedagoška klima bila veoma otvorena prema inovacijama, posebno prema radiju kao sredstvu masovnih medija i vaspitno-obrazovnom sredstvu. Posebna pažnja bila je posvećena detetu kao važnom članu društva koje je imalo šta da kaže odraslima i na taj način učestvuje u društvu.

² Pokret za novo vaspitanje razvija se u godinama između dva svetska rata i bio je predmet razmatranja više savremenih autora. Oni konstatuju da je pojam „novo vaspitanje“ širok i da se odnosio na više koncepcija i realizovanih modela koji su bili razvijeni u svetu krajem XIX i u prvim decenijama XX veka (prema Ilić Rajković, 2013:118).

Ovim istraživanjem obuhvaćen je samo jedan mali deo proučavanja istorijskog razvoja medija u našoj zemlji. Istraživanja istorijskog razvoja medija (u ovom radu radija) i vaspitno-obrazovnog procesa značajno je iz razloga što, ukoliko upoznamo kako su mediji korišćeni u vaspitanju i obrazovanju tokom istorije, možemo doći do saznanja i do otkrivanja novih načina za upotrebu medija u vaspitno-obrazovnom procesu.

PEDAGOGICAL-EDUCATIONAL FUNCTION OF THE RADIO IN THE PERIOD FROM 1929 TO 1940 IN THE KINGDOM OF YUGOSLAVIA

Abstract

The radio was the first electronic medium of mass communications which structure, in a technical-technological sense, was formed in the first decades of the 20th century, and which formation created conditions for massive distribution of audio messages in shaped radio programs. Certainly, the most important names that contributed to the development of the radio are Nikola Tesla, Guglielmo Marconi, Lee De Forest, and other researchers. The development of mass communication media has led to major and lasting changes in culture that have been reflected in changes in education as well. As pedagogues, we are aware of the power of media, and that the media are those which have significantly changed the behavior of children and parents in relation to earlier generations. The period from 1929 to 1940 is a period in which the development of the radio as a mass media experienced its expansion, both in the world and in the Kingdom of Yugoslavia, where the radio program was launched in Belgrade on March 24, 1929,. In this paper, we present the results of the analysis of the extensive program content that was broadcasted on Radio Belgrade in the Kingdom of Yugoslavia in the period from 1929 to 1940. In addition to the abovementioned, we paid a special attention to determining the pedagogical-educational functions of the radio in the mentioned period.

Key words: pedagogical-educational function, Radio Belgrade, Kingdom of Yugoslavia, program for children and youth, National Class.

REFERENCE

- Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Boarov, D. i V. Barović (2011). *Velikani srpske štampe*. Beograd: Službeni glasnik.
- Bulatović, M. i saradnici (1979). *Ovde Radio-Beograd*. Beograd: Radio Beograd.
- Čalić, M. Ž. (2013). *Istorija Jugoslavije u 20. veku*. Beograd: Klio.
- Graša, V. (2016). *Bajka u predškolskom odgoju* (završni rad). Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Haworth, M. & Hopkins, S. (2009). *On the air: educational radio, its history and effect on literacy, and educational technology implementation*. Preuzeto: 18.11.2017.godine sa sajta: <http://blogs.ubc.ca/etec/540sept09/2009/10/28/on-the-air-educational-radio-its-history-and-effect-on-literacy-and-educational-technology-by-michael-haworth-tephanie-hopkins/>
- Ilić Rajković (2013). *Radna škola u Srbiji (1880-1940)* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima-definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, god. 21, str. 127-136.
- Maričić, N. (2007). Producenti radio ili novinarski radio. U N. Maričić (ur.), *Anatomija radija* (str. 167-180). Beograd: Fakultet dramskih umetnosti.
- Mišković, M. (2016). Proces i uloga političke socijalizacije u ranom detinjstvu. *Krugovi detinjstva*, br. 1, 12-31.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: Klio.
- Pravilnik o emisionim programima radio-stanica u Kraljevini Jugoslaviji* (1933). Prosvetni glasnik Ministarstva prosvete, god. 49, br. 4, str. 357-358.
- Radio Beograd časopis (1929-1940. godine)*
- Stojanović Đorđević, T. i V. Ilić (2017). Značaj igre, umetnosti i terapijskih bajki u jačanju ličnosti deteta. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

- Todorović, M. (2015) Ideologija i položaj nastavnika u obrazovanju. *International journal KNOWLEDGE*. Vol. 11/2, 46-50.
- Trebješanin, Ž. (2013). Pedagoška vrednost bajki-mišljenje roditelja koliko i zašto savremena deca vole bajke. U S. Denić (ur.), *Književnost za decu i njena uloga u vaspitanju i obrazovanju dece školskog uzrasta* (str. 28-38). Vranje: Učiteljski fakultet.
- Vesić, I. (2016). Nastava muzike u Jugoslovenskim osnovnim i srednjim školama u period između dva svetska rata: osvrt na stručne, pedagoške i sociopolitičke dimenzije. U S. Marinković (ur), *Tradicija kao inspiracija* (str. 634-647). Banja Luka: Ministarstvo nauke i tehnologije Vlade Republike Srpske.
- Vesić, I. (2013). Radio Belgrade in the process of creating symbolic boundaries: the case of folk music program between the two World wars (1929-1940). *Muzikologija*. Beograd: Institut za muzikologiju.

UČENJE U MUZEJU U SVETLU KONSTRUKTIVISTIČKE TEORIJSKE OSNOVE**

Apstrakt: U radu se polazi od stava da muzeji poseduju značajni potencijal za učenje. U skorije vreme, uticaj konstruktivističke teorije na muzej je veliki, što se naročito odražava na područje obrazovnog rada. U tom okviru, u tekstu se teorijski analizira konstruktivistički pristup obrazovanju i učenju u muzeju. Cilj rada odnosi se na razmatranje i sagledavanje mogućnosti i značaja primene konstruktivizma u obrazovnom radu i procesu učenja u muzeju. Najpre se istražuju ključna polazišta konstruktivizma i daje pregled teorija baziranih na iskustvu, teorija koje su ostavile značajan trag u obrazovnoj praksi muzeja. Takođe, predstavljaju se istraživački nalazi o efektima primene konstruktivističke teorije u obrazovnom radu muzeja. Zaključuje se da primena konstruktivizma kao teorijske osnove obrazovnog rada u muzeju donosi značajne pedagoške podsticaje: muzej se prilagođava potrebama i interesovanjima posetilaca, muzejska iskustva približavaju se svakodnevnom životu i povezuju sa njim, sadržaji se izlažu na interesantan način te se obezbeđuju autentična iskustva učenja.

Ključne reči: konstruktivizam, muzej, obrazovanje, učenje.

UVOD

Fokus delovanja današnjeg sistema obrazovanja smešten je uglavnom u formalne vaspitno-obrazovne institucije poput škole. Iako se još uvek smatra najvažnijim izvorom znanja, škola nije jedino mesto obrazovnog delovanja. Vreme u kojem živimo i učestale promene u društvu zahtevaju

* Olja Džinkić, olja.dzinkic@gmail.com

** Rad je nastao u okviru projekta *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* (179010) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

novine u koncepciji obrazovanja poput proširivanja učenja van školskih okvira i upotrebe različitih izvora znanja. Alternativni oblik obrazovanja svakako predstavlja korišćenje muzeja, koji dobija na značaju upravo usled promena u shvatanju savremenog obrazovanja i procesa učenja. Naime, poslednjih decenija XX veka pred muzej se postavlja zahtev da se preobrazi i bude obrazovni i zabavni ambijent za sve jer se u njemu vidi prilika za efikasno i doživotno učenje u svrhu građenja kvalitetne budućnosti. Kao čuvar istorije i kulture, muzej je svakako jedan od značajnih izvora znanja i učenja u ljudskoj zajednici (Žilber, 2005).

Muzej bi trebalo da bude od velikog značaja u razvoju motivacije za učenje i intelektualne radoznalosti, pružanju podrške i uvećanju želje za učenjem. U tom smislu, obrazovnu ulogu muzeja ne treba svoditi jedino na otvaranje izložbenog prostora i prenošenje informacija jer se pokazuje da pedagogija transmisije ne pruža dovoljno dobre rezultate ni u školskoj praksi, pa tako ni u muzeju (Milutinović, Gajić i Klemenović, 2008). Drugim rečima, obrazovnu funkciju muzeja ne treba ograničavati tradicionalnim okvirima, već, naprotiv, isticati njene široke mogućnosti za aktivno učenje, komunikaciju sa posetiocima te sticanje i bogaćenje njihovog iskustva. Otuda se danas - kao bazična teorijska osnova obrazovnog rada muzeja - ističe **konstruktivistička teorija**. Osnovna namera autorki ovog rada jeste da se prikaže na koji način se muzej, posredstvom konstruktivističke teorijske osnove u svom obrazovnom radu, oblikuje u proaktivnu obrazovnu instituciju i podsticajnu sredinu za učenje.

MUZEJ KAO OBRAZOVNA SREDINA

Danas je vaspitno-obrazovna uloga muzeja priznata, kako od strane muzejskih stručnjaka, tako i od strane socijalnog okruženja (Hooper-Greenhill & Moussouri, 2002). Iako se još početkom XIX veka govorilo o obrazovnom potencijalu muzeja, ova funkcija dobija na značaju tokom XX veka, uporedo sa formiranjem društvenih nauka kao akademskih predmeta i kreiranjem moderne teorije ljudskog razvoja. U literaturi se (Hajn, 2014) ističe da se među prvima za muzej kao obrazovnu instituciju zalagao kustos Džordž Braun Gud (George Brown Goode) naglasivši da muzej kao društvena institucija treba da doprinosi javnom obrazovanju. U kontekstu obrazovnih aktivnosti, znatan doprinos ostvarili su i progresivni i društvenopolitički pokreti čije metode podrazumevaju učenje od predmeta i sa njima, isticanje važnosti ispitivanja, korišćenje lokalnih materijala i delatnosti, kao i uvažavanje interesovanja i iskustva posetilaca. Prema Hajnu (Hein, 1998), muzeji predstavljaju sastavni deo obrazovne infrastrukture određenog društva i, stoga, imaju važnu ulogu da svojim obrazovnim radom prošire i obogate mesta za učenje najčešće svrstana u školske okvire.

U literaturi se (Bamberger & Tal, 2007) muzeji ubrajaju među najpopularnija okruženja za učenje putem slobodnog izbora, tako da u većini zemalja predstavljaju osnovno mesto za učenje izvan škole. Ideja slobodnog izbora uključuje prirodu vanškolskog okruženja i omogućava odabir različitih strategija učenja, tema i prostora za učenje. Obrazovna sredina i uslovi učenja u muzeju se po mnogo čemu razlikuju od obrazovne sredine formalnih vaspitno-obrazovnih institucija noseći značajne potencijale za učenje pojedinaca, porodica i učenika (Hooper-Greenhill & Moussouri, 2002; Milutinović, 2010). Naime, muzej se može označiti kao mesto igre i učenja,

dosetljivosti i radosti, a može biti naročito značajan za razvoj motivacije za učenje i intelektualnu radoznalost, pružanje podrške i uvećanje želje za učenjem. Takođe, muzej pruža mnogobrojne informacije o društvenom nasleđu i kulturnim korenima, delujući na taj način u pravcu izgradnje kvalitetnih odnosa i socijalnog uključivanja pojedinaca, grupa, zajednica i kultura. Uz to, muzej utiče na razvoj osećaja i smisla za posmatranje, kreativno i kritičko mišljenje (Milutinović i sar., 2008). Kako Hajn (Hein, 1995) navodi, muzej je izuzetna sredina za učenje, čija se moć i uticaj potvrđuje kroz oblikovanje prilika da posetioци bez prinude uče vlastitim tempom, postavljaju pitanja, sarađuju i razmenjuju stečena znanja i da na različite načine zadovolje svoju radoznalost. Stoga, muzej čija je težnja da podstakne proces učenja, monolog zamenjuje dijalogom između posetilaca, te između njih i konkretnih predmeta. U tom kontekstu, razvija se radoznalost, srazvija se želja za traganjem i otkrivanjem, slobodnim izražavanjem i prenošenjem iskustava. Specifična dimenzija učenja u muzeju ostvaruje se putem delovanja, slobodne komunikacije i socijalne interakcije realizovane u slobodnom vremenu između posetilaca i muzejske sredine (Milutinović, 2010). Otuda je pri određivanju osnovne uloge muzeja u društvu značajno prihvatiti principe o kojima je pisao Anderson (prema: Milutinović i sar., 2008): 1. muzej je institucija koja predstavlja opšte dobro i nalazi se u službi društva; 2. muzej je obrazovna institucija; 3. muzej kreira formalne i informalne situacije za učenje tokom čitavog života; 4. svaki pojedinac ima jednaka prava da participira u životu i radu muzeja. Krajnji cilj muzeja jeste kontakt sa zajednicom, slobodna interakcija i kvalitetno učenje posetilaca u svrhu njihove pripreme za doživotno učenje.

KONSTRUKTIVISTIČKA TEORIJSKA ORIJENTACIJA

Danas su u pedagoškoj literaturi prisutne različite teorije koje preispituju i objašnjavaju pitanja obrazovanja i učenja a najčešće se navode biheviorističke, kognitivne i konstruktivističke teorije (Jukić, 2013). Kako mnogi autori ističu (Hein, 1995; Hooper-Greenhill & Moussouri, 2002; Milutinović i sar., 2008; Žilber, 2005), nema sumnje da su u savremenom procesu učenja i obrazovnom diskursu dominantne konstruktivističke ideje. Pojava ovih ideja sa sobom povlači niz promena u obrazovanju i procesu učenja, tako da su one od velikog značaja za razvoj pedagoške nauke u XXI veku (Jurić i sar., 2001). Naime, konstruktivistički pristup je suprotan empirističko-redukcionističkom pristupu tradicionalne didaktike koji učenje i poučavanje posmatra u vidu prenosa i zapamćivanja sadržaja i informacija (Milutinović, 2010). Konstruktivizam se zasniva na ključnim pretpostavkama postmodernističkih ideja a, kao teorija saznanja, objašnjava da je proces sticanja znanja i poimanje sveta lična tvorevina pojedinca i proizvod konstrukcije (Jukić, 2013; Milutinović i sar., 2008).

Konstruktivističko shvatanje procesa obrazovanja i učenja pretpostavlja primenu svih raspoloživih resursa i promenu percepcije prostora i vremena za učenje. U tom okviru, ova filozofija obrazovanja svaki životni i radni prostor posmatra kao potencijalnu sredinu za učenje (Milutinović i sar., 2008), a sam proces učenja karakteriše kao samostalan i aktivan proces koji se ostvaruje kroz socijalnu interakciju (Jukić, 2013). Reč je o uverenju da se učenje unutar konstruktivističke perspektive temelji na ličnoj konstrukciji i rekonstrukciji znanja, ali i da se odvija i nastaje u interakciji sa socijalnim i fizičkim okruženjem, uz uticaj prethodnog znanja (Milutinović, 2010; Mušanović, 2000). Otuda se u literaturi (Jonassen, 1991) ističe da je, radi

uspešnog odvijanja procesa učenja i realizovanja konstruktivističkog dizajna nastave, neophodno uvažiti sledeće principe: 1. omogućiti višestruke prilaze i prikaze realnosti; 2. akcentovati izgradnju znanja a ne njegovu reprodukciju; 3. konstrukcija znanja može se olakšati ukoliko se predstavlja prirodna kompleksnost stvarne okoline i sveta; 4. obezbediti raznovrsne autentične zadatke; 5. osigurati realnu sredinu za učenje uz izostavljanje unapred propisanih nastavnih strategija; 6. podsticati reflektivnu praksu; 7. konstrukciju znanja zasnivati na sadržaju i kontekstu; 8. podsticati konstrukciju znanja kroz društvene odnose i interakciju.

Za razvoj različitih konstruktivističkih perspektiva u oblasti obrazovanja najzaslužnije su: Djuijeva (John Dewey) teorija iskustva, mišljenja i učenja; Pijažeova (Jean Piaget) razvojna teorija; socio-kulturna teorija Vigotskog (Lev Vygotskiĭ); zatim Brunerova (Jerome Bruner) koncepcija učenja, kategorizacije i potrage za značenjem i u novije vreme Gardnerova (Howard Gardner) teorija vešestrukih inteligencija (Milutinović i sar., 2008). Navedene teorijske orijentacije bazirane su na iskustu i danas ostvaruju značajan uticaj na vaspitno-obrazovni rad u muzeju.

PRIMENA TEORIJA UČENJA ZASNOVANIH NA ISKUSTVU U OBRAZOVNOM RADU MUZEJA

Američki filozof Djuj, kao začetnik pragmatizma, doprineo je artikulaciji i razvoju konstruktivističke epistemologije i pedagogije (Milutinović i sar., 2008). Djuj (1970) je tvrdio da svaka ideja pojedinca predstavlja produkt društvene sredine, kao i da saznanje zavisi od subjekta koji saznaje i ima izvor u njegovom iskustvu. Prema njegovom mišljenju, iskustvo predstavlja glavni izvor procesa saznavanja. Pri tome se njegova

konceptija obrazovanja zasniva na rekonstrukciji iskustva budući da je obrazovanje „takva rekonstrukcija i reorganizacija iskustva koja uvećava značaj iskustva i sposobnost da upravlja tokom daljeg iskustva” (Djui, 1970: 57). Osim iskustva, kao polazne osnove u obrazovanju, Djui ističe samostalnost i aktivnost učenika u svakom obrazovnom postupku. Kao protivnik davanja znanja u gotovom obliku, on predlaže da u obrazovanju treba poći od iskustva i sposobnosti učenika, i imati u vidu da su oni aktivna bića sposobna da misle i rekonstruišu vlastito iskustvo. Uz to, u literaturi se (Milutinović, 2008) ističe da Djui interes i radoznalost posmatra kao snažnu motivacionu snagu za učenje. Insistirajući na unutrašnjoj motivaciji učenika, upravo interes izdvaja kao intrinzički motiv i pokretačku snagu učenika kao aktivnog bića. Po svemu sudeći, osnovno načelo obrazovanja i nastave jeste „učenje putem delanja” i „učenje iz iskustva” (Milutinović i sar., 2008). Predstavljene ideje poznatog američkog filozofa i pedagoga danas su od velike važnosti za obrazovni rad u muzeju. „Učenje putem delanja”, kao osnovno načelo obrazovanja, imalo je značajan uticaj na obrazovnu praksu muzeja, a konkretno se odnosi na direktnu manipulaciju predmetima i eksperimentisanje sa realnim objektima. Dalje, veliki značaj pripisuje se učenju iz iskustva: veoma je važno oblikovati obrazovnu sredinu muzeja tako da omogućava sticanje iskustva iz prve ruke (Milutinović i sar., 2008). Pri tome, iz Djuijeve koncepcije obrazovanja proizlazi sledeće: da bi okruženje muzeja i muzejsko iskustvo imali obrazovni karakter, neophodno je, osim upotrebe predmeta, aktivirati um posetioca. Takođe, stečena iskustva u muzeju moraju biti interesantna i intenzivna, ali pre svega organizovana kako bi ispunila obrazovnu ulogu.

Teorija kognitivnog razvoja švajcarskog psihologa i pedagoga Pijažea uticala je na razvoj konstruktivističke perspektive prema kojoj učenik aktivno rekonstruiše znanje na individualan način, a znanje se posmatra kao proaktivna konstrukcija organizma koji saznanje. Učenje i razvoj se razmatraju kao pitanja individualnog formiranja značenja, te se učenik posmatra kao aktivan pojedinac koji se putem asimilacije i akomodacije adaptira spoljašnjem svetu, i koji u tim procesima kreira nove saznanje strukture. Učenjem se obezbeđuje nastajanje novih struktura i unapređivanje starih (Milutinović, 2016). Konstrukcija upravlja mentalnim razvojem pojedinca, koji konstruiše svoju ličnost i saznanja o svetu kroz interakciju sa fizičkom i socijalnom sredinom. Uz to, pojedinac celokupno znanje iz spoljašnje sredine nadovezuje na već postojeća iskustva i saznanja. U osnovi Pijažeeve teorije konstrukcija mentalnog razvoja odvija se po stupnjevima, a na svakom od njih vrši se rekonstrukcija onoga što je usvojeno na prethodnom stupnju (Milutinović i sar., 2008). Pijažeeva teorija učenja i razvojnih stadijuma ima značajne implikacije na obrazovni rad u muzeju. Naime, iz njegove tvrdnje da proces mišljenja predstavlja internalizovanu aktivnost, može se izvesti pedagoška poruka prema kojoj svaki pojedinac mora biti aktivan i kreativan u izgradnji vlastitog znanja. Muzej kao obrazovna sredina treba da podstiče istraživanje, angažovanost posetilaca, te aktivno manipulisanje predmetima. Ili, konkretnije, muzej svojim posetiocima treba da omogući slobodno delovanje na okruženje i primenu i rukovanje fizičkim objektima (Milutinović, 2003).

Socio-kulturna teorija kognitivnog razvoja ruskog psihologa Vigotskog proces sticanja znanja poverava socio-istorijsko-kulturnom procesu; poreklo znanja je društveno, a socijalna sredina posmatra se kao

ključan izvor razvoja. Prema socio-kulturnoj teoriji, biološki razvoj doprinosi dečjem razvoju, ali ključnu ulogu u tom procesu ima socijalno delovanje. Dakle, prema mišljenju Vigotskog, sve više mentalne funkcije proizašle su iz socijalnih odnosa a zatim postale funkcije ličnosti. Sve socijalne interakcije su, prema njegovom mišljenju, polazna tačka za rekonstruisanje prethodnog iskustva i znanja. Za razvoj psihičkog života, osim socijalne interakcije, važnu ulogu zauzima jezik kao oruđe mišljenja (Milutinović i sar., 2008). Prema Vigotskom (1977), jezik odnosno govor omogućava izgradnju kvalitetnih društvenih odnosa u socijalnom okruženju, osigurava polaznu strukturu za kognitivne aktivnosti, razvoj mišljenja te uobličavanje sopstvenih misli. Među bazičnim idejama Vigotskog svakako je „zona narednog razvoja” koju objašnjava kroz dva razvojna stadijuma: prvi stadijum tiče se sposobnosti deteta da samostalno deluje bez pomoći odrasle osobe, dok se drugi stadijum može doseći samo uz pomoć sposobnijeg vršnjaka ili odraslog. Ovakva se shvatanja svakako mogu naći u obrazovnom radu muzeja, pri čemu se pred muzej postavljaju zahtevi za adekvatnom obrazovnom sredinom bogatom različitim „građevinskim” materijalima koji uspostavljaju vezu sa svakodnevnim životom. Kada je reč o procesu učenja, Vigotski (1977) značajnu pažnju usmerava na socio-kulturne aktivnosti koje uključuju saradnju, pregovaranje, interakciju sa vršnjacima i razmenu ideja i saznanja. Učenje kroz saradnju i zajedničko dolaženje do rešenja predstavlja određeni doprinos muzejskom ambijentu u pogledu kreiranja uslova za učenje svih posetilaca i učesnika.

Američki psiholog i pedagog Bruner ostvario je snažan doprinos u području kognitivne psihologije. On je imao uticaj na razvoj konstruktivističke perspektive zagovarajući ideju o aktivnom procesu učenja

u kojem učenik konstruiše nova znanja i ideje na osnovu postojećeg saznanja i iskustva. Pri razmatranju obrazovnog procesa, Bruner veruje da se on ne može svoditi na memorisanje i usvajanje znanja, već da bi trebalo rezultirati razumevanjem. U procesu sticanja znanja učenik treba da uloži kognitivni trud i uči putem otkrića kako bi stekao najkorisnije znanje. Bruner (2000) je naročitu pažnju posvetio socijalnom i kulturnom aspektu učenja ističući priču i narativne iskaze. Njegov uticaj na obrazovni rad muzeja ogleda se u idejama o značaju oblikovanju povoljnih uslova za učenje koji uključuju sprovođenje eksperimenata, učenje otkrivanjem, organizaciju sredine koja angažuje čula posetilaca (Milutinović i sar., 2008). Takođe, veliki značaj za učenje u muzeju ostvarila je Brunerova (2000) pretpostavka o četiri načina konstruisanja značenja putem iskustva, a to su: delovanje – preuzimanje veće kontrole nad sopstvenom umnom aktivnošću; refleksija – razumevanje i smisleno povezivanje naučenog; saradnja – razmena resursa svih pojedinaca uključenih u proces sticanja znanja i kultura – kao način života i razmišljanja koji se konstruiše i institucionalizuje. Uopšte uzev, pomenute teorije učenja zasnovane na iskustvu imale su značajan doprinos u razvoju konstruktivističke teorije, čiji pristup učenju prevladava u novijim istraživanjima o učenju u muzeju (Falk et al., 2004; Hein, 1998; Gajić i Milutinović, 2011).

OBRAZOVNI RAD MUZEJA U SVETLU KONSTRUKTIVISTIČKE TEORIJE

Određene promene u obrazovnom radu muzeja koje uključuju pomak od transmisivnih ka konstruktivističkim pedagoškim osnovama doprinele su pomeranju težišta učenja sa muzejskog predmeta na aktivnost pojedinca odnosno posetioca. U ovakvom okruženju učenje je dobrovoljan i

samousmeravajući proces koji ne zavisi od spoljašnjeg autoriteta (Hooper-Greenhill & Moussouri, 2002; Milutinović, 2010). Dakle, prema konstruktivističkoj teorijskoj osnovi u procesu učenja i saznavanja, učenik mora biti u poziciji aktivnog subjekta, što u muzeju kao obrazovnoj sredini znači da pažnju treba usmeriti na posetioca, a ne na sadržaj muzeja. Uz to, proces učenj posmatra se kao konstrukcija znanja, odnosno kao produkt aktivne mentalne konstrukcije. Stoga se danas sve više govori o paradigmi „stvaranja značenja” kao o novom načinu saznavanja i sticanja iskustava u muzeju (Hein, 1995; Milutinović i sar., 2008). U okviru ove paradigme razvijaju se različite strategije, metode i procedure za procenu učenja, a sadržaj izložbe se povezuje sa svakodnevnim životnim situacijama, prilagođava se potrebama posetilaca i izlaže na interesantan način. Uz to, u literaturi se (Žilber, 2005) ističe da obrazovanje i učenje u muzeju treba da se odvija kroz diskusiju, komunikaciju i istraživanje u svrhu razvoja identiteta, proširenja postojećeg i sticanja novog znanja.

U tom okviru, konstruktivistička teorijska osnova nudi mnoge pogodnosti za obrazovni rad u muzeju. Reč je o podsticajima u pravcu oblikovanja otvorene, prijatne i bogate sredine za učenje koja polazi od potreba i interesovanja posetilaca. Ta teorijska osnova podstiče komunikaciju, socijalnu interakciju, što posetiocima omogućava da kroz saradnju sa drugima konstruišu i oblikuju stvarnost (Milutinović i sar., 2008). Za obrazovni rad u muzeju veoma su značajne i misli Djuija (Djui, 1970), koji je naglašavao učenje iz iskustva ističući važnu ulogu urođenih težnji pojedinaca za istraživanjem, rukovanjem predmetima, materijalima i konstruisanjem. Hajn (Hein, 1995) napominje da konstruktivistički muzej, stavljajući u prvi plan aktivno konstruisanje znanja putem ličnih metoda

učenja, formira sredinu koja se može prilagoditi različitim saznavnim strukturama posetilaca. Naime, konstruktivistička teorijska osnova u obrazovnom radu muzeja ukazuje na to da ne postoje dva pojedinca koja mogu imati identičan pogled na stvarnost, te da svaka individua gradi vlastitu sliku sveta (Gajić i Milutinović, 2011). Drugačije rečeno, svaki posetilac ima svoje životno iskustvo, svoj stil i tempo učenja i druge individualne razlike od kojih zavisi proces saznavanja i razumevanja realnih predmeta. Kako bi muzej postao podsticajna sredina za učenje, on prvenstveno treba da razume individualne razlike i kvalitete među svojim posetiocima, te da uvažava njihovo već stečeno iskustvo i različite stilove učenja.

Hajn (Hein, 1995) piše da upotreba konstruktivističke obrazovne teorije u muzeju pretpostavlja odbacivanje shvatanja učenja kao procesa neposrednog prenošenja znanja sa kustosa na posetioca, te naglašava postojanje višestrukih puteva i modaliteta usvajanja znanja. Stoga se u svetlu konstruktivističke obrazovne teorije u muzeju podstiču različiti načini učenja što omogućava posetiocima da uspostavljaju višestruke veze sa materijalima i realnim predmetima. Stavljanjem posetioca u aktivan položaj i omogućavanjem lične i socijalne konstrukcije znanja, obrazovna sredina sam proces učenja i saznavanja čini konstruktivnim činom. Takav proces učenja stavlja posetioce u priliku da samostalno izvedu zaključke o značenju i značaju izložbe. Upravo aktivno izlaganje sadržaja predstavlja put ka kvalitetnijem učenju i realizaciji obrazovne uloge muzeja, jer interakcija pokreće posetioce na razmišljanje, iznošenje vlastitog, ali i uvažavanje tuđeg mišljenja. Na taj način, prema mišljenju Hajna (Hein, 1998), pedagoški sadržaj muzeja postaje pristupačan na više načina, približen i povezan sa svakodnevnim životnim situacijama, te vođen prethodnim saznavanjima

posetilaca. Tako, pedagoški rad muzeja u svetlu konstruktivističke teorijske osnove pruža mogućnost za uspostavljanje bliskih veza između postojećeg i novog znanja. Takođe, proces učenja u muzeju postaje efikasan, jer kroz mnogobrojne načine posetiocu može priuštiti da se poveže s izložbom i da usvoji nove informacije. Dakle, u okviru nove paradigme, u fokusu svakog procesa učenja nalazi se posetilac/učenik, a ne sadržaj koji treba usvojiti. Iz tog proizlazi da u obrazovnom radu muzeja pažnju treba usmeriti na posetioca a ne na sadržaj izložbe, jer se pre svega muzej (Hein, 1995; Žilber, 2005) bavi ljudima a ne predmetima.

UČENJE U MUZEJU: REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Neka istraživanja (Gajić i Milutinović, 2011) pokazuju da primena konstruktivističke teorije u muzeju na različite načine pruža podsticaj za učenje jer takve obrazovne prilike omogućavaju diferencirani pristup i pružaju mnogobrojne izazove. U pitanju je to da različiti načini interpretacije sadržaja i različite perspektive podržavaju različita poimanja muzejskih predmeta, dok pružanje prilika za mnogobrojne načine saznavanja (slika, zvuk, reč, dodir) i uvažavanje različitih stilova učenja doprinosi aktivnom uključivanju posetilaca. Dalje, konstruktivistička orijentacija na učenje delanjem rezultira pobuđivanjem interesovanja, ali i razvojem motoričkih veština kroz modelovanje. Rezultati nekih istraživanja (Falk et al., 2004) pokazuju da posetioci u muzeju uviđaju značaj interaktivnih iskustava u procesu sticanja znanja i da razumeju i cene interaktivnu prirodu izlaganja sadržaja. Naime, oni opažaju da se interaktivnim izložbama podstiču razgovor, saradnja, komunikacija i učenje kroz delanje, te pruža povratna informacija i znanje primenljivo u svakodnevnom životu. Takođe, nalazi

pokazuju da interaktivna iskustva menjaju percepciju posetilaca o muzejima kao „starim” i „zapuštenim” mestima i ohrabruje svest o muzeju kao podsticajnoj sredini za učenje.

Pojedine studije (Andre, Durksen & Volman, 2017) fokusirale su se na identifikovanje muzejskih aktivnosti i strategija koje podstiču i podržavaju učenje dece koristeći sociokulturno objašnjenje učenja. Ta studija pruža uvid u jezgro istraživanja o iskustvima muzejskih posetilaca i znanja koja su ustanovljena tokom poslednje decenije istraživanja učenja u muzeju. Rezultati ukazuju na značaj kreiranja okruženja za učenje koje omogućava primenu različitih strategija učenja i aktivnosti kombinujući drugačije vrste interaktivnosti. Kao najčešće aktivnosti u muzejima navode praktične, koje uključuju individualno i samoupravljeno angažovanje (interakciju deteta sa okolinom) i vođstvo od strane odraslih (interakciju deteta sa odraslima/vršnjacima). Među dominantnim poželjnim aktivnostima izdvajaju se i interaktivne izložbe uz pomoć tehnologije, naročito kroz upotrebu mobilnih aplikacija i interaktivnih igara. Dalje, studija je ukazala na to da je važno da se proces učenja ostvaruje kroz saradnju i učestvovanje u programima ili radionicama ili kroz primenu obrazovnih materijala i predmeta. Istraživanje ukazuje da strategije i aktivnosti podsticanja pozitivno utiču na stavove prema nauci i konceptima znanja, razumevanje, timski rad i saradnju u grupi, komunikacijske i veštine kritičkog mišljenja. Uz to, interaktivne strategije i aktivnosti često izazivaju radoznalost, uzbuđenje, diskutovanje i istraživanje. Uopšte uzev, rezultati studije ukazuju na to da transformacija okruženja muzeja - od izložbi o nečemu ka izložbi za nekoga - pretpostavlja praktične aktivnosti, komunikaciju, igru, interakciju sa odraslima i vršnjacima i primenu nekih oblika tehnologije.

ZAKLJUČAK

Namera autorki ovog rada je da se ispita značaj konstruktivističke teorijske osnove kao jednog od načina dizajniranja obrazovnog rada muzeja koji pomera fokus sa određenog predmeta i sadržaja muzeja ka posetiocu kao subjektu i aktivnom biću. U središtu ovakvog okruženja nalaze se interaktivne metode učenja; pažnja je usmerena na saradnju i dvosmernu komunikaciju između posetilaca, i posetilaca i kustosa. Istraživanja su (Andre et al., 2017) potvrdila da interaktivne strategije i aktivnosti izazivaju radoznalost i uzbuđenje, pozitivno utiču na stavove prema nauci i koncepte znanja posetilaca, pokreću diskusiju i istraživanje, timski rad i saradnju, te razvijaju komunikacijske sposobnosti i veštine kritičkog mišljenja. Uz to, sadržaj se prezentuje na zanimljiv i pristupačan način u odnosu na interesovanja, afinitete i individualne karakteristike posetilaca. Uvažavajući njihova interesovanja, potrebe i želje, tempo i stil učenja, konstruktivistička obrazovna sredina muzeja obezbeđuje autentična iskustva učenja.

Na osnovu prethodnih analiza, zaključuje se da muzej, kao sredina za učenje, svojim posetiocima može pružiti značajne pedagoške podsticaje. Naime, muzejska obrazovna sredina, koja omogućava kontakt sa zajednicom, slobodnu interakciju i kvalitetno učenje posetilaca, pogodna je za implementaciju interaktivnih strategija učenja, te tako ima priliku da postane predvodnik obrazovnih promena i novina u poimanju procesa učenja. Svakako da je pitanje učenja u muzeju izuzetno složen fenomen koji zahteva dalja istraživanja i procene, posebno u uslovima nepostojanja dovoljno validnih i pouzdanih instrumenata koji odgovaraju jedinstvenoj kontekstualnoj realnosti učenja po slobodnom izboru (Folk, Dirking &

Adams, 2014). Rezultati takvih istraživanja bili bi veoma značajni za dalju transformaciju muzejskog okruženja u podsticajnu sredinu za učenje.

LEARNING IN A MUSEUM IN LIGHT OF CONSTRUCTIVIST THEORETICAL BASIS

Abstract

The paper starts from the viewpoint that museums have a significant potential for learning. More recently, the impact of constructivist theory on the museum is significant, which is particularly reflected in the field of educational work. In this context, the text analyzes theoretically the constructivist approach to education and learning in the museum. The aim of the paper is to consider possibilities and significance of the constructivism application in educational work and the learning process in the museum. Firstly, the key points of constructivism are being examined, giving an overview of experience-based theories that have left a significant mark in the educational practice of the museum. Also, there are presented the research findings on the effects of the constructivist theory application in the educational work of the museum. It is concluded that the application of constructivism as the theoretical basis of educational work in museums brings significant pedagogical incentives: the museum adapts to the needs and interests of visitors, museum experiences are approaching and connecting with everyday life, the contents are exposed in an interesting way, thus providing the authentic learning experiences.

Key words: constructivism, museum, education, learning.

REFERENCE

- Andre, L., Durksen, T., & Volman, L. M. (2017). Museum as avenues of learning for children: A decade of research. *Learning Environments Research, 20*(1), 47-76.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education, 91*(1), 75-95.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Falk, J. H., Scott, C., Dierking, L., Rennie, L., & Jones, M. C. (2004). Interactives and visitor learning. *Curator: The Museum Journal, 47*(2), 171-198.
- Folk, H. Dž., Dirking, D. L., & Adams, M. (2014). Život u društvu koje uči: muzeji i učenje po slobodnom izboru. U: Š. Makdonald (ur.), *Vodič kroz muzejske studije* (str. 465-488). Beograd: Clio.
- Gajić, O. i Milutinović, J. (2011). Vaspitanje umetnošću – emancipatorni potencijal u društvu znanja. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ured.), *Daroviti u procesu globalizacije, Zbornik 16* (str. 173-184). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Pavlov.
- Hajn, I. Dž. (2014). Muzejska edukacija. U: Š. Makdonald (ur.), *Vodič kroz muzejske studije* (str. 489-507). Beograd: Clio.
- Hein, E. G. (1995). The constructivist museum. *Journal for Education in Museum, 16*, 21-23.
- Hein, E. G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E., & Moussouri, T. (2002). *Researching learning in museum and galleries 1990-1999: A bibliographic review*. Leicester: RCMG.
- Jonassen, D. (1991). Evaluation constructivist learning. *Educational Technology, 36*(9), 28-33.

- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagojska istraživanja*, 10(2), 241-263.
- Jurić, V., Mušanović, M., Stančić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta, RH.
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 49(5-6), 394-407.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2010). Učenje u muzeju. *Povijest u nastavi*, 16(2), 217-229.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J., Gajić, O. i Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva. U: B. Kulić i Đ. Randaco (ur.), *Oseti umetnost: Interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (str. 119-265). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanje* (str. 28-35). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Žilber, K. (2005). *Muzej i publika*. Beograd: CLIO.

Davor Mikas*
Sveučilište u Mostaru, Fakultet
prirodoslovno-matematičkih i odgojnih
znanosti

Katarina Šimić
Sveučilište u Mostaru, Fakultet
prirodoslovno-matematičkih
i odgojnih znanosti

Ivana Rajič

UDC: 174.6-053.6(497.5)
DOI: 10.19090/zop.2019.28. 111-136
Originalni naučni rad

KOCKANJE - ZABAVA ILI OPASNA OVISNOST?

Apstrakt: Posljednjih godina istraživanja o kockanju sve su brojnija, a tema aktualnija zbog ozbiljnih posljedica (društvenih, obiteljskih, moralnih) koje uzrokuje. Cilj rada je ispitati učestalost i navike kockanja srednjoškolaca u Dubrovniku, te utvrditi postoji li povezanost između sociodemografskih obilježja ispitanika i učestalosti kockanja. U istraživanju su sudjelovala 162 učenika srednjih škola u Dubrovniku (gimnazije i srednje strukovne škole) pri čemu je zastupljenost mladića bila veća (N=106, 65,4%) u odnosu na djevojke (N=56, 34,6%). Kako bi odgovorili na postavljeni cilj, koristili smo dva instrumenta: *Upitnik o općim sociodemografskim podacima* i *Upitnik aktivnosti kockanja*.

Rezultati pokazuju kako je 78,4% učenika obuhvaćenih istraživanjem bar jednom u životu igralo igre na sreću (u bilo kojem obliku), a samo 21,6% sudionika nikad nije primjenjivao niti jedan oblik igara na sreću. Sportske kladionice (51,20%) predstavljaju najčešći oblik kockanja učenika u Dubrovniku. Zatim, slijede lutrijske igre kao što su *Loto*, *Bingo* i *Eurojackpot* (47,50%), dok je najmanje zastupljen rulet (21%). S obzirom na sociodemografske karakteristike uzorka, utvrđeno je kako učenici muškog spola kockaju više od vršnjakinja ženskog spola, te, s obzirom na vrstu škole koju pohađaju, utvrđeno je kako su učenici iz gimnazije manje skloni kockanju od učenika strukovne škole. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao smjernice za planiranje izrade preventivnih programa rizičnih ponašanja adolescenata.

Ključne riječi: adolescencija, kockanje, navike, rizično ponašanje.

* Katarina Šimić, katarinapinjuh1@gmail.com

ODREĐENJE I RAZUMIJEVANJE POJMA KOCKANJA

Adolescencija predstavlja vrijeme tranzicije ne samo za adolescente već i za njihove roditelje. Razdoblje adolescencije prepoznatljivo je po različitim rizicima i mogućnostima (Levesque, 2018). Adolescenti žele što prije odrasti, biti autonomni i donositi odluke koje su karakteristične za razdoblje odrasle dobi. Rizična ponašanja javljaju se već u ranoj adolescenciji i nisu nova pojava, ali predstavljaju opasnost za zdravlje adolescenta. Niz recentnih istraživanja (Ahmad Zaki i sur., 2013; Cohen, 2013; Murphey i sur., 2013) potvrđuje kako adolescenti u dobi od 13 do 18 godina pokazuju sve veću sklonost rizičnim ponašanjima. U početku većina adolescenata počinje s konzumiranjem duhana, zatim uz duhan konzumiraju alkohol, vremenom počinju sa zloupotrebom različitih droga koje dovode do seksualno rizičnih ponašanja te kockanjem. Skorašnja istraživanja (Beidas i sur., 2012; Mair i sur., 2015; Mair i sur., 2016) ukazuju na činjenicu kako okruženje poput vlastitoga obiteljskog doma u kojem jedan od roditelja ili čak oba kockaju pridonose pojavi problema u ponašanju. Nerijetko se događa da djeca počinju s kockanjem upravo u obiteljskom domu s roditeljima kupujući zajedno loto i bingo s mogućim dobitcima (Gupta i Pinzon, 2012).

Kockanje postaje sve raširenija pojava, posebno *online* kockanje koje omogućava pojedincu slobodu bavljenja ovom aktivnosti u svakom trenutku i na svakom mjestu, što predstavlja i veću opasnost. Patološko kockanje predstavlja poremećaj kontrole impulsa, obilježen je stalnim i ponavljajućim radnjama kockanja uz ozbiljne štetne psihološke, financijske i socijalne posljedice na pojedinca (DSM-IV). Kockarski poremećaj karakterizira preokupacija kockanjem, neuspješnim nastojanjima da se kontrolira kockanje i značajnim negativnim posljedicama na ponašanje kockara (*American*

Psychiatric Association, 2013). Općeprihvaćena definicija kockanje opisuje kao patnju pojedinca zbog gubitka društvenih normi, novca i vremena potrošenog na kockanje (Neal i sur., 2005). Slične definicije daju i dugi autori koji kockanje vide kao aktivnost koja podrazumijeva element rizika, a to su novac te gubitak ili dobitak nečeg što ima sentimentalnu ili novčanu vrijednost (Ladouceur i sur., 1999).

Autori (Jonsoon i sur., 2017) kockanje i probleme s kockanjem vide kao problem javnog zdravstva u mnogim zemljama. Aktivni kockari troše velik novac i na taj način postaju odgovorni za ogroman dio prihoda koji odlazi u kockarsku industriju (Palesen i sur., 2016). Za većinu kockara, kockanje predstavlja bezopasnu zabavu, igru, privlačnost, rekreaciju u kojoj adrenalin raste dok se očekuje rezultat pri tome ne uočavajući potencijanu opasnost (Blaszczynski i sur., 2005). Kockanje na aparatima, za razliku od tradicionalne lutrije, daje odmah rezultat oslobađajući na taj način kockara nestrpljivog čekanja. Kao dodatnu prednost igranja aparata navode animacije i glazbu (Felsher i sur., 2004). Igrači opisuju trenutke igre kao nezaboravne i ugodne, usmjereni su samo na jednu aktivnost, a to je da iskušaju sreću nadajući se dobitku, nikad gubitku. U tom stanju euforije i povišenog adrenalina zaboravljaju na sve ostalo (Schüll, 2012). Da kockanje nije bezopasna zabava, potvrđuje istraživanje (Lahnai sur., 2005) u kojem se problemi s kockanjem dovede u direktnu vezu s financijskim poteškoćama, međuljudskim odnosima, profesionalnim poteškoćama kao i kriminalnim radnjama. Gupta i Pinzon (2012) navode kako je u Kanadi maloljetnicima zabranjeno kockanje, ali legalne (lutrija, kasino, video kockanje) i samoorganizirane (karte i sportske kladionice) kockarnice kod kuće i u školi

dopuštaju neograničen pristup kockanju. Početak kockanja javlja se u razdoblju adolescencije ili u odrasloj dobi.

U posljednjih petnaestak godina u Republici Hrvatskoj se povećala ponuda, promidžbeni marketing, a samim time i potražnja za igarama na sreću, što je dovelo i do porasta broja ovisnika o njima (Torre i Zoričić, 2013). Kockanje i klađenje time su prestali biti percipirani kao socijalno devijantna pojava svojstvena osobama s margine društva, kako je to bilo do prije dva desetljeća. Kockanje, klađenje i igranje igara na sreću postali su legalne, društveno prihvaćene djelatnosti. Nažalost, to je toliko prošireno da su kockanje i klađenje za mladež postali sastavnim i obveznim dijelom odrastanja. Za razliku od droge, adolescenti kockanje percipiraju kao dopušten, prihvatljiv, čak i poželjan oblik zabave od kojeg mogu profitirati, u kojem nisu primjetne posljedice, ni zdravstvene ni socijalne (primjerice osuda okoline, stigmatizacija), zbog čega potcjenjuju ozbiljnost utjecaja i opasnosti (Bilić i Opić, 2013). Promidžba igara na sreću razvija pozitivna očekivanja i stavove prema igranju, umanjuje kritičku moć sagledavanja mogućih rizičnih posljedica igranja te veže ljude uz igranje i povećava ukupnu potrošnju igara na sreću u društvu.

Analizirajući povezanost između buduće orijentacije adolescenata i njihovog angažmana u kockanju i kockarskog rizika, autori (Berlin Laftam i sur., 2019) među učenicima u devetom razredu osnovne škole i učenicima u drugom razredu srednje škole u Stockholmu (N=11.661), došli su do zaključka kako su adolescenti obuhvaćeni istraživanjem skloni kockanju i rizičnim ponašanjima. Današnji mladi žive u društvu u kojem se kockanje smatra društveno prihvatljivim ponašenjem i ne vide njegove negativne posljedice, a tome doprinosi oglašavanje kockarskih usluga (Calado i sur.,

2017). Recentna istraživanja (Fröberg i sur., 2015; Turner i sur., 2017) o kockanju pokazuju kako mladi dosta vremena posvećuju kockanju, zanemarujući pri tome ne samo školske aktivnosti nego i socijalne. U čimbenike rizika, uz kockanje, mogu se javiti i druga problematična ponašanja poput zloupotreba alkohola, droga, simptomi depresije, antisocijalno ponašanje i loš akademski uspjeh (Downling i sur., 2017).

Programi prevencije kockanjem izazvanih poremećaja i programi pomoći kockanjem zahvaćenih osoba moraju biti znatno umreženi u institucije sustava, ali i u širu društvenu zajednicu. Moraju se provoditi dovoljno dugo, a u nekim segmentima se moraju provoditi trajno. Preventivne kampanje trebale bi biti masovne. Cilj preventivnih akcija (Torre i Zoričić, 2013) jest odvratiti osobe koje ne kockaju od eventualnog početka kockanja, osobe koje kockaju odvratiti od problemskog kockanja, a osobe koje problemski kockaju otkriti u što ranijem razdoblju i pomoći im u što ranijoj fazi.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati učestalost kockanja adolescenata u Dubrovniku. Specifični ciljevi su ispitati najčešće oblike kockanja u populaciji srednjoškolaca, te postoji li razlika u učestalosti kockanja kod ispitanika koji pohađaju gimnaziju i ispitanika koji pohađaju srednje strukovne škole. Nadalje, cilj istraživanja je ispitati postoji li korelacija između sociodemografskih obilježja ispitanika (spol, obrazovanje i radni status roditelja, broj članova obitelji te školski uspjeh učenika) i učestalosti kockanja.

Zadaci istraživanja

Iz postavljenog cilja proizlaze sljedeći zadaci istraživanja:

Ispitati učestalost kockanja adolescenata u Dubrovniku.

Ispitati koji su oblici kockanja najzastupljeniji među adolescentima u Dubrovniku.

Ispitati postoji li razlika u kockanju učenika koji pohađaju gimnaziju i učenika koji pohađaju srednje strukovne škole.

Ispitati javljaju li se razlike u intenzitetu kockanja adolescenata s obzirom na dob, spol, školski uspjeh te obiteljske prilike (broj članova obitelji, obrazovanje i radni status roditelja).

Hipoteze istraživanja

Za svaki od zadataka utvrđena je i relevantna hipoteza.

H1: Više od 50% ispitanika je bar jednom u životu igralo igre na sreću, u bilo kojem obliku.

H2: Najzastupljeniji oblik kockanja među adolescentima u Dubrovniku je sportska kladionica.

H3: Učenici koji pohađaju gimnaziju kockaju u manjoj mjeri od učenika koji pohađaju strukovne škole.

H4: Ispitanici kockaju intenzivnije nego ispitanice.

H5: Postoji statistički značajna razlika između intenziteta kockanja, školskog uspjeha učenika i stupnja obrazovanja njihovih roditelja.

Uzorak ispitanika

U istraživanju su sudjelovali učenici srednjih škola (N= 162) iz Dubrovnika; od toga su dvije gimnazije (Matematička gimnazija i Ekonomska gimnazija) i dvije strukovne škole (Pomorsko–tehnička škola i Ekonomska i trgovačka škola). Uzorak istraživanja je relativno homogen elementima namjernog i prigodnog.

Iz Tablice 1. razvidno je da su uzorak istraživanja najvećim dijelom činili učenici (65,4%), dok je učenica znatno manje (34,6%). Veći dio sudionika istraživanja dolazi iz srednjih strukovnih škola (54,9%), a nešto manje iz gimnazije (45,1%). Prosječna dob sudionika je 17 godina (63%), najveći broj sudionika pohađa treći razred (66%), a u prošloj školskoj godini ostvarili su vrlo dobar uspjeh.

Iz Tablice 2. razvidno je kako najveći broj sudionika živi kod kuće s oba roditelja (82,7%), mali dio sudionika živi samo s majkom (11,7%), a samo s ocem tek 5,6 % sudionika. I ovdje je vidljiv trend smanjenog broja djece pa tako najveći broj sudionika ima jedno ili dvoje braće/sestara (44,4%, 30,2%), a manji broj sudionika ima četvero ili petero braće/sestara (3,1% i 1,2%). Uzimajući u obzir stupanj obrazovanja roditelja, vidljivo je kako skoro podjednak broj majki sudionika ima završenu srednju školu i završen fakultet (36,4% i 35,2%), a mali broj majki ima završenu samo osnovnu školu (2,5 %). U okviru odgovora sudionika o obrazovanju oca, najfrekventniji su odgovori koji se odnose na završenu srednju školu (37,7%), dok ih najmanje ima završenu samo osnovnu školu (4,3%). Zanimljiv je podatak kako 1,9% sudionika nije dalo nikakav odgovor o obrazovanju roditelja. Skoro svi roditelji sudionika istraživanja su u radnom

odnosu (po 80,9% majki i očeva), manji broj majki je umirovljeno (0,6%), a jedan manji dio očeva sudionika je nezaposleno (4,9%).

Tablica 1. *Generalna sociodemografska obilježja sudionika istraživanja (N=162)*

Varijabla	Grupa	N	%
Spol	Muški	106	65,4
	Ženski	56	34,6
	Ukupno	162	100,0
Dob	15 godina	16	9,9
	16 godina	26	16,0
	17 godina	102	63,0
	18 godina	16	9,9
	19 godina	2	1,2
	Ukupno	162	100,0
Vrsta škole	Strukovna škola	89	54,9
	Gimnazija	73	45,1
	Ukupno	162	100,0
Razred	Prvi	18	11,1
	Drugi	35	21,6
	Treći	107	66,0
	Četvrti	2	1,2
	Ukupno	162	100,0
Školski uspjeh u prethodnoj školskoj godini	Nedovoljan	3	1,9
	Dovoljan	13	8,0
	Dobar	59	36,4
	Vrlo dobar	63	38,9
	Odličan	24	14,8
	Ukupno	162	100,0

Tablica 2. Sociodemografska obilježja o statusu obitelji, stupnju obrazovanja i zaposlenju roditelja sudionika istraživanja (N=162)

Varijabla	Grupa	N	%
<i>Živim...</i>	S oba roditelja	134	82,7
	Samo s majkom	19	11,7
	Samo s ocem	9	5,6
	Ukupno	162	100,0
<i>Broj braće i sestara</i>	0	17	10,5
	1	72	44,4
	2	49	30,2
	3	17	10,5
	4	5	3,1
	5	2	1,2
	Ukupno	162	100,0
<i>Stupanj obrazovanja majke</i>	Završena osnovna škola	4	2,5
	Završena srednja škola	59	36,4
	Završena viša škola	29	17,9
	Završen fakultet	57	35,2
	Završen magisterij ili doktorat	13	8,0
	Ukupno	162	100,0
<i>Stupanj obrazovanja oca</i>	Bez odgovora	3	1,9
	Završena osnovna škola	7	4,3
	Završena srednja škola	61	37,7
	Završena viša škola	31	19,1
	Završen fakultet	49	30,2
	Završen magisterij ili doktorat	11	6,8
	Ukupno	162	100,0
<i>Zaposlenost majke</i>	Bez odgovora	1	,6
	Zaposlena	131	80,9
	Nezaposlena	29	17,9
	U mirovini	1	,6
	Ukupno	162	100,0
<i>Zaposlenost oca</i>	Bez odgovora	6	3,7
	Zaposlen	131	80,9
	Nezaposlen	8	4,9
	U mirovini	17	10,5
	Ukupno	162	100,0

Instrument istraživanja

U istraživanju su korištena dva upitnika. Prvo su **Upitnikom o općim sociodemografskim podacima** ispitani ključni sociodemografski podaci sudionika – spol, dob, vrsta škole koju pohađaju, razred, školski uspjeh u prethodnoj godini i obiteljske prilike (broj članova obitelji, obrazovanje i radni status roditelja). Za potrebe drugog dijela istraživanja, primijenjen je **Upitnik aktivnosti kockanja (Ricijaš, Dodig, Huić i Kranželić, 2011)** ispitujući učestalost sudjelovanja u različitim oblicima kockanja. Upitnik se sastoji od 31 pitanja, od kojih prvih osam zahtijeva odgovor DA ili NE i ispituje naviku kockanja. Zatim je postavljeno osam pitanja kojima se ispituje učestalost kockanja i tom prilikom korištena je Likertova skala petostupanjska (1-svaki dan, 2-nekoliko puta tjedno, 3-jednom tjednom, 4-jednom mjesečno, 5-jednom godišnje). Treći dio upitnika sastojao se od trinaest tvrdnji kojima se ispituju štetne psihosocijalne posljedice kockanja te stupanj ozbiljnosti problema s kockanjem. Tih trinaest tvrdnji podijeljeno je na kategorije koje se odnose na psihološke, socijalne i financijske posljedice. I ovdje je korištena Likertova petostupanjska skala (1- nikad, 2- rijetko, 3- ponekad, 4-često, 5-uvijek).

Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno 2018. godine u Dubrovniku uz suglasnost ravnatelja, stručnih suradnika i profesora. Sudjelovanje u istraživanju bilo je u potpunosti anonimno, individualno i dobrovoljno. Na početku, učenici su bili upoznati s osnovnim ciljem i svrhom istraživanja (usmeno i pismeno na samom upitniku), uz napomenu da će se dobiveni rezultati koristiti u svrhe

izrade znanstveno-istraživačkog rada. Ispunjavanje upitnika trajalo je 45 minuta, a provedeno je po principu *olovka-papir*.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

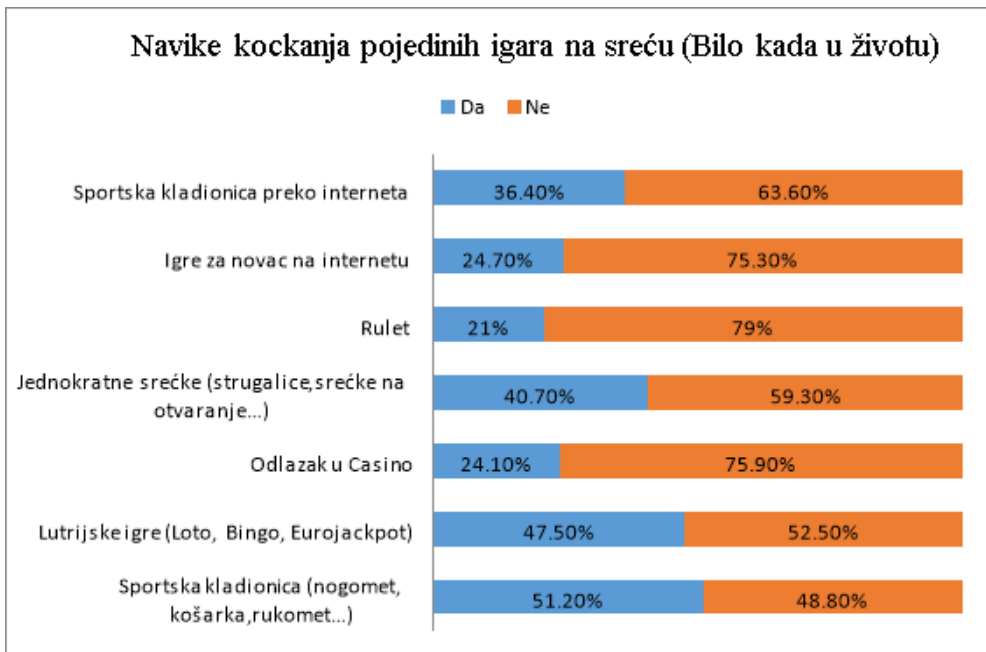
Sukladno rezultatima dosadašnjih recentnih istraživanja (Ricijaš i sur., 2011; Blić i Opić, 2013; Dodig Hundrić i sur., 2016), koja u većoj mjeri ukazuju na problematiku dostupnosti kockanja maloljetnim osobama, upitnikom korištenim u ovom istraživanju došlo se do podataka da je više od pola sudionika sudjelovalo u nekom obliku kockanja (78,4%), dok samo manji broj učenika (21,6%) nikad nije kockao, što prikazuje Tablica 3.

Tablica 3. *Učestalost kockanja adolescenata u Dubrovniku*

	N	%
Broj učenika koji su kockali bilo kada u životu	127	78,4
Broj učenika koji nisu nikada kockali	35	21,6
Ukupno	162	100

Dobiveni podaci nisu iznenađujući ako uzmemo u obzir dostupnost adolescentima kladionica koje su otvorene uz same škole i gotovo nikakve provjere maloljetnika dopuštajući im slobodne ulaze. S obzirom da su potvrđeni rezultati istraživanja koji ukazuju na to da više od pola srednjoškolaca ima neki doticaj s kockanjem, u potpunosti je potvrđena prva hipoteza koja glasi: ***Više od 50% ispitanika je bar jednom u životu igralo igre na sreću, u bilo kojem obliku.*** Podaci predstavljeni na Slici 1. ukazuju da su se adolescenti najvećim dijelom susretali i boravili u sportskom kladionicom (51,20%), zatim su se okušali u lutrijskim igrama kao što su *Loto, Bingo, Eurojackpot* (47,50%), a najmanji broj učenika igrao je rulet

(21%). Rezultat je očekivan budući da je otvaranje sportskih kladionica svakodnevno u porastu čineći ih tako najdostupnijim u odnosu na druge igre na sreću. Poražavajuća je i činjenica kako adolescenti ne moraju imati kladionicu u blizini škole ili obiteljskog doma, već mogu iz udobnosti vlastite sobe koristiti neprimjetno različite usluge igara na sreću.



Slika 1. Grafički prikaz navika kockanja i igranja pojedinih igara na sreću bilo kad u životu ($N=162$)

Detaljan uvid u rezultate predstavljen je u Tablici 4. kroz učestalost navika kockanja za pojedine vrste igara na sreću (od svakodnevne do godišnje razine). Vidi se kako se većina sudionika nije izjasnila o navedenom, što ukazuje na to da najvjerojatnije većina njih i ne kocka, te su uzeti u obzir i interpretirani samo odgovori onih koji su se izjasnili da su kockali na bilo koji način. Ako uzmemo u obzir tjednu razinu kockanja i iz

ovih rezultata, razvidno je da je najzastupljenija sportska kladionica sa 31,3% (od čega svaki dan 3,7%, nekoliko puta tjedno 13,0% te jednom tjedno 13,6%), a najmanje rulet (7,4%, od čega svaki dan 1,2%, nekoliko puta tjedno 2,5%, a jednom tjedno 3,7%).

Tablica 4. Učestalost navika kockanja za pojedine vrste igara na sreću (N=162)

Aktivnost	Svaki dan	Nekoliko puta tjedno	Jednom tjedno	Jednom mjesečno	Jednom godišnje	Ukupno	Bez odgovora
	N/%	N/%	N/%	N/%	N/%	N/%	N/%
Sportska kladionica (nogomet, košarka, rukomet...)	6 3,7	21 13,0	22 13,6	24 14,8	9 5,6	82 50,6	80 49,4
Lutrijske igre (Loto, Bingo, Eurojackpot)	3 1,9	4 2,5	9 5,6	27 16,7	32 19,8	75 46,3	87 53,7
Casino	3 1,9	3 1,9	9 5,6	13 8,0	10 6,2	38 23,5	124 76,5
Jednokratne srećke (strugalice, srećke na otvaranje...)	5 3,1	2 1,2	6 3,7	21 13,0	32 19,8	66 40,7	96 59,3
Rulet	2 1,2	4 2,5	6 3,7	9 5,6	12 7,4	33 20,4	129 79,6
Igre za novac na internetu	2 1,2	9 5,6	7 4,3	13 8,0	8 4,9	39 24,1	123 75,9
Sportska kladionica preko interneta	6 3,7	16 9,9	13 8,0	15 9,3	8 4,9	58 35,8	104 64,2

Razlike u intenzitetu kockanja adolescenata iz Dubrovnika u odnosu na školu koju pohađaju

U cilju utvrđivanja eventualnih razlika u intenzitetu kockanja adolescenata iz uzorka s obzirom na vrstu škole u koju idu, pristupilo se računanju hi-kvadrat testa za svaku pojedinačnu kockarsku aktivnost, što prikazuje Tablica 5.

Tablica 5. *Utvrđivanje mogućih razlika u intenzitetu kockanja po pojedinačnim kockarskim igrama u odnosu na vrstu škole*

Aktivnost	Strukovna škola	Gimnazija	χ^2	p
	DA	DA		
Sportska kladionica (nogomet, košarka, rukomet...)	26,7%	24,2%	1,332	0,028*
Lutrijske igre (Loto, Bingo, Eurojackpot)	26,1%	21,1%	1,884	0,017*
Casino	15,5%	8,1%	2,487	0,011*
Jednokratne srećke (strugalice, srećke na otvaranje...)	24,8%	15,5%	2,093	0,197
Rulet	14,9%	5,6%	5,468	0,019*
Igre za novac na internetu	14,9%	9,3%	0,651	0,420
Sportska kladionica preko interneta	23,0%	13,0%	2,504	0,082

**rezultat značajan na 0.01 nivou

*rezultat značajan na 0.05 nivou

Dobiveni rezultati pokazuju da učenici strukovne škole u većoj mjeri kockaju u odnosu na učenike koji pohađaju gimnaziju, a kod većine igara na sreću (sportske kladionice, lutrijske igre, casino i rulet) postoje statistički značajne razlike s obzirom na vrstu škole sudionika, dok su razlike u kockanju sa jednokratnim srećkama, igrama za novac na internetu te sportske kladionice preko interneta evidentne, ali ne i statistički značajne.

Tablica 6. *Frekvencije intenziteta kockanja po pojedinačnim kockarskim igrama u odnosu na vrstu škole u koju sudionici istraživanja idu*

Aktivnost	Škola	Svaki dan	Nekoliko puta tjedno	Jednom tjedno	Jednom mjesečno	Jednom godišnje
		%	%	%	%	%
Sportska kladionica (nogomet, košarka, rukomet...)	Strukovna škola	4,9	12,2	14,6	17,1	3,7
	Gimnazija	2,4	13,4	12,2	12,2	7,3
Lutrijske igre (Loto, Bingo, Eurojackpot)	Strukovna škola	2,7	2,7	5,3	16,0	29,3
	Gimnazija	1,3	2,7	6,7	20,0	13,3
Casino	Strukovna škola	7,9	7,9	15,8	15,8	18,4
	Gimnazija	0	0	7,9	18,4	7,9
Jednokratne srećke (strugalice, srećke na otvaranje...)	Strukovna škola	6,1	1,5	3,0	15,2	36,4
	Gimnazija	1,5	1,5	6,1	16,7	12,1
Rulet	Strukovna škola	6,1	12,1	12,1	18,2	24,2
	Gimnazija	0	0	6,1	9,1	12,1
Igre za novac na internetu	Strukovna škola	2,6	15,4	7,7	25,6	10,3
	Gimnazija	2,6	7,7	10,3	7,7	10,3
Sportska kladionica preko interneta	Strukovna škola	5,2	17,2	13,8	19,0	8,6
	Gimnazija	5,2	10,3	8,6	6,9	5,2

Iz Tablice 6. razvidno je koliko često adolescenti obuhvaćeni istraživanjem igraju pojedinu igru s obzirom na vrstu škole koju pohađaju. Sukladno tome, na tjednoj razini (svaki dan, jednom i više puta tjedno) sportsku kladionicu igra 31,7% učenika strukovnih škola, *casino* njih 31,6%, a rulet 30,3%, dok su najzastupljenije sportske kladionice preko interneta 36,2%. Najmanje frekventne kockarske aktivnosti učenika gimnazije na tjednoj razini

(svaki dan, nekoliko puta ili jednom tjedno) su rulet 6,1%, *casino* 7,9% i lutrijske igre 10,7%.

Razlike u intenzitetu kockanja adolescenata iz Dubrovnika u odnosu na spol

U cilju utvrđivanja eventualnih razlika u intenzitetu kockanja adolescenata iz uzorka s obzirom na spol, izračunat je hi-kvadrat test za svaku pojedinačnu kockarsku aktivnost, što je razvidno iz Tablice 7.

Tablica 7. Utvrđivanje mogućih razlika u intenzitetu kockanja po pojedinačnim kockarskim igrama u odnosu na spol sudionika istraživanja

Aktivnost	Muški	Ženski	χ^2	p
	DA	DA		
Sportska kladionica (nogomet, košarka, rukomet...)	45,3%	5,6%	41,754	.000**
Lutrijske igre (Loto, Bingo, Eurojackpot)	30,4%	16,8%	7,983	0,049*
Casino	22,4%	1,2%	19,107	.000**
Jednokratne srećke (strugalice, srećke na otvaranje...)	24,2%	16,1%	1,308	0,031*
Rulet	19,9%	0,6%	18,448	.000**
Igre za novac na internetu	21,7%	2,5%	13,648	.000**
Sportska kladionica preko interneta	33,5%	2,5%	29,187	.000*

**rezultat značajan na 0.01 nivou

*rezultat značajan na 0.05 nivou

Tablica 7. jasno prikazuje kako muški ispitanici u većoj mjeri kockaju od ženskih ispitanika. Najveće su razlike kod kockarskih aktivnosti kao što su sportska kladionica, casino, rulet, igre za novac na internetu i sportska kladionica preko interneta.

Intenzitet kockanja po pojedinačnim kockarskim igrama s obzirom na spol sudionika istraživanja, prikazan u Tablici 8, ukazuje kako muški sudionici istraživanja najčešće (jednom tjedno ili češće) sudjeluju u sljedećim igrama: sportske kladionice preko interneta (58,6%), sportske kladionice (57,3%), igre za novac na internetu (41%) i kasino (39,5%), dok je učestalost kockanja za navedene aktivnosti na tjednoj razini za ženske sudionike drastično manja.

Tablica 8. *Intenzitet kockanja po pojedinačnim kockarskim igrama s obzirom na spol sudionika*

Aktivnost	Spol	Svaki dan	Nekoliko puta tjedno	Jednom tjedno	Jednom mjesečno	Jednom godišnje
		%	%	%	%	%
Sportska kladionicu (nogomet, košarka, rukomet...)	Muški	7,3	24,4	22,0	28,0	7,3
	Ženski	0	1,2	4,9	1,2	3,7
Lutrijske igre (Loto, Bingo, Eurojackpot)	Muški	4,0	4,0	5,3	26,7	24,0
	Ženski	0	1,3	6,7	9,3	18,7
Casino	Muški	7,9	7,9	23,7	34,2	21,1
	Ženski	0	0	0	0	5,3
Jednokratne srečke (strugalice, srečke na otvaranje...)	Muški	7,6	1,5	6,1	16,7	28,8
	Ženski	0	1,5	3,0	15,2	19,7
Rulet	Muški	6,1	12,1	18,2	27,3	33,3
	Ženski	0	0	0	0	3,0
Igre za novac na internetu	Muški	5,1	20,5	15,4	30,8	17,9
	Ženski	0	2,6	2,6	2,6	2,6
Sportska kladionica preko interneta	Muški	10,3	27,6	20,7	20,7	13,8
	Ženski	0	0	1,7	5,2	0

Ženski dio uzorka obuhvaćenog ovim istraživanjem najčešće sudjeluje u igrama jednom godišnje i to najviše u sljedećim igrama: jednokratne srećke (19,7%) i lutrijske igre: *Loto*, *Bingo*, *Eurojackpot* listići (18,7%). Iz dobivenih rezultata moguće je potvrditi da postoje razlike u kockarskim aktivnostima među srednjoškolcima u Dubrovniku s obzirom na spol na način da učenici kockaju intenzivnije i učestalije od učenica.

Relacije između intenziteta kockanja, školskog uspjeha i obrazovanja roditelja sudionika istraživanja

Relacije između intenziteta kockanja i školskog uspjeha te intenziteta kockanja i stupnja obrazovanja roditelja istražene su pomoću koeficijenta Pearsonove linearne korelacije (Tablica 9).

Obavljene su preliminarne analize da bi se dokazalo zadovoljenje pretpostavke o normalnosti, linearnosti i homogenosti varijance. Izračunata je linearna korelacija između intenziteta kockanja i školskog uspjeha te intenziteta kockanja i stupnja obrazovanja roditelja sudionika istraživanja.

Tablica 9. *Vrijednosti korelacija intenziteta kockanja, školskog uspjeha i stupnja obrazovanja roditelja sudionika istraživanja*

		Školski uspjeh	Stupanj obrazovanja roditelja
Intenzitet kockanja	Pearsonov koeficijent korelacije (r)	-,453(**)	-,642(*)
	Koeficijent značajnosti (p)	,000	,017

**rezultat značajan na 0.01 nivou

*rezultat značajan na 0.05 nivou

Dobiveni rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne povezanosti između intenziteta kockanja, školskog uspjeha i stupnja

obrazovanja roditelja, s tim da je korelacija u oba slučaja negativna i statistički značajna, što upućuje da slabiji školski uspjeh te slabiji stupanj obrazovanja roditelja nužno upućuju na veći i intenzivniji angažman u kockanju sudionika istraživanja.

RASPRAVA

Slične rezultate dobili su (Ricijaš i sur., 2016) provodeći istraživanje na 2.072 učenika gimnazije i strukovne škole u sedam gradova. U istraživanju je sudjelovao jednak broj učenika i učenica koji su se u velikom broju okušali u nekom obliku kockanja (72, 9%), od kojih su na prvom mjestu sportske kladionice. Zabrinjavajuće je to što čak 12,9% sudionika zadovoljava kriterije za visoku razinu problema povezanih s kockanjem. Ranije istraživanje (Dodig i Ricijaš, 2011) provedeno na srednjoškolcima (N=261) također potvrđuje navedene rezultate. Istraživanja drugih autora (Bilić i Opić, 2013) potvrđuju da su najzastupljeniji oblici kockanja adolescenata u urbanim sredinama jednokratne srećke.

Budući da su to dva oblika kockanja koja su svim adolescentima vrlo lako dostupna, ni jedni ni drugi dobiveni rezultati nisu, nažalost, začuđujući. U skladu s dobivenim rezultatima može se konstatirati da je hipoteza koja glasi: "*Najzastupljeniji oblik kockanja među adolescentima u Dubrovniku je sportska kladionica*" – **prihvaćena**.

Istraživanje koje su proveli (Wilber i Protenza, 2006) ukazuje kako američki adolescenti nemaju mogućnost pristupa igrama na sreću jer su rezervirane samo za odrasle. Felsher i sur., (2004), provodeći studiju na srednjoškolcima u Minnesoti, došli su za zaključka kako je 10% srednjoškolaca (dječaka) prijavilo igranje kladionice. S obzirom na dobivene

rezultate možemo reći da je hipoteza koja glasi "*Učenici strukovne škole intenzivnije kockaju od učenika gimnazije*" – **potpuno prihvaćena**. Provedeno istraživanje kompatibilno je s istraživanjem drugih autora koji su se bavili ovom problematikom, što potvrđuje istraživanje (Delfabro i sur., 2016) ukazujući na zabrinutost novog trenda *online* kockanja među adolescentima i promicanje kockanja putem društvenih mreža. Dobiveni rezultati u skladu su s ranijim rezultatima istraživanjima (Bilić i Opić, 2013) koji su utvrdili da su kockanju skloniji učenici u odnosu na učenice iste dobi. Rezultat nije iznenađujući pogotovo ako se uzme u obzir još uvijek prisutna tradicionalna struktura prema kojoj ženama nije mjesto u kladionicama. Autor Laftman (2013) ispitujući učenike devetih razreda osnovne škole i učenike drugih razreda srednje škole zaključuje kako su djevojke prijavile manju vjerojatnost kockanja od dječaka. I druge studije (Calado i sur., 2017; Downling i sur., 2017) potvrđuju ove rezultate.

Dobiveni rezultati u skladu su sa svim dosadašnjim recentnim istraživanjima (Dodig i Ricijaš, 2011; Bilić i Opić, 2013; Bilić, 2012). S obzirom na utvrđene statistički značajne razlike glede spola ispitanika i intenziteta kockanja, moguće je u potpunosti prihvatiti hipotezu koja glasi: ***Ispitanici kockaju intenzivnije nego ispitanice***. Zanimljivo je da je istraživanje (Softić i sur., 2013) pokazalo rezultate kako naobrazba roditelja, oca i majke nema utjecaja na učestalost kockanja adolescenata. Autori (Bilić i Opić, 2013) su istražujući fenomen ovisnosti o kockanju utvrdili kako je kod učenika koji češće kockaju veća proporcija majki s višim i visokim obrazovanjem. Ovakav podatak moguće je objasniti nedostatkom praćenja djece od strane visokoobrazovanih majki koje – zbog angažiranosti na svojim poslovima – provode manje vremena sa svojom djecom te zbog toga slabije

nadziru njihovo provođenje slobodnog vremena. S druge strane, dobiveni podatak da slabiji školski uspjeh upućuje na veći i intenzivniji angažman kockanja, u skladu je sa prije provedenim istraživanjima. Bilić i Opić (2013) došli su do istog zaključka u svom istraživanju. S obzirom da su statistički značajne razlike utvđene između intenziteta kockanja, školskog uspjeha i stupnja obrazovanja roditelja, kako je i pretpostavljeno, postavljena hipoteza koja glasi: "*Postoji statistički značajna razlika između intenziteta kockanja, školskog uspjeha učenika i stupnja obrazovanja njihovih roditelja*" **potpuno je prihvaćena.**

ZAKLJUČAK

Kockanje mladih mnogi ne vide kao štetnu aktivnost smatrajući kako je riječ o zabavi koja je prolazna i fazi eksperimentiranja koja će odrastanjem prestati, ni ne sluteći da se radi o opasnoj ovisnosti. Roditeljski pozitivan stav prema kockanju i uključivanje djece u kockanje doprinosi implicitnoj poruci kako je kockanje bezopasno. Kockanje vide kao jednostavan i brz način zarade. Adolescenti koji se bave kockanjem pokazuju povećanu razinu problematičnih simptoma kockanja, a relativno malo je onih koji traže pomoć. Uz problem kockanja javljaju se socijalne, financijske i zdravstvene poteškoće. Kako istraživanja pokazuju, kockanje se češće javlja kod starijih adolescenata koji žive s jednim roditeljem (najčešće s majkom), pripadnicima etničkih manjina te kod djece koja u obitelji već imaju poznatu povijest kockanja. Rezultati koje smo dobili istraživanjem potvrdili su kako je kockanje među srednjoškolcima u Dubrovniku izuzetno zastupljeno, bez obzira pohađaju li gimnaziju ili strukovnu školu. Istraživanje je potvrdilo kako, ipak, nešto manje kockaju gimnazijalci, što možemo pokušati tumačiti

brojnijim obvezama koje imaju i zahtjevnijim nastavnim programom koji prolaze.

Muškarci kockaju više od žena, ali i žene postaju sve ovisnije o različitim igrama na sreću. Očekivano, najzastupljeniji oblik kockanja predstavljaju sportske kladionice koju su dostupne srednjoškolicima i koje su strateški smještene čak i u sama školska dvorišta. Dobiveni rezultati upućuju i alarmiraju ne samo javnost već prije svega roditelje i stručno osoblje škola da je krajnje vrijeme da se ozbiljno pozabavimo ovim problemom na svim razinama. Uz suradnju i snažno partnerstvo roditelja i nastavnog osoblja, možemo smanjiti interes za kockanjem i eksperimentiranjem s različitim igrama na sreću posvećujući se djeci i kreirajući stimulatívno okruženje u kojem će se nalaziti korisne aktivnosti.

GAMBLING - FUN OR DANGEROUS ADDICTION?

Abstract

In the last few years, gambling research is all about, and the theme is more current and represented due to serious consequences (social, family, moral) caused by it . The aim of the paper is to examine the frequency and gambling habits of high school students in Dubrovnik, as well as to determine whether there is a correlation between sociodemographic characteristics of the respondents and the frequency of gambling. In the study, 162 secondary school students from Dubrovnik (Grammar schools and Vocational Secondary Schools) participated in the study, with the male representation being higher (N = 106, 65.4%) than female (N = 56, 34.6%). To answer the set goal, we used two instruments: Questionnaire on General Sociodemographic Data, and Gambling Activity Questionnaire (Ršion, Dodig, Huić, and Kranzelić,2011).The results showed that 78.4% of the enrolled students played games of chance (in any form) at least once in their life, and only 21.6% of the participants had never used any form of happiness. Sports betting (51.20%) was the most common form of gambling in Dubrovnik. Then, they followed lottery games like Lotto, Bingo and Eurojackpot (47.50%), while the least represented was roulette

(21%). Given the socio-demographic characteristics of the sample, it was found that male-female students gambled more than female gender peers, and considering the type of school they were attending, it was found that the grammar school students were less skilful than the students of vocational secondary schools. The obtained results could serve as guidelines for planning the development of adolescent risk prevention programs.

Key words: adolescence, gambling, habits, risk behavior.

REFERENCE

- Ahmad Zaki, R., Isahak, M., Yusof, N. (2013). First report on Malaysian Clearinghouse Centre for Adolescent Health. Malaysia: Department of Social and Preventive Medicine, *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 25, Issue 11, 3204–3213.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Beidas, R. S., Edmunds, J. M., Marcus, S. C., Kendall, P. C. (2012). Training and consultation to promote implementation of an empirically supported treatment: A randomized trial. *Psychiatric Services*, 63, 660–665.
- Bilić, V., Opić, S. (2013.) Adolescentsko kockanje: uloga spola, nekih obiteljskih i školskih čimbenika. *Školski vjesnik*. URL: <http://hrcak.srce.hr/112412>
- Blaszczynski, A., Sharpe, L., Walker, M., Shannon, K., & Coughlan, M.-J. (2005). Structural characteristics of electronic gaming machines and satisfaction of play among recreational and problem gamblers. *International Gambling Studies*, 5, 187–198.
- Cohen J. (2013). Global tobacco epidemic and public health response [PowerPoint slides]. Available at: <http://www.cdc.gov/about/grand-rounds/archives/2012/pdfs/GR-Tobacco-ALL-FINAL-Jul24.pdf>.
- Calado, F., Alexandre, J., & Griffiths, M. D. (2017). Prevalence of adolescent problem gambling: A systematic review of recent research. *Journal of Gambling Studies*, 33, 1–28.
- Delfabbro, P., King, Daniel L., Derevensky Jeffrey L. (2016). Adolescent Gambling and Problem Gambling: Prevalence, Current Issues, and Concerns. *Current Addiction Reports*. Volume 3, Issue 3, pp 268–274.
- Dodig, D., Ricijaš, N. (2011.) Obilježja kockanja zagrebačkih adolescenata. // *Ljetopis socijalnog rada*. 18 (2011.), 1. URL: <http://hrcak.srce.hr/file/102562>
- Downling, N. A., Merkouris, S. S., Greenwood, C. J., Oldenhof, E., Toumbourou, J. W., & Youssef, G. J. (2017). Early risk and

- protective factors for problem gambling: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 51, 109–124.
- Felsher JR, Derevensky JL, Gupta R. Lutrija među mladima: implikacije za prevenciju i socijalnu politiku. *J Gambl Stud.* 2004; 20 (2): 127-53.10 F
- Fröberg, F., Rosendahl, I. K., Abbott, M., Romlid, U., Tengström, A., & Hallqvist, J. (2015). The incidence of problem gambling in a representative cohort of Swedish female and male 16–24 year-olds by socio-demographic characteristics, in comparison with 25–44 year-olds. *Journal of Gambling Studies*, 31, 621–641.
- Gupta, R. Pinzon, J.L. (2012). Gambling in children and adolescents. *Paediatr Child Health*, 17(5):263-4.
- Jonsson, J., Abbott, M. W., Sjöberg, A., & Carlbring, P. (2017). Measuring gambling reinforcers, over consumption and fallacies: The psychometric properties and predictive validity of the Jonsson-Abbott Scale. *Frontiers in Psychology*, 8, 1807.
- Ladouceur R, Boudreault N, Jacques C, Vitaro F. Patološko kockanje i srodni problemi adolescenata. *J Child Adolesc Subst Abuse* 1999; 8 (4): 55-68.
- Låftman, S. B., Alm, S., Sandahl, J., & Modin, B. (2019). Future orientation among students exposed to school bullying and cyberbullying victimization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 605.
- Lahn, J. (2005). Gambling among offenders: Results from an Australian survey. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 49, 343–355.
- Levesque, Roger, J. R. (2018). Risk behavior. In: Levesque R.J.R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham.
- Mair C., Lipperman-Kreda, S., Gruenewald, P. J., Bersamin, M., Grube, J. W. (2015). Adolescent drinking risks associated with specific drinking contexts. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 39 (9) pp. 1705-1711.

- Mair, C., Ponicki, W.R., Gruenewald, P.J. (2016). Reducing risky sex among college students: Prospects for context-specific interventions. *AIDS and Behavior*, 20 (Suppl. 1) pp. S109-S118.
- Murphey D., Barry M., Vaughn B. (2013). Adolescent health highlight: use of illicit drugs. Available at:<http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/09/Illicit-drug-use>.
- Neal, P. N., Delfabbro, P. H., & O'Neil, M. G. (2005). Problem gambling and harm: Towards a national definition.
- Pallesen, S., Molde, H., Mentzoni, R. A., Hanss, D., & Morken, A. M. (2016). Omfang av penge- og dataspillproblemer i Norge 2015 [Scope of money and video game problems in Norway 2015]
- Ricijaš, N., Dodig Hundrić, D., Huić, A.; Kranželić, V. (2016). Kockanje mladih u Hrvatskoj – učestalost igranja i zastupljenost problematičnog kockanja. *Kriminologija i socijalna integracija*. Vol 24 Br 2.
- Schüll, N. D. (2012). *Addiction by design: Machine gambling in Las Vegas*. New Jersey: Princeton University Press.
- Softić, J., Brdarević, M., Habibović, S., Telalović, M., Kasper, S., Awad, H. (2013.) Spreading of gambling games among the secondary school students in the municipalities of Zenica and Kakanj, Bosnia and Herzegovina. *Medicinski Glasnik*, 10(2).
- Torre, R. I Zoričić, Z. (2013.) *Kockanje i klađenje – od zabave do ovisnosti*. Zagreb: HSKLA – Hrvatski savez klubova liječenih alkoholičara.
- Turner, N. E., Elton-Marshall, T., Shi, J., Wiebe, J., Boak, A., van der Maas, M., & Mann, R. E. (2017). Cross validation of the gambling problem severity subscale of the Canadian Adolescent Gambling Index (CAGI/GPSS) on a sample of Ontario high school students. *Journal of Gambling Studie*.
- Vesti Krstarice (2011.) Kampanja "Odgovorno kockanje" - upozorenje ili mamac. URL: <https://vesti.krstarica.com/drustvo/kampanja-odgovorno-kockanje-upozorenje-ili-mamac/>
- Wliber, Mary. K., Potenza, Marc, N. (2006). Adolescent Gambling. *Psychiatry* 3 (10): 40–48.

Srdan M. Gajdoš*
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

Olivera Lj. Korpaš
University of Szeged, Faculty of Arts and
Social Sciences, Hungary

UDC: 371.3::811.111–367.625
DOI: 10.19090/zop.2019.28.137-160
Stručni rad

TEACHING ENGLISH TENSES THROUGH POPULAR MOVIES – A CASE STUDY

Abstract: The paper deals with teaching the Present Perfect and Present Perfect Continuous by using the scripts and clips from the blockbuster saga *The Avengers*. The relevance of this topic lies in the fact that grammar is traditionally considered a difficult aspect of learning a language. If we start including popular culture into the classroom and try to teach the grammar this way, we might make it easier for them to identify with the content that is traditionally considered uninteresting and difficult to master. The aim is to see whether teaching grammar through popular culture, set within a top-down approach of focusing on meaning (uses) rather than form, could prove to be effective. Another aim is to ascertain how 10 students (out of 20) from the experimental group would respond to this modern approach. A two-group experimental design was used and accompanied by a descriptive and statistical analysis. The testing technique was applied. The control group better mastered the form of the tenses, while the experimental group better mastered the meaning (uses) of the tenses. The latter group found the class more motivating. Teachers could consider teaching English grammar this way. However, to achieve better results, it would be advisable to focus on the form of the tenses as well.

Key words: popular culture, motivation, top-down approach, functional grammar approach.

INTRODUCTION

Grammar has been traditionally considered the least interesting aspect of learning a language. The students tend to lose interest and motivation to listen to what the teacher explains simply because they are bombarded by the

* Srdan Gajdoš, srdjangajdos@gmail.com

sets of rules which mastery seems impossible to achieve. Grammatical structures are provided to them in the textbooks, which often bear no relation to what they would consider relatable. Jean and Simard (2011) discussed the research results of their questionnaire and concluded (based on a sample of 2,361 respondents) that the majority of students and teachers found grammar instructions necessary but uninteresting. Ozkan (2015) criticised the lack of authenticity in traditional textbooks. Based on his research conducted on Turkish students, he concluded that using personalized texts for teaching grammar could make the process meaningful, since the form of grammatical units could be related to their actual meanings. Kinet and Meunier (2017) conducted the research on students by using technology as opposed to simply using a pen and paper, and found that the results in a delayed test were higher in the experimental group, concluding that the technology could have a positive impact on the students' acquisition of grammar. The students confirmed that they preferred the experimental classes. The actual question is whether the content found within more entertaining and meaningful contexts could itself become perceived as more understandable and easy to learn.

The content and the manner of teaching need to be tailored in order to meet the changing trends of society. Looking at today's trends among teenagers, it is apparent that they are heavily immersed in the world of popular culture, and that a significant number of them are familiar with the plots of blockbuster movies. According to Statista (2019), close to 30% of cinema viewers in the UK in 2014 were from 15 to 24 years old. They have pointed out that this age group is also the most active one in the USA. This content can be the focal point of class or simply a complement to it. The

richness of the discourse that can be found in the scripts of movie sagas is sufficient to provide the teachers with authentic material.

THEORETICAL BACKGROUND

Popular culture and motivation

Cheung (2001) suggests that teachers need to be aware of how the students live and what they enjoy. Teachers should tailor their classes by taking into account what the students prefer in order to feel a part of what is being discussed. Doing popular culture in the classroom makes them feel relaxed and eager to learn. Harmer (1991) posits that teaching a language is simply insufficient, and that it needs to be accompanied by something the students will relate to because they are familiar with it. Gale (2012) discusses the findings of his research and concludes that many students studying Japanese are taken in by the appeal of anime, which essentially determines their career path in life. Khan (2015) states that watching movies is a pastime of the students and should, therefore, be brought into the classroom. Before the movie is watched, the teacher can provide the students with key vocabulary, or the students can discuss the characters they know from the movie. During the film, the teacher can check if the students understand the plot, and once it is finished, they can have discussion groups. The following case studies present the results regarding popular culture in the classroom and its correlation to motivation. Brown (2010) conducted the research on a sample of 80 university Japanese students in order to determine the efficiency of watching movies at class. Before watching the 10-minute movie segments, they were provided with key vocabulary which would be important for that particular clip. After watching it, they were told to provide a summary of the

scene, which they gave in a written form. The next exercise implied making corrections to the movie script. Then they were told to order the events they were given according to the order they appeared in. They were also asked to answer the questions related to the scenes. The test results showed that culture specific words were not easy to learn. Ismaili (2013) conducted the research on a sample of 60 undergraduate students aged 18-25. Half of them were in the experimental group and taught using movies. The other half of them were taught conventionally. The key difference was that the experimental group watched a movie based on the two books. In the control group, the students were given lists of vocabulary important for the book. They were given pre-reading questions, while the post-reading questions came after the text. The students first answered true/false questions as a brainstorming activity. They also had to answer comprehension questions while watching 10 to 15 minute clips. Both the students and teachers expressed their satisfaction with the class. Kalra (2017) conducted the research on a sample of 90 Thai undergraduate students aged 19-22. The majority of the students stated that watching movies at class had a positive effect on the atmosphere and motivation. Close to 80% of them answered that they could learn vocabulary units easier since the units were provided in a context. They believed their speaking ability could be improved by watching movies, and that their overall enthusiasm and motivation was higher after taking a part. The teachers gave similar answers to the students, with close to 90% of them in favour of using movies at class.

Top-down vs. bottom-up approach

The paper at hand focuses on a setting which is immersed in popular culture, and which gravitates more towards understanding and relating to

what is said than towards the form of the units. This approach is referred to as the *top-down approach*, which Using English (2019) defines as looking at language as a whole and giving priority to the meaning rather than to the form and the structure. Hyte (2016) adds that background knowledge can help to predict the meaning of the units being taught, which is essentially in line with teaching through popular culture due to its familiarity. In dealing with listening strategies, Henderson (2017) points out that examining the smaller units of a language first is what constitutes the bottom-up approach. The top-down approach is also referred to as the inductive approach, whereas the bottom-up approach is called the deductive approach. As Male (2018) points out, the advantage of the inductive approach is making the rules more meaningful and memorable. In addition, the mental effort implies greater cognitive depth and memorability, and there is a greater involvement. The inductive approach plays a central role in this research due to its greater suitability to the analysis of concrete examples. Kim (2007) conducted the research in the field of the two approaches on a sample of 90 Korean university students. The students of the experimental group were provided with textual examples. They were also expected to do exercises for their homework in order to follow the coursework. The texts and worksheets they got were supposed to encourage them to come up with the rules. Conversely, the students of the control group were explicitly presented with the rules. The test showed that the experimental group did better.

The traditional approach vs. the functional approach

Although there are numerous teaching methods, the grammatical aspect seems to be universally recognised as no easy task. The functional

approach focuses on how language works (teaching different parts of speech along with the rules), but not how it is used. Winch (2010) suggests that the traditional approach is still the most dominant one. The functional method implies teaching grammatical units through the context, after which the rules are defined. The meaning of the structures is the focus of the class rather than the form itself. Only after deriving of the meaning from the structure, the formal rules could be defined (Weebly, 2019). The context could serve as a means, not only to remember the structure through repetition, but rather as a situation that would facilitate memorising the meaning of the units based on the whole context in which it appears. Since the students have an emotional connection to what they are reading and watching, they can remember the constructions better. Long & Doughty (2009) say that the traditional approach of learning, practicing, and presenting leads to a discrepancy in the theoretical knowledge which the students have of the grammar rules, and their actual ability to apply them in real situations. Byrd (2005) states that if grammar is presented in a context, the forms of certain structures are seen as representations of different meanings.

METHODOLOGY

Research topic and hypotheses

The aim of the paper is to establish whether using the movie scripts and clips from *The Avengers* saga to teach the Present Perfect and Present Perfect Continuous will prove effective. Since the different contexts/scenes should help the students to remember different uses of tenses, teaching will be done from a top-down approach by giving a priority to the meaning rather than the form. This will be conducted parallel to the control group, which

will be taught by using the exercises from a chosen book, following the instructions from the teacher's book, and using the bottom-up approach. The first hypothesis is that the students from the experimental group will understand the meaning of tenses better if taught using a modern approach. The second hypothesis is that they will find the content more motivating.

Participants

The respondents of this research were 20 elementary and high school students aged 14 to 18. They attended the intermediate (B1) course in a private language school in Novi Sad, Serbia in 2019. Thirteen of them were males, and the remaining seven were females. These 20 students were originally divided in three different groups, but they were merged into two groups (control and experimental) just for the purposes of this research. All the students did an entry test on the day they applied for the classes in this school. They were assigned to these three groups based on their level of knowledge and the time of availability. Duration of the classes they were attending twice a week was 90 minutes.

Research Design

This research was conducted through the testing technique. The two classes held with these two groups consisted of two parts. One part of the lesson was dedicated to grammatical exercises (45 minutes), while the following 20 minutes were allotted to an immediate test. The remaining 25 minutes were spent continuing the lesson, but this part was not taken into account. The control group (10 students) was taught grammatical structures from the third Unit according to the instructions from the teacher's book

accompanying the course. The focus was on doing the exercises on page 37 of the *New Opportunities Intermediate Student's Book*. These exercises implied a theoretical part along with two texts that had to be completed with the Present Perfect Continuous of the verbs in the first text, and the same tense in combination with the Present Perfect in the other. The first text was a list of independent sentences that had to do with travelling. After being told about the uses of these two tenses, and how they were formed (a theoretical introduction), the students were expected to do the exercises.

The whole process of explaining the grammar and doing the exercises was exclusively linked to the rules and different uses, without going beyond this scope. There was no mention of any external context that the students would be able to relate to. The bottom-up (traditional) approach was utilised in teaching the grammar since the rules were first provided, followed by the body of examples. In the experimental group, the material and approach in which it was presented to the other ten students was significantly different. A collection of sentences was compiled from the film scripts of *The Avengers saga (The Endgame, Infinity War and Guardians of the Galaxy)*, which was selected due to its world-wide popularity and appeal. It was impossible to find a text from the movie in which only these two tenses appeared, so independent sentences (situations) were the only option. There was no initial focus on explaining the form of the tenses. The focus was on encouraging the students to try to remember the situations and parts of the movie they appeared in, as well as who said the lines and whom they were addressed to. Then they played the same scenes from the movie in order to better contextualise the situations and get a holistic understanding of why such tenses were used. The students of both groups were given the same test. They

were asked to complete 4 exercises, whereas the other section of the test was in the form of a questionnaire in which the students were asked about the nature of the class and whether they enjoyed it or not.

Instrument

A twenty-minute test was given to both groups after 45 minutes of class. The test consisted of two parts. The first part contained four exercises that dealt with the two tenses. The first exercise required from them to match the tense with different uses of the tenses. There were three sentences that matched with the list of rules. In this exercise, they were also asked to come up with additional examples that would illustrate the mentioned uses. The next exercises entailed putting the verbs in brackets into the Present Perfect (ten sentences). The following exercise implied putting ten verbs into the Present Perfect Continuous. The final exercise required from them to put the verbs into the right tense in ten sentences. After doing the linguistic section of the test, they moved on to answer the questions related to their personal preference of the nature of both classes. This section was done by providing an answer from 1 to 5 (1 being the weakest and 5 being the strongest degree of agreement with the statements), or giving an answer to an open-ended question. There were six questions in the questionnaire.

Data collection procedure

A two-group quasi-experimental quantitative method was used to collect the data. In addition to this, a short questionnaire was given to them by the end of class. On conducting the experiment with the control and experimental group, the data were analysed descriptively and statistically.

The statistical data obtained through basic statistical (mathematical) operations were presented in Word tables, and these results were described and commented on. A comparison of the results was performed in light of the two groups.

In the control group, the students were first given the form of the two tenses at hand. This was written for them on the board. After this brief introduction, they were also presented the uses of these two tenses. The control group did the exercises from the textbook one by one. In the fifth exercise, the students were expected to write the missing verbs from the exercises on the previous page in the Present Perfect Tense. There were three such sentences. In the sixth exercise, there was a table which consisted of six sentences. The first three sentences were about the Present Perfect Continuous and Present Perfect Tenses. The seventh exercise required from the students to refer back to the previous two exercises and identify which of the three uses refer to which tense. In the next exercise, the students had to complete seven questions with the verb in the Present Perfect Continuous. In the eighth exercise, they were asked to speculate on the reasons why something was done in a certain way. The ninth exercise implied acting out dialogues by using the Present Perfect Continuous for the situations that the students were given. The students were expected to interact in a dialogue that was random and unfamiliar to them. The tenth exercise was short and required from the students to provide the appropriate tense for a certain situation. Also, they were asked what the appropriate questions would be if we wanted to ask about someone's success in a training programme. The last instance had to do with complaining about our garage. The final exercise required from them to provide the verbs in the correct tense of the two

options. They were given a text about a traveller being interviewed. In the twelfth exercise, they were asked to provide personalised sentences in which they would use both tenses. It was evident that the only relatable content of the students in the control group was the last one, since it had to come from their own experience.

In the experimental group, the approach was different in a number of ways. The very beginning of class lacked the previous reference to the cartoon that the control group had. The first exercise focused on ten sentences that the students were supposed to fill in using the Present Perfect. Before writing the verbs in the form they were required to, they first saw parts of the movie where the characters actually verbalised the exact same sentences, one by one. Upon hearing the sentence, they wrote the verbs in the required form and were asked to identify the characters who said the particular sentences and to whom. Not only were they encouraged to recognise the characters, but also to think about the part of the movie where the sentences were said and what their implications were. The sentences were chosen from *The Endgame*, so that understanding of the units would be distinguished from the other tense (movie scenes). Once the sentences were analysed and checked one by one, the students were asked to draw their own conclusions regarding how the Present Perfect was used in these sentences. Prior to doing the exercises from the paper, the students were not instructed when and how the tense was used. In the next exercise, certain scenes were briefly summarised and prompts were provided to construct the continuation of those sentences, using the verb in the Present Perfect Tense. The identical process was repeated with the sentences containing the Present Perfect Continuous. On hearing the sentences uttered by the characters, the whole situations were

discussed and the answers were written down. The sentences were taken from the *Avengers: Infinity War* and *Guardians of the Galaxy*. After doing these ten sentences, the rules about the formation of the tense were not defined, while the use of the tense was. The next exercise required from them to put the verbs of different movie scenes into the correct tense. They were not given a dialogue, but separate scenes. The final exercise asked them to come up with their own sentences as illustrations of the two tenses.

RESULTS AND ANALYSIS

The following passages deal with the test results of each group, along with the discussion of these results. The questions from the test (*Appendix*) have been provided with their answers and the analysis of the results. The test includes a final section in the form of a short questionnaire, which has been also presented and discussed.

Test (control group)

In the first exercise of the test, there were 90% (*Table 1*) of correct answers. This high percentage may be due to the fact that the exercises done at class were effective i.e. the sentences were a clear illustration of what the two tenses could imply. Another reason for their success could be due to the fact that the focus at class was on the rules and theoretical aspect of the tenses. They were obviously well aware of what the tenses could denote. Some other uses of the Present Perfect were not included in the test since these additional uses were not intended to be covered at that class. The focus was on emphasising the completion of one tense and the incompleteness and repetition of the other to make the story more straightforward. The exercise was identical to the one that they did at class, which might be another reason

why it was done with great accuracy. The sentences that they additionally provided were done with the same rate of accuracy.

In the next task, they were expected to form sentences based on the prompts and use of the Present Perfect. This exercise was done extremely well (84%), with five of them answering the questions without making a mistake. This implied that focusing first on teaching the form, and focusing more strictly on the rules resulted in achieving a very high score on the test in turn. The mistakes made with spelling of the Past Participle form were not taken into consideration. Rather, the focus was on writing the correct form of the auxiliary verbs. Only four students made mistakes with the auxiliary verbs by not using them in the right person or not writing the negative form of the verbs. The success can also be attributed to the relatively simple and short formation of this tense.

In the next task, the students were again expected to form sentences, but this time using the Present Perfect Continuous Tense. This exercise was done with even greater accuracy (86%). Out of the total number of students, six of them did everything correctly. This could be explained by the fact that the formation of the tense itself was even easier than in the previous exercise. They did not have to be careful with the Past Participle because they simply added the inflection *-ing*. In some cases, the students made mistakes by putting the auxiliary verb in the incorrect person or omitting *been*, which was counted as a mistake.

In the next task, they were expected to choose the correct tense in the existing sentences. In comparison with the previous two exercises where the focus was simply on the form, the students had more difficulty choosing the

correct tense (67%). Naturally, it was logical that the nature of such an exercise was more demanding since both the form and the use had to be taken into account. However, there was still a noticeably stark discrepancy between the results obtained in the exercises that had to do with the form as opposed to those obtained in this one. The mistakes usually stemmed from not realising which tense to use. In cases where they recognised which tense would be appropriate, they did not make mistakes with the form. It appeared that the use of the tenses was not nearly as successfully mastered as the formation of the tenses. A possible explanation was that the uses were not fully mastered because they were provided within a forgettable context at class.

As far as the questionnaire was concerned, the students answered six questions, either in the form of sentences or by writing a number.

This set of questions served as a very valuable source of a feedback from the students themselves. The average number for the first question was 3 (*Table 2*), with only three students answering with 4 or 5. This gave the impression that the majority of them did not think too deeply of what they had been presented with and that it was just a regular class. When it came to the second question, most of them mentioned that it helped them understand the tenses and their use better. However, the last exercise did not confirm their statements. Some of them answered that they liked the role play and construction of their own sentences. Regarding the third question, the average answer amounted to 2.5 with the majority of them answering with 2 or 3. In other words, they perceived it as a regular class and not different in any way. Very similar answers were provided in the fourth question as well. The average number was 3.2, which again indicated that the students did not

particularly enjoy the class or find it engaging enough. The majority of them answered with 3. The fifth question proved to be the most challenging one for them since some of them provided no answer, whereas a few of them wrote a sentence or two. This indicated that the examples done at class were distinct or memorable by no means. A decontextualized learning environment proved to be disadvantageous. In the sixth question, 60% of students answered *role play* and *the last exercise*. This suggested that they perceived acting and comparing the tenses as entertaining and useful for their mastery of the units, although these were rare instances that made the class different than usual.

Table 1. *The comparison of the control and experimental group in accuracy (%)*

Exercise number	Success of c. g.	Success of e. g.
1.	90	90
2.	84	80
3.	86	81
4.	67	85

Table 2. *The comparison of the control and experimental group in their agreement with certain statements from the questionnaire (the average value out of 5) – only answers 4 and 5 were considered*

Question number	Agreement with statement (c. g.)	with Agreement with statement (e. g.)
1.	3	4.7
3.	2.5	4.5
4.	3.2	4.5

Test (experimental group)

For the first question, the majority of the students provided 90% of correct answers about the use (*Table 1*), which proved to be identical to the control group. The students did not have too many options to choose from, so

not too many mistakes were expected. A benefit of their class was the focus on the uses, which could additionally play a role in achieving a high score.

The second question was done very well (80%), with a slightly lower accuracy rate than in the control group. An interpretation of the results could be that they scored worse than the control group because the focus of their class was on situations rather than on the form. Bearing this in mind, the score was still very high. This seemed to be the first step where the contextualized approach showed its minor disadvantages.

The same could be said about the third question. The result was again very high (81%), but not as high as in the control group. The distinction between *have* and *has* was somewhat of a problem, while a significant number of them used the Past Participle instead of the Present Participle. Some students omitted the Past Participle *been*. These mistakes suggested that the modern approach did not deal with all types of exercises more efficiently than the traditional one.

The fourth question proved to be the easiest one (85%), especially comparing it to the control group. This implied that choosing the correct tense was the easier task for them due to their exposure to whole situations they could relate to. Since these situations involved characters whom the students liked and plots they were deeply engaged in, they were more likely to understand the tenses and what the reason was for choosing them. They were able to remember a number of sentences uttered by the heroes and apply them in new sentences. They seemed to have mastered the essence of the tenses as opposed to the formation, although this aspect of their knowledge did not suffer greatly, especially in this exercise. A type of the exercise where they would have excelled would have been a multiple choice exercise

because they would have had to simply choose one of the provided tenses, based on the meaning.

In the questionnaire, the results were significantly different with reference to the control group. In the first question, the students provided answer 5 in 80% of the cases, making that a total average of 4.7 (*Table 2*). The vast majority of them clearly enjoyed this format of the class due to its entertaining nature. In the second question, they mostly stated that they particularly liked discussing grammar in a completely different way, by actually watching movie clips at class. Naturally, 90% of them answered that it was a special class presumably because they did not have the chance to watch their favourite superheroes at class that often, with nine of them circling 5 on the scale. It should not surprise us that 90% of them also provided answers 4 and 5 for the fourth question. Playing videos of movies that they had watched proved to be essential in boosting their motivation and enthusiasm to cooperate. In the fifth question, the number of examples they provided was visibly higher than in the control group. Although there were occasional mistakes, the number of the answers they provided ranged from 3 to 6. Teaching through popular culture obviously facilitated the process of remembering almost complete sentences in their entirety. The answers for the sixth question were very diverse. This, again, suggested that they perceived different exercises as crucial simply because all of them had to do with analysing the content uttered by the superheroes from the movies.

CONCLUSION

Having considered the findings from both the control and experimental group, the results were slightly in favour of the control group

when doing the exercises that were related to the form of the tenses. However, the results in the exercise where they had to choose the correct tense showed that the experimental group had the upper hand in making the right choice. When it came to their perception of which class they found more appealing, they were highly in favour of the experimental one. Being exposed to the content they could relate to was a key factor in making their choice. They were highly motivated and considered the class special compared to some other classes they had had. They were also able to recall a number of examples from the class, which essentially facilitated the learning process. Therefore, studying grammar through popular culture which is naturally more suited for the functional top-down approach of teaching has its obvious advantages. For the purpose of making the experimental class even more complete, it would be advisable to introduce the discussion about the form as a supplement to learning the use. In other words, an additional effort should be made at the end of the class to emphasise the formation of different tenses as opposed to letting the students to conclude this on their own.

PREDAVANJE ENGLJSKIH GLAGOLSKIH VREMENA KROZ UPOTREBU POPULARNIH FILMOVA – STUDIJA SLUČAJA

Apstrakt

Rad se bavi predavanjem engleskih glagolskih vremena *Present Perfect* i *Present Perfect Continuous* upotrebom scenarija i inserata iz popularne filmske sage *Osvetnici*. Značaj teme ogleđa se u tome što učenici često doživljavaju gramatiku kao najteži i najdosadniji aspekt savladavanja jezika. Međutim, ukoliko se ona predaje u nešto izmenjenom obliku u odnosu na ono što uglavnom zatičemo u učionici, može se promeniti stav prema ovoj problematici. Udžbenici imaju tendenciju da gramatiku predstavljaju odozdo prema gore (*bottom-up*) tj. sa

primarnim fokusom na građenje i pravila, gde je upotreba sekundarna i data u kontekstu koji je često neprilagođen polaznicima. Korišćenjem pristupa odozgo prema dole (*top-down*), gde je fokus na značenju i upotrebi vremena datih u okviru filmskih scenarija praćenih insertima iz filmova, može se očekivati veći nivo zainteresovanosti učenika za čas. Cilj rada je upravo da pokaže da li eksperimentalna grupa podvrgnuta ovakvom pristupu može da pokaže dobre rezultate, kako po pitanju savladavanja gramatičkih jedinica tako i po pitanju podizanja nivoa motivacije kod polaznika. Primenjeni metod u istraživanju je eksperimentalan sa paralelnim grupama, uz deskriptivnu analizu i statističku obradu dobijenih podataka i primenu tehnike testiranja. Rezultati istraživanja pokazali su da je kontrolna grupa (B1 nivo), koja je bila podvrgnuta tradicionalnom pristupu sa fokusom na obliku glagolskih jedinica bila nešto bolja od eksperimentalne grupe upravo kod zadataka gde je akcenat bio na tačnosti u pogledu građenja vremena. Međutim, u zadatku gde je trebalo ustanoviti koje vreme treba da se primeni, eksperimentalna grupa ostvarila je bolje rezultate. Upitnik u okviru testa koji su obe grupe popunile pokazao je da su polaznici eksperimentalne grupe bili mnogo motivisaniji za čas jer im se svideo format u kojem im je predstavljen sadržaj. Imajući u vidu ovakve rezultate, trebalo bi sistematski uvoditi opisani pristup u predavanje gramatičkih jedinica i pretvoriti nastavnu jedinicu koja je teška i nezanimljiva u onu koju su učenici voljni da rade. Kako bi rezultati bili što bolji, predlaže se kombinovanje modernijeg pristupa sa tradicionalnijim u pogledu savladavanja građenja vremena.

Ključne reči: popularna kultura, motivacija, pristup odozgo prema dole, funkcionalni gramatički pristup.

REFERENCES

- Brown, S. K. (2010). Popular films in the EFL classroom: Study of methodology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 45-54.
- Byrd, P. (2005). Instructed Grammar. In: E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, (pp. 545-563). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheung, C. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal Volume*, 55, 55-61.
- Gale, J. (2012). *Japanese Popular Culture as a Major Motivation for Japanese Language Study*. California: San Francisco State University.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman Publishing.
- Henderson, X. (2017). *An Investigation of Metacognitive, Bottom-up and Top-down Strategies in L2 Listening*. Monterey Bay: Capstone Projects and Master's Theses.
- Hyte, H. (2016). Bottom-Up and Top-Down Strategies (or Processing): What Are They Anyway? Accessed 25 May 2019 from <http://www.esltrail.com/2016/06/bottom-up-and-top-down-strategies-or.html>.
- Ismaili, M. (2013). The Effectiveness of Using Movies in the EFL Classroom –A Study Conducted at South East European University. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4, 121-132.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44, 467-494.
- Kalra, R. (2017). The Effectiveness of Using Films in the EFL Classroom: A Case Study Conducted at an International University in Thailand. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8, 289-301.
- Khan, A. (2015). Using films in the ESL classroom to improve communication skills of non-native learners. *ELT Voices*, 5, 46-52.
- Kim, J. (2007). *A comparative study of the effects of explicit-inductive/cooperative instruction versus explicit-deductive/individualistic instruction on the second language acquisition of*

- English relative clauses in Korean university-level EFL learners.*
Michigan: ProQuest Dissertations and Theses.
- Kinet, A., & Meunier, F. (2018). *The impact of grammar teaching methods on EFL pupils' achievement and motivation: traditional vs. technology-enhanced.* Louvain: FIAL.
- Long, M. H., & Doughty, C. J. (2009). *The Handbook of Language Teaching.* Malde: Wiley Blackwell.
- Male, H. (2018). Understanding inductive and deductive approaches in teaching grammar in efl context. *J D P*, 9, 19-24.
- Ozkan, Y. (2015). Utilization of news articles in English grammar teaching. *Haziran*, 17, 49-59.
- Statista (2019). Cinema audience distribution in the United Kingdom (UK) as of 2014, by age and gender. Accessed 18 August 2019 from <https://www.statista.com/statistics/296240/age-and-gender-of-the-cinema-audience-uk/>.
- Using English (2019). Top-down Language Learning. Accessed 26 May 2019 from <https://www.usingenglish.com/glossary/top-down.html>.
- Weebly (2019). Teaching Grammar for Middle and Upper Primary Years. Accessed 26 May 2019 from <https://teachinggrammartoupperandmiddleprimary.weebly.com/traditional-vs-functional-grammar.html>.
- Winch, G. (2010). *Literacy: Reading, Writing and Children's Literature.* South Melbourne: Oxford University Press.

APPENDIX

Test

1. Which of the 2 tenses refer to:

- a) a finished event or events?
- b) an activity that may not be finished?
- c) an activity continuing or repeated over a period of time?

2. Complete the sentences using the Present Perfect tense.

- a) (you / eat Thai food before)?
- b) (we / not / hear that song yet)
- c) (he / not / forget his books)
- d) (he / not hurt his leg)
- e) (she / leave her phone in a taxi)
- f) (she / call her mother)?
- g) Help, I (lose) my wallet. How can I get home?
- h) (he / not / forget his books)
- i) (who / we / forget to invite)?
- j) (who / he / meet recently)?

3. Complete the sentences using the Present Perfect Continuous tense.

- a) I (read) your book all day. It's very interesting, but I'm only on chapter 2.
- b) (it/rain all day)?
- c) They (not study) very hard recently.
- d) She (take) French lessons lately.
- e) It (not rain) for three hours! Only about one hour.
- f) I (call) John for hours and hours and he hasn't answered. I'm really angry with him!

- g) She (eat) chocolate all morning, so she feels sick.
- h) I (paint) my house all day, but it's not finished yet.
- i) I (drink) more water recently, and I feel better.
- j) how long (rain)?

4. Complete the sentences using the Present Perfect or Present Perfect Continuous

- a) (they/arrive) already?
- b) Lucy (run) 2000 metres today.
- c) I (clean) all morning - I'm fed up!
- d) How many times (you/take) this exam?
- e) He (eat) six bars of chocolate today.
- f) Julie (cook) dinner. Let's go and eat!
- g) Iona is exhausted these days. She (work) too hard recently.
- h) I (wait) three hours already!
- i) (you/finish) your homework yet?
- j) She (drink) ten glasses of water!

Questionnaire

Write numbers 1 (weakest agreement) to 5 (strongest agreement) next to the statements. Answer the questions as well.

1) I found this class interesting. ____

2) If you liked this class, what in particular did you like?

3) This was a special class. ____

4) I was motivated at class more than usually. ____

5) Which examples do you remember from the class?

6) Which exercise helped me understand how to use the tenses the most?

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dr Zorana Đinđića 2.

21000 Novi Sad

Tel: +381214853900

www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

Priprema elektronskog izdanja

Igor Lekić

CIP - Каталогизacija u publikaciji
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ZBORNİK Odseka za pedagogiju [Elektronski izvor] /
Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju ;
glavni i odgovorni urednik Jovana Milutinović. - [Onlajn izd.]. -
Elektronski časopis. - 2016, sv. 25- . - Novi Sad :
Filozofski fakultet, 2016-

Način dostupa (URL): <http://zop.ff.uns.ac.rs/index.php>. - Je nastavak:
Зборник - Универзитет у Новом Саду. Филозофски факултет.
Одсек за педагогију = ISSN 1450-782X

ISSN 2466-5207
COBISS.SR-ID 310195975
