ISSN 2744-1210




UNIVERZITET U ZENICI
FILOZOFSKI FAKULTET

# SAZNANJE

Zenica, 2020.

ISSN 2744-1210

# SAZNANJE

Broj 2/2020

Časopis izlazi svake druge godine i u njemu se objavljuju radovi
sa naučnog skupa u organizaciji Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici.
U ovogodišnjem broju časopisa objavljeni su radovi izloženi na
Osmom naučno-stručnom skupu *Nauka i savremenost*.

**Izdavač**
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U ZENICI

**Za izdavača**
Memnuna Hasanica, dekan

**Glavni i odgovorni urednik**
Alica Arnaut

**Lektura**
autori radova

**UDK indeksi**
Aras Borić

**Redakcija**
Bajramović Muris, Bikić Naida, Burgić Dževad, Ćaro Amer,
Ćurković Amela, Delibašić Esad, Mađarević Mirjana,
Rizvić-Eminović Edina, Skelić Dženan, Solak Edina

## SADRŽAJ

### LINGVISTIKA

Amela Bajrić

SEMANTIČKE VRIJEDNOSTI LEKSIKE ORIJENTALNOG PORIJEKLA U ZBIRCI PRIPOVIJEDAKA 'GROMOVO ĐULE' SKENDERA KULENOVIĆA ..... 8

Enisa Golош

IMENIČKI I GLAGOLSKI EKSPRESIVI U ĆOPIĆEVOM DJELU ..... 24

Marijana Nikolić, Indira Šabić

FRAZEMI KAO KREATIVNO SREDSTVO U MUZICI ..... 33

Filip Galović

GOVOR MJESTA JASENICA (PORED POSEDARJA) ..... 51

Ana Mihaljević

TRANSLATING FROM LATIN INTO CROATIAN CHURCH SLAVONIC ..... 65

Elmedina Alić, Sanja Ledić

SILAZNI AKCENTI NA UNUTRAŠNJIM SLOGOVIMA U GOVORU SREDNJOŠKOLSKIH UČENIKA U TRAVNIKU ..... 80

Daria Lazić

TRAČ KAO TEKSTNA VRSTA I LEKSIKOGRAFSKI PROBLEM ..... 92

Kemal Avdagić

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF DISCOURSE FEATURES OF THE HIGH REPRESENTATIVES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA ..... 105

Katerina Vidova

FROM ENGLISH POSSESSIVE ADJECTIVES TO THEIR MACEDONIAN EQUIVALENTS (WITH AN EMPHASIS ON THE DEFINITE ARTICLE) ..... 122

Memnuna Hasanica, Almina Lisičić-Hedžić

MEHRDEUTIGKEIT VON KOPULAVERBEN IN DER DEUTSCHEN UND IHRE ÄQUIVALENTE IN DER BOSNISCHEN SPRACHE ..... 133

Amela Ćurković

DIACHRONE KOMPOSITIONELLE INTERTEXTUALITÄT IN DEN MEDIENTEXTEN ZUR MIGRATIONSPOLITIK ..... 147

Edina Solak, Mirza Bašić

KONCEPTUALNA ANALIZA TURSKIH SOMATSKIH FRAZEMA U KOJIMA SE LEKSEMA *DİL (JEZIK)* POJAVLJUJE KAO SOMATSKA SASTAVNICA ..... 155

### KNJIŽEVNOST

Dženan Kos

POETIČKI I KNJIŽEVNOHISTORIJSKI OKVIRI SAVREMENE BOŠNJAČKE KNJIŽEVNOSTI ..... 170

Helena Sablić Tomić, Hrvoje Mesić

OPORUČENO, NASLIJEĐENO, OŽIVLJENO. O ESEJISTIČKOM DISKURSU HRVATSKOG KNJIŽEVNIKA NEDJELJKA FABRIJA ..... 193

**KULTURA**

Esad Delibašić

KULTURNA BAŠTINA U TURISTIČKOM OKRUŽENJU .....205

Mirza Džananović

KULTURNI TURIZAM I ZAŠTITA ARHITEKTONSKE BAŠTINE
20. STOLJEĆA SA AKCENTOM NA MODERNU ARHITEKTURU ZENICE.....211

Dedić Amra, Bajramović Lejla

SKRIVENO BLAGO BOSNE I HERCEGOVINE – STEĆAK.....220

Nejra Serdarević, Alema Zahirović

TURIZAM U FUNKCIJI OČUVANJA KULTURNE BAŠTINE .....230

Ozana Alagić

SPECIFIČNOSTI KULTURNIH SPOMENIKA PODRUČJA
KONJIČKE OPĆINE U IZUČAVANJU PREDMETA
TURISTIČKA GEOGRAFIJA I ZNAČAJ TERENSKE NASTAVE U PRAKSI .....236

Luka Alebić, Sabina Horić Alebić

PROSTORI KULTURE:
POKUŠAJ MAPIRANJA KULTURNIH DOBARA GRADA OSIJEKA .....249

Siniša Vidaković, Miroslav Malinović

BAUHAUS U SVJETLU NOVOUSPOSTAVLJENIH
ESTETIČKIH MATRICA I POGLEDA NA UMJETNOST XX VIJEKA .....263

Tamara Jakšić

ŽENA KAO SEKSUALNI OBJEKAT .....277

Zeynep Türksever

ŞEHİTLİK KAVRAMI ETRAFINDA TEŞEKKÜL EDEN
MEMORATLARIN ANNE – OĞUL İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ.....288

**MEDIJI**

Damir Kukić

MEDIJSKE SIMULACIJE .....298

Faruk Kozić

DEMOKRATIZACIJA DRUŠTVA I MEDIJI.....306

Lamija Silajdžić

MEDIJSKE NAVIKE I MEDIJSKA I
INFORMACIJSKA PISMENOST STUDENATA KOMUNIKOLOGIJE .....322

Vangelica Jovanovska, Dimitra Jovanovska

MEDIA LITERACY AS A BASIS FOR A PROPER PERCEPTION
OF A DEMOCRATIC POLITICAL SYSTEM IN A SOCIETY AND
A CONSTITUTIONALLY GUARANTEED RIGHTS TO A HELTHY ENVIRONMENT.....332

**EDUKACIJA**

Edina Vejo, Elma Begagić, Aida Rizvanović

OTKLON OD METODOLOŠKOG FUNDAMENTALIZMA.....339

Beba E. Rašidović
OSOBNO UPRAVLJANJE ZNANJEM ..... 346
Damir Mušanović
KURIKULARNA REFORMA –
UNAPREĐIVANJE I STANDARDIZACIJA OBRAZOVANJA ..... 360
Almir Sivro
KONCEPT SOCIJALNE KOHEZIJE I OBRAZOVANJE ..... 368
Lejla Muratović, Amer Ćaro
KOMPETENCIJE UČITELJA
IZ PERSPEKTIVE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE ..... 380
Mateo Čačija, Maja Pandža Topić, Ivana Zečević
PROVJERA MODELA PREDVIĐANJA AKADEMSKOGA
POSTIGNUĆA STUDENATA: ULOGA POTREBE ZA SPOZNAJOM,
STRATEGIJA UČENJA I AKADEMSKE SAMOEFIKASNOSTI ..... 396
Adnan Bujak, Melisa Bureković, Edina Rizvić-Eminović
THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT MOTIVATION
TO LEARN ENGLISH AND THEIR GRAMMAR TEST SCORES ..... 408
Marijana Togonal, Vjera Brković, Rona Bušljeta Kardum
POUČAVANJE KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA
KAO DIO CJELOŽIVOTNOGA OBRAZOVANJA ..... 415
Emina Hadžić
PLANIRANJE, PRIPREMANJE I REALIZACIJA
NASTAVE BOSANSKOG, HRVATSKOG I SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI ..... 428
Alema Fazlić, Aida Džiho
MOTIVACIJSKA FUNKCIJA VREDNOVANJA UČENIČKIH
POSTIGNUĆA U OKVIRU JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOG PODRUČJA ..... 440
Igor Medić
ULOGA FORMATIVNOGA VREDNOVANJA
U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA
U PREDMETU HRVATSKI JEZIK NA PRIMJERU UVJEŽBAVANJA PISANJA ESEJA ..... 458
Emina Berbić Kolar, Edita Alar
BIBLIOTERAPIJA U RADU S DJECOM RANE PREDŠKOLSKE DOBI ..... 471
Nejla Kalabušić, Emin Alić
PRIMJENA NOVIH TEHNOLOGIJA
U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA U BOSNI I HERCEGOVINI ..... 484
Belma Polić, Ensara Telalović
DER ERWERB DES DEUTSCHEN ALS ZWEIT- UND FREMDSPRACHE ..... 495
Đelaludina Šukalić
IMPLEMENTING BLENDED LEARNING
IN THE ELT CLASSROOMS WITH LIMITED RESOURCES ..... 502

Vesna Suljić

BENEFITS OF STUDYING CHILDREN'S LITERATURE
IN FOREIGN LANGUAGE COURSES AT UNDERGRADUATE LEVEL ..... 510

Almina Alagić

PROVJERA POVEZANOSTI PRIMJENE ISTRAŽIVAČKE
METODE U NASTAVI MOJE OKOLINE SA RAZVOJEM
MORALNOSTI, EMPATIJE I STILOVA RJEŠAVANJA KONFLIKATA ..... 524

Nevzudin Buzađija

OPTIMIZIRANJE KODA U FUNKCIJI
RAZVOJA PROGRAMERSKIH VJEŠTINA KOD STUDENATA ..... 539

Dijana Dorfer-Galijašević

STEM, SDG I PBL KROZ PROJEKTE U RAZREDNOJ NASTAVI ..... 549

Ruža Tomić

MJESTO ŠAHA U ŠKOLI BUDUĆNOSTI ..... 563

Elvira Nikšić, Edin Beganović

SAVREMENE METODE PROCJENE DRŽANJA TIJELA KOD UČENIKA
1. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE NA PODRUČJU GRADA SARAJEVA ..... 578

Šejla Bjelopoljak, Arijana Midžić, Vildana Pečenković

VRŠNJAČKO NASILJE MEĐU DJECOM
SA FOKUSOM NA RODNO ZASNOVANO NASILJE ..... 591

Nermin Mulaosmanović, Hazim Selimović, Zehrina Selimović

STILOVI UPRAVLJANJA KONFLIKTIMA KOD MLADIH ..... 608

Marija Karačić

RAVNATELJ U ULOZI KREATORA SURADNJE
ŠKOLE I OBITELJI U ŠKOLI BUDUĆNOSTI ..... 627

Irmela Mujkić, JasminKarić, Amra Omerović

STAVOVI UČENIKA O MODERNIZACIJI
I DEMOKRATIZACIJI NASTAVNOG PROCESA ..... 643

Izet Pehlić, Maida Mahmutović

KARAKTERISTIKE UČENIČKIH AKTIVNOSTI U VJERONAUČNOJ
KLASIČNOJ NASTAVI I NASTAVI U KOJOJ SE RAZVIJA KRITIČKO MIŠLJENJE ..... 656

Yasemin Uzun

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ORTAK KÜLTÜR ÖGELERİ ..... 672

**MATEMATIKA**

Naida Bikić, Anela Hrnjičić, Mediha Piljug-Zahirović

UPOTREBA DIGITALNOG ALATA GEOGEBRA GRUPE
U FUNKCIJI PREDSTAVLJANJA KONCEPATA OSNE SIMETRIJE ..... 680

Bernadin Ibrahimpašić

JEDNA DRUGAČIJA PROCJENA VRIJEDNOSTI NEKIH IRACIONALNIH BROJEVA ..... 692

# LINGVISTIKA

UDK 811.163.43’373.45 Kulenović S.
Stručni rad

Dr. sc. Amela Bajrić

# SEMANTIČKE VRIJEDNOSTI LEKSIKE ORIJENTALNOG PORIJEKLA U ZBIRCI PRIPOVIJEDAKA 'GROMOVO ĐULE' SKENDERA KULENOVIĆA

**Sažetak**

*Semantička analiza leksičkog fonda, naročito karakteristične leksike sa specifičnom lingvokulturološkom komponentom, pruža objektivne i pouzdane podatke o historiji i tradiciji, te o razvoju kulturnog i duhovnog života neke jezičke zajednice. Shodno tome, mi ćemo se u ovome radu baviti prikazom i analizom semantičkih grupa orijentalizama u zbirci pripovijedaka „Gromovo đule“ s ciljem da prikažemo brojnost orijentalizama naspram drugih riječi stranoga porijekla i frekventne semantičke grupe u koje smo razvrstali orijentalizme. U zbirci „Gromovo đule” Kulenović na lirski način dočarava djetinjstvo koje zavičajni lokaliteti, imena i porijeklo čine prepoznatljivim. Stoga ćemo razmotriti i opravdanu upotrebu određenog oblika nekih leksema, kojima je, upravo, i stvarao autentičan verbalni okvir u koji je smjestio lirski doživljaj djetinjstva.*

***Ključne riječi**: Gromovo đule, leksika, orijentalizmi, semantička vrijednost, Skender Kulenović*

## Uvod

Ako zaronimo u prošlost Bosne i Hercegovine i običaje naroda na ovim prostorima, i prilikom toga uzmemo u obzir višestoljetnu vladavinu Osmanskog Carstva, možemo uočiti da su kultura Osmanlija, jezik i običaji ostavili dubok trag koji je vidljiv na polju kulture i običaja domicilnog stanovništva, a naročito jezika.

Za vrijeme vladavine Osmanskoga Carstva u Bosni i Hercegovini izučavala su se tri orijentalna jezika; turski kao službeni jezik i jezik administracije, arapski, prvenstveno kao jezik nauke i vjere, te perzijski jezik kao jezik književnosti, posebno poezije. Zato i ne čudi činjenica da su se bosanskohercegovački pisci ugledali na istaknute pisce i pjesnike arapske, turske i perzijske literature, te da su iza sebe ostavili mnoga djela na ovim orijentalnim jezicima, ali i da je puno bh. pisaca koji su se u svojim djelima koristili riječima orijentalnog porijekla. Jedan od njih je i Skender Kulenović, a predmet našeg istraživanja jesu semantičke vrijednosti leksike orijentalnog porijekla u Kulenovićevoj zbirci pripovijedaka *Gromovo đule*.

Prostor i vrijeme djetinjstva poslužili su Kulenoviću kao osnova za pripovijedanje u kojem se perspektiva pripovijedanja često mijenja, iz „ja“ forme spoljnjeg pripovjedača u formu „ja-dječak“, unutrašnji pripovjedač. Nekada se pripovjedač identifikuje sa junakom, a nekada se od njega distancira imenujući ga kao dječaka, glavnog junaka svojih pripovijedaka (Knežević, 2011). Prisustvo zavičaja ogleda se u gotovo svim autobiografskim tekstovima o djetinjstvu. Karakteristični predmeti povezuju priče iz prošlosti sa likovima iz sadašnjosti, isijavaju dio identiteta onih koji žive u kući.

Ako se od priča za djecu očekuje da budu poučne i da, kao i svaka književna umjetnina, donose neku pouku ili poruku, Kulenović nam ih daje na njemu svojstven način. Iako većina priča svjedoči o patrijarhalnoj sredini, ne pretjeruje se s naglašavanjem pravila života, ali je u taj patrijarhalni kontekst izuzetno dobro smjestio brojne riječi orijentalnog porijekla kojima je, na lirski način, dočarao djetinjstvo, običaje jedne bošnjačke porodice. „Kada je u pitanju sjećanje na djetinjstvo krug drugih obuhvata uži porodični ambijent, a on se proširuje likovima

iz škole i društva“ (Murtić, 2018: 248). Porodični kosmos u tekstovima ovog bosanskohercegovačkog pisca donosi svijet patrijarhalne zatvorenosti i porodične intime (Murtić, 2018).

Analizirajući leksički nivo pripovijedaka, metodom teorijske analize i deskriptivnom metodom predstavit ćemo orijentalizme kroz semantičke grupe. To će nam pomoći da odredimo njihovu semantičku vrijednost koja doprinosi slikovitim opisima Kulenovićevih predjela rodnoga kraja i sjećanja na djetinjstvo.

***Gromovo đule***

Zbirka priča za djecu *Gromovo đule* Skendera Kulenovića objavljena je 1975. godine. Prvobitno je bila namijenjena djeci, kako se i u refleksiji o zvijezdi repatici može primijetiti, ali prozu iz ove zbirke koja je “natopljena naivnošću djeteta i mudrošću njegovih sjedina” (Rizvanbegović, 1990: 92) čitaju i odrasli. Pripovijetke iz zbirke *Gromovo đule* imaju svoju draž, jer su u njima, pored ostalog, živo ucrtani i autobiografski elementi, određene pojedinosti kojima se mozaički ostvaruje jedinstvena slika života i vremena. Prva pripovijetka *Cesta* i posljednja *Jesam li vidio zvijezdu repaticu* na alegoričan način zaokružuju priču o Kulenovićevom djetinjstvu. Kulenovićevi opisi su živi, imaju svoje vrijednosti, a ako im se, pritom, doda i upotreba orijentalizama onda sasvim sigurno daju jednu posebnu sliku, upečatljiv kolorit. A kako ističe Filipović (1986: 37) mnogi orijentalizmi koreliraju sa kulturom odgovarajućeg prostora i vremena i mnogi od njih iskoristljivi su upravo za stilsko isticanje određenog lokalnog ili vremenskog kolorita.

**Leksika orijentalnog porijekla u zbirci pripovijedaka *Gromovo đule***

„Posuđivanje u jeziku uopće, kao i u jeziku pisaca posebno, jedna je od općejezičkih zakonitosti, a kao inovacija koja se tiče kategorije pojedinačnog jezičkog ostvarenja zahvata i fonetiku i morfologiju, kao i sintaksu, a naročito leksiku“ (Stanojčić, 1976: 74). Do leksičkog posuđivanja dolazi usljed potrebe za popunjavanjem određenih leksičkih praznina u jeziku primaocu, a na posuđenice, opet, možemo gledati kao na leksičke elemente koji potječu iz stranih jezika. Ni tada, u vrijeme kada su nastajala djela ne samo Skendera Kulenovića nego i drugih bh. pisaca koji su pisali na tlu Bosne i Hercegovine, pa ni sada, procesi posuđivanja nisu prestajali i ne prestaju. Brojne su okolnosti koje su doprinijele velikom prodoru riječi orijentalnog porijekla u jezik primalac; razne kulturne i kulturološke prilike, politički utjecaji, trgovačke veze sa zemljama Istoka itd. Zasigurno nam je interesantnija sudbina ove leksike jer obrađujemo djelo pisca nastalo u periodu nakon prestanka direktnih kontakata između turskog i našeg jezika.

U zbirci pripovijedaka *Gromovo đule* zastupljene su 133 orijentalne lekseme. Primjeri iz onomastike (antroponimi, zoonimi, toponimi) analizirani su u sklopu zasebnih potpoglavlja i nisu uvršteni i prikazani kroz semantičke grupe. Kako bismo grupisali orijentalizme, razvrstali smo ih u pripadajuće semantičke grupe navedene u nastavku rada. Orijentalizme smo podijelili na oznake za materijalnu kulturu koje obuhvataju različite građevine, namještaj, posuđe, odjeću, nakit, zanate i dr. te oznake za duhovnu kulturu, koje svjedoče o prihvatanju i korištenju velikog broja riječi orijentalnog porijekla nakon širenja i prihvatanja islama, zašto nam je poslužila studija *Govor grada Sarajeva i razgovorni bosanski jezik* grupe autora – Halilović, Tanović & Šehović (2009). Sve deklinabilne lekseme ćemo navoditi u obliku nominativa

jednine, a glagole u infinitivu. Značenja izdvojenih orijentalizama navodili smo u fusnotama, a prema Rječniku *Turcizmi u našem jeziku* Abdulaha Škaljića (2014). Analizom su obuhvaćeni svi orijentalizmi, ali zbog ograničenosti rada brojem stranica nisu svi predstavljeni u kontekstu u kojem se pojavljuju u zbirci.

*Oznake za materijalnu kulturu*

1) **Građevine, zgrade, prostorije i razna mjesta**: **kasaba**[1] [*Krenuli smo toga popodneva van kasabe da beremo drijenke.* (SKG:17)], **kula**[2] [*Jednom tako vidjeh u kuli svoju stariju stričevku*. (SKG:19)], **čaršija**[3] [*S prvom hladovinom vraćao se iz **čaršije**, ja sam najbolje znao zašto.* (SKG:68)], **čaršijski**[4] [*Sunce pada, svijet se iskuplja. Begovi, trgovci i mehandžije pravoslavne, činovnici, težaci, besposličari **čaršijski***. (SKG:38)], **kafana**[5] [*Reče neko da su oni glavni u Meminoj **kafani**, i svi tamo pojurismo.* (SKG:30)], **kafanica**[6] [*Sjede, puna ih sećija, duž sva četiri zida Memine **kafanice**.* (SKG:30)], **basamak**[7] [*Mujo poslije prva dva-tri basamaka zbilja uspori, pa sve sporije.* (SKG:21)], **bunar**[8] [*A nije velika, otprilike kao **bunar**.* (SKG:25)], **mejhana**[9] [*Kladušani se, kažu, rasuli po **mejhanama**, rujno vino piju.* (SKG:29)], **sokak**[10] [*Čim bismo se sa djedovog brda začuli mi, počele bi da nam se odazivaju trube, iz bašta i **sokaka**, s polja i iz sela (...).* (SKG:35)], **bašta**[11] [*Pred kućom nam je bila pogolema **bašta**, dobro gnojena i svaki pedalj zasađivana.* (SKG:68)], **dućan**[12] [*Noge me već zabolile trčeći za njim od **dućana** do **dućana**.* (SKG:63)], **kasabica**[13] [*Moja rodna **kasabica** poznata je kao igralište gromova.* (SKG:74)], **divanhana**[14] [*Mati me trkom iznese u **divanhanu**.* (SKG:75)], **aščinica**[15] [*„Ovo je dobro" – odgovara mu Dedaga, odavna već zatvorio **aščinicu**.* (SKG:73)], **mekteb**[16] [*Moje školovanje počelo je, kao i kod sve muslimanske djece, **mektebom**, iliti, kako smo mi tu arapsku riječ prekrojili po svom jezičkom kroju, mejtefom.* (SKG:44)], **mejtef**[17] [*U tvoj **mejtef** trebalo je slati vladare svijeta, da se nauče s čovjekom razgovarati.* (SKG:47)], **džamija**[18] [*Djevojke stadoše u šaf (red), ja stadoh pred njih kao pravi hodža u **džamiji**, poče klanjanje.* (SKG:57)], **munara**[19] [*Popesmo se na zvonik; ide se komotno, nije onako tijesno kao kad se penje na našu, sad tek prvo vidim, patuljastu **munaru**.* (SKG:62)], **kapija**[20] [*Ne*

[1] varoš, manji provincijski grad
[2] 1.utvrda u tvrđavi; kamena zgrada koja mjesto prozora ima puškarnice podešene za odbranu od navale, 2.višespratna kamena stambena zgrada, 3.toranj
[3] trgovačka četvrt grada, trg
[4] pridjev od imenice čaršija
[5] kafana
[6] dem. mala kafana
[7] 1.prečaga na ljestvicama, stepenica na stepeništu; 2.u mn. basamaci - stepenište
[8] vještački iskopana duboka jama, rupa, iz koje se vadi i upotrebljava podzemna voda
[9] krčma
[10] ulica
[11] 1.vrt; 2.voćnjak
[12] trgovačka radnja
[13] dem. mala kasaba
[14] prostrano predsoblje (hodnik) na spratu u starim građanskim kućama
[15] javna kuhinja, narodna kuhinja, aščinska radnja
[16] muslimanska osnovna vjerska škola
[17] muslimanska osnovna vjerska škola
[18] muslimanska bogomolja sa jednim ili više minareta
[19] visoki vitki toranj džamije sa kojeg mujezin poziva muslimane na molitvu
[20] 1.vrata, 2.fig. dvor (carski)

*znam ni kud smo ušli ni kuda smo prošli, sjećam se samo: sjedim u prvom redu, praznom, između oca i jedne stare gospođe; iza mene mrak, oreda mnom, u suncu, nekakve kule opasane zidinama, ulazi se i izlazi na veliku **kapiju**.* (SKG:61)]. U ovu skupinu još idu lekseme: **harman**[21], **harmansko**, **hendek**[22], **bent**[23], **konak**[24], **česma**[25], **ćenifa**[26], **ćumez**[27].

2) **Suđe, pokućstvo i razni predmeti: durbin**[28] [*Vjerovalo se da tu negdje pod gomilama leži predstojnikova puška na **durbin**, predstojnikovičin prsten s dragim kamenom i almas-grana (...).* (SKG:19)], **mangala**[29] [*Gledam po sobi šta bih joj svezao za rep, ugledah džezvu na **mangali**, ali čim da svežem?* (SKG:57)], **kašika**[30] [*Meni **kašika** ispade iz ruke.* (SKG:48)], **lula**[31] [*Čeka ga i noću navrh dimnjaka: u gluha doba mogu mu se gore vidjeti varnice kad čačka **lulu**.* (SKG:20)], **sećija**[32] [*Malo-pomalo, nakupi nas se duž **sećije** čitav zid.* (SKG:30)], **čibuk**[33] [*„A mene, vidiš" – govori jedan pušeći na dug **čibuk** „nikad u životu glava nije zabolila!"* (SKG:30)], **ćilim**[34] [*Bili su dobrostojeći, slobodni težaci; snahe, kćerke i unuke tkale im **ćilime**, a muških glava za zemlju, stoku i kirijašenje – vojska*. (SKG:40)], **džezva**[35] [*Sjedi i gleda 'vijanje', pije se šerbe i srče kafa, koja se, **džezva** na **džezvu**, peče na stalnoj vatrici.* (SKG:41)], **oklagija**[36] [*Kao da joj je top pukao uz uho, žena skoči i, kako ugleda mene i tuhaljku, potklepnu me **oklagijom** i htjede još, ali ja pobjegoh.* (SKG:35)], **sahan**[37] [*Stavi preda me sahan meda s kajmakom i orasima i komad pogače.* (SKG:51)], **dušek**[38] [*U strahu nije imao kad ni **dušek** da ponese.* (SKG:50)], **jorgan**[39] [*Činilo mi se da se i **jorgan** nada mnom zapalio.* (SKG:51)], **sanduk**[40] [*Reski glas Husein-efendije dolazio je iza jednog **sanduka**, za kojim je sjedio 'turski' kao i mi, samo na ovčijem runu.* (SKG:44)], **tepsija**[41] [*Vidjeh usijan plavičast kolut, kao da na zemlju pade sjajna **tepsija** pa je nestade.* (SKG:74)], **ćasa**[42] [*Iziđe, donese **ćasu** kisela mlijeka pa me namaza.* (SKG:51]. Orijentalne lekseme iz ove skupine su i sljedeće: **saksija**[43], **ćup**[44], **merdevine**[45].

---

[21] gumno
[22] opkop, rov iskopan oko zidina utvrđenog grada; duboki i široki jarak iskopan oko nečeg radi sprečavanja pristupa
[23] brana, ustava, jaz, nasip
[24] prenoćište
[25] česma
[26] zahod, nužnik
[27] kokošinjac
[28] dvogled, dalekozor
[29] sud posebnog oblika, napravljen obično od bakra (a može biti i od mesinga, pleha ili zemlje) u kojem se drži žeravica radi zagrijavanja sobe, ili za podgrijavanje skuhane kafe ili jela
[30] kašika, žlica
[31] lula za pušenje, lula kao dio čibuka u koji se stavlja cigareta
[32] uzdignuto sjedište napravljeno od drvenih dasaka, koje se nalazi u sobama svake starinske kuće
[33] kamiš, cijev sa lulicom na jednom kraju koja služi za pušenje
[34] prostirač istkan od vune na stanu, tepih
[35] Bakrena posuda posebnog oblika za kuhanje kafe. Ima dug držak, a različite je zapremine; može biti manja, za jedan ili dva findžana (džezvica), a može i veća, ali u upotrebi je najveća do 1 litar zapremine.
[36] tanki obli štap za razvijanje tijesta u jufke
[37] bakrena zdjela, tanjir
[38] vunena postelja (madrac) koja se stere na pod i na njoj se spavalo
[39] posteljni pokrivač, napunjen pamukom i prošiven
[40] drveni kovčeg, škrinja, može biti i od papira ili nekog drugog materijala
[41] okrugli bakreni ili emajlirani sud; pitne tepsije su pliće i u njima se peku pite
[42] dublja posuda poluokruglastog oblika u kojoj se servira žitko jelo, kao čorba, mlijeko itd.
[43] zemljani lonac u kome se gaji cvijeće
[44] Zemljani duboki sud koji ima dvije ručke sa strane. Dno mu je usko, a onda se širi do polovine visine, pa se sužava gore prema otvoru; veliki zemljani lonac.
[45] stube, stepenice

3) **Oznake nacionalnih jela i pića, napitaka i začina: kafa**[46] [*Memo mora da se probije kad nosi **kafu**.* (SKG:30)], **šerbe**[47] [*Sjedi i gleda 'vijanje', pije se **šerbe** i srče kafa, koja se, džezva na džezvu, peče na stalnoj vatrici.* (SKG:41)], **sudžuk**[48] [*Ta soba, pogolema, služila je kao ostava: tu su visile suhe ovčije stelje, **sudžuci**, govedina suha, bila je tu i kupusna kaca, vreće brašna, pirinča, glave šećera, kante masla.* (SKG:48)], **pirinač**[49] [*Ta soba, pogolema, služila je kao ostava: tu su visile suhe ovčije stelje, sudžuci, govedina suha, bila je tu i kupusna kaca, vreće brašna, **pirinča**, glave šećera, kante masla.* (SKG:48)], **šećer**[50] [*Ta soba, pogolema, služila je kao ostava: tu su visile suhe ovčije stelje, sudžuci, govedina suha, bila je tu i kupusna kaca, vreće brašna, pirinča, glave **šećera**, kante masla.* (SKG:48)], **kajmak**[51] [*Kao da je Bajram, na kraju dođe sahan meda sa **kajmakom**, i orasima po vrhu, a to mi je bilo duša.* (SKG:56)], **čorba**[52] [*Ta ćasa **čorbe**, to su darovi u jelu, zvani babine, koji se donose porodilji.* (SKG:58)], **sofra**[53] [*Metnula se sofra, iznose se jela, sve ljepše od ljepšega.* (SKG:56)].
4) **Cvijeće, voće, povrće i bilje: duhan**[54] [*Zato je Mujo zaturio handžar pod košulju, da to ne bi shvatio kao prijetnju kakvu, a ja mu ukrao od oca veliku kutiju **duhana** trebinjca, onog glasovitog duhana što se iznosi pred rijetke goste (...).* (SKG:21)], **zumbul**[55] [*Ne osjećam više onu gustu smjesu mirisa karanfila, **zumbula** i ruža, koja mi ispod kuće granu u nozdrve kad otvorih prozor* (…). (SKG:70)], **behar**[56] [*Šljivik naš, prsnuo **beharom**, pije mjesečinu, malo mu svoje bjeline, hoće sutra da osvane bjelji.* (SKG:23)], **zerzevat**[57] [*„Šta si uradio, još malo pa **zerzevat** potušio!“* (SKG:69)].
5) **Odjeća, obuća, tkanina, nakit: džep**[58] [*Nabrao sam već puna njedra i **džepove**; dosta mi više i da ih jedem, te siđoh na cestu.* (SKG:17)], **marama**[59] [*Pričalo se svašta: da tu sjedi za mangalom moj djed i kafu pije; da predstojnik stalno puni pušku i čeka onog ko kulu zapali; da se rano izjutra može vidjeti predstojnikova kći kako kroz prozor maše nekome **maramom** (...).* (SKG:20)], **učkur**[60] [*Dobro se utegnu nogavice i **učkur**.* (SKG:53)], **peš**[61] [*Poneki se još i zatrči, potegne oca za **peš** od fraka ili mene za tur.* (SKG:61)] **kaiš**[62] [*Otpasa **kaiš**.* (SKG:54)], **fermen**[63] [*„A sad ćemo da se ogledamo i na nogama!“ – reče Otac, skide **fermen**, otpasa silah i pljunu u šake.* (SKG:42)],

[46] kafa
[47] 1.dobro zaslađena voda koja se pije radi osvježenja; obično se još stavlja kakav mirišljavi začin ili limun; 2.slatki voćni sok koji se toči u čaše i kojim se gosti poslužuju, 3.uzvarena voda u šerbetnjaku pripremljena za kuhanje kafe, 4.uvaren šećer kojim se zalijevaju slatke pite.
[48] kobasica od bravijeg ili goveđeg mesa
[49] riža
[50] šećer
[51] 1. skorup, mliječni proizvod koji se dobije iskuhavanjem kravijeg ili ovčijeg mlijeka; 2.pjena koja se pojavi na površini prilikom kuhanja kafe; 3.fig. ono što je najbolje, što je probrano
[52] supa, juha
[53] 1. trpeza, sinija, 2.zaokružena učinjena koža na čijem su rubu povezane duge petlje od kože
[54] duhan
[55] cvijet Hyacinthus orientalis
[56] cvijet voćke, latice od takvog cvijeta
[57] povrće, zelen
[58] džep, špag
[59] 1.ubrus, ručnik, peškir; 2.bošča, rubac, krpa ili peškir kojim žene pokrivaju glavu
[60] svitnjak, gatnjak, uzica kojom se vežu u pasu gaće
[61] presamićeni kraj na prsima u anterije ili džemadana; prednjica, skut
[62] kaiš, kožni povodac, od uzde
[63] Dio stare narodne nošnje, vrsta prsluka. Od čohe, kadife ili šajaka, izvezen gajtanima, sprijeda otvoren i ne skopčava se

**peškir**[64] {*Zavih **peškir** oko glave, popeh se na sećiju i, turivši prste u uši, počeh „ezan“, onaj poziv sa džamije na molitvu [to sam već znao]* (SKG:57)}, **čarapa**[65] [*„Gdje je?“ – trčim k njoj, pa zelenom vunenom **čarapom** ugazih u ćasu čorbe koja je stajala kraj dušeka.* (SKG:58)], **fes**[66] [*Na glavama su nam bili **fesovi**.* (SKG:61)], **sandale**[67] [*Skine crno, svečano odijelo, obuče nekakve plave pantalone i nazuje nekakve rashodovane **sandale** pa, go do pasa – za šmrk.* (SKG:69)]. Ovdje se ubrajaju i: **sat**[68]**, tur**[69]**, prsluk**[70]**, bensilah**[71]**.**

6) **Zanati i druga zanimanja: binjedžija**[72] [***Binjedžije** se od konja ne rastaju, s njima i spavaju, da im kogod ne bi konju sihir, vradžbinu kakvu učinio.* (SKG:29)], **mehandžija**[73] [*Sunce pada, svijet se iskuplja. Begovi, trgovci i **mehandžije** pravoslavne, činovnici, težaci, besposličari čaršijski*. (SKG:38)], **dadilja**[74] [*Mehinica, sluškinja naša, a mogao bih reći: **dadilja** moja, druga moja mati.* (SKG:66)].
7) **Građanske titule, staleži: beg**[75] [*Sjede s nama naši **bezi** i ajani, prvaci, a Vlasi, kažu, ne smiju ni da uđu, nego proviruju da vide kakvi su.* (SKG:29)], **begovsko** [„*Daj ovamo. **Begovsko** nije raditi.“* (SKG:41)], **ajan**[76] [*Sjede s nama naši bezi i **ajani**, prvaci, a Vlasi, kažu, ne smiju ni da uđu, nego proviruju da vide kakvi su.* (SKG:29)].
8) **Oružje i ratna oprema: topuz**[77] [*Bolji smo, doduše, po imecima, ali sve naše imetke da sastaviš, ne vrijede korica jednih njihove sablje, pera im jednog u **topuzu**, uzengijê jedne na njihovom konju!* (SKG:29)], **kuršum**[78] [*Bilo je tako nekoliko puta i u ratu, među **kuršumima** i granatama.* (SKG:75)], **top**[79] [*Kad izišđosmo, puče **top**.* (SKG:62)], **silah**[80] [*„A sad ćemo da se ogledamo i na nogama!“ – reče Otac, skide fermen, otpasa **silah** i pljunu u šake.* (SKG:42)], **đule**[81] [***Đule** gromovo. Nije, kažu, veliko, sitno je kao golubije jaje.* (SKG:75)], **sapi**[82] [*Uživam u konjima i svemu tome: u poigravanju griva i, pod praskom kandžije, u vijorenju njihovom i frktanju nozdrva, u sjaju uznjihanih **sapi**, u šaporenju i zasitnoj dùhi pšenične slame, u kruženju oko harmanskog stožera (...).* (SKG:40-41)].
9) **Oznake vezane za vojsku i boj: handžar**[83] [*Zato je Mujo zaturio handžar pod košulju, da to ne bi shvatio kao prijetnju kakvu…* (SKG:21)], **kubura**[84] [*Hvalisavci, vidim,*

[64] 1.ručni otirač, ubrus, marama, 2.u narodu je peškir samo od pamučnog, lanenog ili kudeljnog platna
[65] čarape
[66] kupasta kapa bez oboda koju muslimani nose
[67] vrsta drvene obuće
[68] sat
[69] onaj prošireni dio straga u čakšira, šalvara ili gaća i uopće onaj dio donje odjeće ispod stražnjice
[70] prednjica, ono što stoji na prsima
[71] širok kožni pojas
[72] dobar, vješt jahač
[73] krčmar
[74] žena koja se brine o djeci, čuva ih i odgaja, guvernanta
[75] 1.plemić, plemićka titula; 2.kao titula pridaje se musl. imenu iz poštovanja, iako nosilac imena nije stvarno beg; 3.gospodin; 4.zapovjednik sandžaka
[76] prvak, odličnik, velikaš, ugledan čovjek; istaknuti predstavnik jedne klase, staleža ili najistaknutijih slojeva građanskog društva
[77] buzdovan; u početku drveni štap sa kvrgom na jednom kraju, kasnije kugla od gvožđa sa drvenim ili gvozdenim drškom
[78] 1.olovo, 2.puščano zrno, puščani metak
[79] poznato artiljerijsko oružje
[80] oružje
[81] topovsko tane, zrno, metak
[82] držak (u noža, sablje, nadžaka ili u kakve alatke), držalo, ručica
[83] dugi (70-80 cm) šiljasti nož, s oštricom s obje strane
[84] 1.mala puška (pištolj) koja se puni barutom, 2.kožna torba (futrola) pričvršćena na sedlu u kojoj se drži mala

*veliki, hvali se tako svaki nečim svojim, a gledam ih: malokoji da je malo naočitiji, svi su obični kao i naši, samo što su za bensilahe (to su kožni pasovi od više pregradaka) pozadijevali **kubure** i noževe*. (SKG:31)], **mejdandžija**[85] [*Tu je i proto, stric Boška **mejdandžije**.* (SKG:38)]

10) **Zanatski alat, oruđe, materijal: ćuskija**[86] [*Najzad spazih u jednom ćošku **ćuskiju**.* (SKG:49)], **kanap**[87] [*U tom snu, stojim na djedovom brdu, veliki je nekakav topli vjetar i ništa drugo nego sama svjetlost od nje, ja je držim na **kanapi** kao našeg papirnog zmaja, okrećem je ponad zavičajnih planina, ne dam joj da mi zamakne (...).* (SKG:77)], **čunak**[88] [*U tom snu, stojim na djedovom brdu, veliki je nekakav topli vjetar i ništa drugo nego sama svjetlost od nje, ja je držim na kanapi kao našeg papirnog zmaja, okrećem je ponad zavičajnih planina, ne dam joj da mi zamakne, dok – najednom vidjeh da će mi još malo nestati kanape na **čunku** (...).* (SKG:77)].
11) **Konji i konjska oprema: uzengije**[89] [*Bolji smo, doduše, po imecima, ali sve naše imetke da sastaviš, ne vrijede korica jednih njihove sablje, pera im jednog u topuzu, **uzengijê** jedne na njihovom konju!* (SKG:29)], **đogat**[90] [***Đogat** se pruža cestom, za njim dugo nema nikoga.* (SKG:31)], **kandžija**[91] [*Uživam u konjima i svemu tome: u poigravanju griva i, pod praskom **kandžije**, u vijorenju njihovom i frktanju nozdrva, u sjaju uznjihanih sapi, u šaporenju i zasitnoj dùhi pšenične slame, u kruženju oko harmanskog stožera (...).* (SKG:40-41)].
12) **Oznake za prostorno određenje: ćošak**[92] [*U jednom **ćošku** kule, na prvom 'boju', na prvom spratu, ostala je 'čitava' jedna soba; čitava – to znači pod joj nije bio provaljen*. (SKG:20)].
13) **Rodbinski i komšijski nazivi: amidža**[93] [*Bićemo sami, **amidža** je, znamo, otišao u veliki lov na srne, strina je predveče došla nešto našoj kući i tu će, saznali smo i spavati.* (SKG:56)].
14) **Oznake za životinje: hajvan**[94] [*Nego prilijepe stražnjice, samo pate **hajvana**!* (SKG:32)].
15) **Oznake za dijelove ljudskog tijela: taban**[95] [*Da se malo zagrijem, stavih **taban** na čelo našem psu Baraku, koji je ležao svezan kraj vrata.* (SKG:66)].
16) **Oznake za pripadnost narodu, naciju:** pridjev **đaurske** (od *đaur*) [*„Nit me je“ – nastavlja – „ikad ruka zabolila odsicajući po Lici **đaurske** glave.“* (SKG:30)].
17) **Oznake za grupe, skupine: buljuk**[96] [*To je izazvalo njihovu radoznalost i neku vrstu bojovnosti, pa ih se svaki čas skupi iza nac (sic!) čitav **buljuk**, i viču: (...).* (SKG:61)]

---

puška
[85] onaj koji mejdan dijeli, koji se bori
[86] alatka za dizanje tereta, za bušenje rupa u zemlji itd.: gvozdena motka, poluga, s jedne strane šiljasta, a s druge tupa, ravna
[87] uzica od konoplje
[88] 1.vodovodna cijev; 2.maleno izdubljeno korito u kojem se nalazi namotana cijev, koje se prilikom tkanja na stanu probacuje kroz uvodne niti s jednog kraja na drugi.
[89] stremen
[90] U pripovijeci u značenju bjelkast konj, bijelac, a figurativno može značiti i glupak, neznalica.
[91] bič
[92] ugao, kut
[93] stric
[94] životinja, stoka
[95] donja strana stopala
[96] 1.četa vojske; kompanija, 2.odred, dio, razdjeljak, 3.jato, skupina, grupa

18) **Oznake za razbojništvo: hajduk**[97] [*Očevidno, **hajduk** je sinoć ušao u kuću*. (SKP:51)].
19) **Oznake za akte, dokumente: nufus**[98] {*Ako u **nufus**, knjigu rođenih, čas mog rođenja nije krivo upisan [to se mnogima desilo], meni je tada bila četvrta – peta godina.* (SKG:76)}.
20) **Oznake vezane za nauku i školstvo: ders**[99] [*Poče **ders**, nastava.* (SKG:47)], **harf**[100] [*Bezobraznici jedni, tako vi meni: ja vama **harf** (slovo) u glavu, a on vama na prkno!* (SKG:45)].
21) **Oznake za dijelove kuće: odžak**[101] [*Nijednog prozora čitava, kula je gledala u svijet kao iz sljepačkih duplji, a četiri **odžaka** ličila su mi na četiri đedova sina koji se nasred nje nešto sašaptavaju.* (SKG:18)], **kanat**[102] [*Meni se činilo, ako se pojavi, moraće se otvoriti oba **kanata** vrata, toliki je.* (SKG:37)], **halka**[103] [*Ali kuća se, na žalost, primiče, gore joj prozori, i uskoro me otac skide pa lupa **halkom** na avlijskim vratima.* (SKG:56) / *U istom trenu stvori se oko njih **halka** gledalaca i navijača*. (HKG:42)], **ereza**[104] [*Nema mi druge – lupim šakom po staklu, provučem ruku i dignem **erezu**.* (SKG:50)], **baglama**[105] [*Ali sve uzalud: sestre, jedna mi drži ruke, druga glavu, otac noge, a u vilice mi uvaljena nekakva **baglama**.* (SKG:60)].
22) **Oznake za apstraktne imenice**: **sadaka**[106] [*Hodža i pobožni govore da je to zato što se pije, slabo klanja i malo daje **sadaka** (milostinja), ide u đaurske škole i napušta vjersko odijelo.* (SKG:25)], **boja**[107] [*Oblik je još ispadao kako-tako, ali **boje** – takvih boja u kutiji nije bilo!* (SKG:77)], **džin**[108] [*Odmiče Ocu, ali Otac se negdje od polovine njive, kao da **džinovi** uđoše u njega, potkupi i poče da prestiže Sina, dok ga ne prestiže i stiže na biljegu prvi (...).* (SKG:42)]. U ovu skupinu su uvršteni i: **azur**[109], **sač**[110], **sihir**[111].
23) **Prilozi**: **sedefli**[112] [*Vjerovalo se da tu negdje pod gomilama leži predstojnikova puška na durbin, predstojnikovičin prsten s dragim kamenom i almas-grana, **sedefli** cipele predstojnikovičine kćeri, djedov ćup dukata, i svašta još se čulo da su imali predstojnik i djed...* (SKG:19)].

[97] odmetnik od vlasti; drumski razbojnik; lopov
[98] popis stanovništva; knjige koje sadrže popis stanovništva, matične knjige
[99] nastava, predavanje; lekcija
[100] slovo
[101] dimnjak
[102] krilo
[103] Kolut, karika, obruč na vratima. U drugom primjeru u značenju krug gledalaca i navijača.
[104] zatvarač za vrata, zapor
[105] Lik u pripovijeci upotrijebio je leksemu baglama za pojam za koji nije siguran šta je, što je uočljivo iz sintagme *nekakva baglama*. A baglama ima značenje željezne spojnice kojom se vrata i prozorska krila pričvršćuju za drvene okove i pomoću kojih se otvaraju i zatvaraju.
[106] milostinja
[107] farba
[108] nevidljivo duhovno biće, duh, demon
[109] nebesko plavetnilo
[110] Ovdje je leksema sač upotrijebljena u prenesenom značenju, kao vrućina, peka.
[111] čarolija, mađija, čini
[112] Prilog građen od turske riječi sedef i pridjevskog sufiksa „li“ turskog porijekla.

*Oznake za duhovnu kulturu*

**Ramazan**[113] [*Iftariti znači za vrijeme mjeseca posta,* ***ramazana****, poslije dnevnog pošćenja uzeti prvi zalogaj u usta; to biva u zalazak sunca, na pucanj topa.* (SKG:62)], **iftariti**[114] [*„Kako to", - pitam ga – „oni* ***iftare*** *u podne, a mi kad sunce zalazi?"* (SKG:62)], **hodža**[115] [*Jer nezgodno bi bilo* ***hodžu*** *svog ne pozdraviti.* (SKG:45)], **ićindija**[116] [*Obdulja je sutra poslije* ***ićindije***. (SKG:29)], **Ćaba**[117] [*„Marš napolje!" – skoči na nas djecu jedan moj dalji rođak, strašan, znamo da je dvaput išao na* ***Ćabu***. (SKG:31)], **din**[118] [*„Znao sam,* ***dina*** *mi. Gdje ćemo mi s njima!"* (SKG:31)], **mujezin**[119] [*Kad Š.* ***mujezin****, koji se starao o mejtefu, zaklepta klepkom u znak da je nastava gotova, mi nagrnusmo napolje, pojurismo niz cestu*. (SKG:45)], **merhaba**[120] [*„****Merhaba****, efendija!"* (SKG:45)], **selamun alejkum**[121] [*„****Selamun alejkum*** *i merhaba, efendija!"* (SKG:46)], **ezan**[122] {*Zavih peškir oko glave, popeh se na sećiju i, turivši prste u uši, počeh „****ezan****", onaj poziv sa džamije na molitvu [to sam već znao]* (SKG:57)}, **imam**[123] [*Eno ga, dolazi i Husein-efendija, moj hodža, glavni* ***imam***. (SKG:38)], **abdest**[124] [*Prije toga mora se uzeti* ***abdest****: po propisanom načinu, ruke lice, i noge.* (SKG:57)], **tejemum**[125] [*Uzesmo* ***tejemum****, svi osim Husein-efendije, on je, znači, jutros od usta ostavio nešto vode i uzeo abdest.* (SKG:72)] **musliman**[126] [*To je kod* ***muslimana*** *jedan od pet dnevnih molitava, posljednja.* (SKG:57)], **jacija**[127] [*„Sad ćemo klanjati* ***jaciju****."* (SKG:57)], **Bajram**[128] [*Kao da je* ***Bajram****, na kraju dođe sahan meda sa kajmakom, i orasima po vrhu, a to mi je bilo duša.* (SKG:56)], **Kuran**[129] *[„Učiti" – to je kod nas svečano izgovarati, zapravo pjevati, svete riječi iz* ***Kurana****.* (SKG:72)], glagol **doviti** izveden od imenice *dova* [*„****Doviti****" – to je u skupnoj molitvi boga moliti.* (SKG:72)].

*Mikrotoponimi (geografske realije)*

Teritorijalne realije, tj. oznake za imenovanje geografskih lokaliteta, predstavljaju važan sloj leksike. Njima se pisci služe kako bi radnju opisanu u svojim djelima vezali uz određeni geografski prostor. Kako je radnju smjestio u krajeve Bosne i Hercegovine, Kulenović se u zbirci pripovijedaka *Gromovo đule* koristio i bosanskim mikrotoponimima. U

[113] ime devetog mjeseca muslimanskog vjerskog kalendara, mjesec posta
[114] omrsiti se; večerati uz Ramazan
[115] vjeroučitelj, muslimanski sveštenik, profesor u medresi
[116] Treća po redu muslimanska svakodnevna molitva (namaz) čije vrijeme obavljanja počinje između podneva i zalaza sunca. Gledajući na dijalektološke odlike piščevog govornog područja, u najvećem dijelu ovih govora (govori zapadnog dijalekta) očuvani su okluzivi *k* i *g* u riječima orijentalnog porijekla (*keten*, *Ketenišće*, *kilimi*, *šeker*; *gerdan*, *jengija*, *legen*), ali se mogu čuti i *ćeten*, *ćilim*, *ićindija*.
[117] Islamska sveta zgrada, hram u gradu Meki u Arabiji. To je građevina kockastog oblika (široka 10, duga 12, visoka 15 m). Prema Kur'anu sagradili su je Ibrahim-pejgamber i sin mu Ismail-pejgamber. Svake godine na Hadžijski bajram, muslimani iz svih krajeva svijeta dolaze u Meku i obilaze Ćabu.
[118] vjera
[119] džamijski službenik koji na munari uči ezan i time objavljuje da je vrijeme za molitvu
[120] muslimanski pozdrav
[121] muslimanski pozdrav
[122] poziv na molitvu koji upućuje mujezin na arapskom jeziku sa džamijske munare
[123] muslimanski sveštenik kojem je glavna dužnost da predvodi skupno klanjanje namaza u džamiji
[124] ritualno pranje (umivanje) ruku do iza laktova, stopala do članaka, ispiranje usta i nosa i potiranje mokrom rukom po vratu, ušima i tjemenu
[125] ritualno trenje lica i ruku do laktovakoje zamjenjuje abdest i gusul kad nema vode
[126] pripadnik islamske vjere
[127] 1.vrijeme (doba) oko 2 sata poslije zalaza sunca, kada se klanja istoimena muslimanska molitva, 2.noćna muslimanska molitva (jacija-namaz)
[128] muslimanski vjerski praznik
[129] sveta knjiga kod muslimana

pripovijetkama se spominju sljedeći: *Vlašić-planina, Vranica planina, Klekovača, Osječenica, Kladuša, Krajina, Medeno polje, Bosanski Petrovac, Ribnik, Ključ*, a tu su i drugi: *Lika, Austrija, Beograd, Zagreb.* Od hidronima se javlja *Una*.

*Vlastita imena*

Imena koja se koriste u literaturi predstavljaju značajan onomastički materijal pri shvatanju neke kulture, narodnosti i drugih obilježja naroda i jezika u kojima nastaju. Ta imena se nazivaju literarnim vlastitim imenima (Šabić, 2016: 129) te se izučavaju pod okriljem literarne onomastike. Zajedno s ostalim imenima, kakva su imena mjesta (toponimi) ili osoba (antroponimi), literarna imena obavljaju funkciju imenovanja i infiltriraju se u grupu, tzv. vlastitih imena. Kulenović najviše koristi muslimanska imena orijentalnog porijekla, a u pripovijetkama se javljaju sljedeća (značenja imena preuzeta su iz knjige I. Smailovića *Muslimanska imena orijentalnog porijekla u Bosni i Hercegovini*): **Mujo** (hipokoristik od Mustafa) - ***Mujo** pristade!* (SKG:20), **Ćamka** (hipokoristik od Ćamila) – *Svaka mi je kao moja rodica ljepotica **Ćamka** (...)* (SKG:23), **Halil** (< tur. Halīl < ar. Halīl – vjeran prijatelj; srce; sablja) – *Tako je gojeni **Halil** moj san*. (SKG:30), **Zejnil** (< tur. Zeynel, skr. od ar. Zäyn-ul-'abidīn – ukras, ures pobožnih. Ime samo po sebi nema značenje i ne može se prevesti, ali predstavlja prvi dio složenog naziva Zäyn-ul-'abidīn) - *Kakvog **Zejnila**, ono je Omerbega našeg đogat!* (SKG:32), **Memo** (hipokoristik od Mehmed, Memnun, Mensur) – ***Memo** nas ne tjera*. (SKG:30), **Muho** (hipokoristik od Muhamed) - (...) *ali svakako najsnažniji među svima bio je **Muho**, praunuk mlađeg Ferizovića.* (SKG:41), **Rešo** (hipokoristik od Rešad i Rešid), **Ago** (Izv. od tur. *aga* dodavanjem na osnovu našeg nastavka *-o*.) - *Ali bila su dvojica, u zadnjem redu, **Rešo** K. i **Ago** K., koji su odista prelazili svaku mjeru.* (SKG:44), **Ibrica** [Izv. od hipok. Ibro (< Ibrahim) dodavanjem na osnovu našeg nastavka *-ica*] – *To je bio **Ibrica** K., najsitniji, pile među nama.* (SKG:47), **Hašija** (< tur. Hāşi, od ar. Haši'a – skrušena; ponizna; pokorna) – *Rekoh **Hašiji** neka mi prisvijetli (...).* (SKG:50), **Ibro** (hipokoristik od Ibrahim) - ***Ibro** metnuo trubu pod pazuho, usta obdlanio (...).* (SKG:36), **Hamdija** (< tur. Hamdī, od ar. hamdi(yy) – hvaljeni, pohvaljeni + naš nastavak *-ja*) – *Gotov momak već, ne znam ni što se umiješao među nas, **Hamdija** više i tuhuče put kuće Mehe Kišljena (...)* (SKG:36), **Meho** (hipokoristik od Mehmed) – *Ako ga **Meho** čuje, zapamtiće kad je svirnuo trubu.* (SKG:36), **Hajdar** (< tur. Hayder < ar. Haydär - lav) - *Za tog **Hajdara** što je došao odnekud s Une pričalo se* (...) (SKG:37), **Agan** (Izv. od tur. aga – *gazda, starješina, zapovjednik, prvak, gospodar* dodavanjem našeg nastavka *-an* na osnovu) – *„Da nije ovaj?" – pitam **Agana**, ispod glasa.* (SKG:37), **Derviš** (tur. Derviş, od pers. derwīš – skroman i pobožan čovjek; siromah) – *Naslonjeni na ogradu, čuče Velaga Zvizdić i **Derviš** Kahvedžija.* (SKG:37).

Počasni naslovi *aga* i *beg* mogu srasti sa imenom, u osnovi imaju socijalnu komponentu, i mogu se upotrebljavati iz poštovanja ili podrugljivo (Bajrić, 2019: 65). U pripovijetkama postoje primjeri gdje su te riječi upotrijebljene iz poštovanja ili kao vlastita imena, a u Bosni i Hercegovini nije rijetkost da se nadijevaju takva imena, kao naprimjer: Alaga, Bego, Ago, Agan, Hanumica i sl. U analiziranoj zbirci navedeni počasni naslovi su u službi lične nominalizacije, kao jedan od dvaju kompozita u složenim antroponimima: **Velaga** - *Naslonjeni na ogradu, čuče **Velaga** Zvizdić i Derviš Kahvedžija.* (SKG:37), **Omerbeg** - *Kakvog Zejnila, ono je **Omerbega** našeg đogat!* (SKG:32), **Mujaga** - *Ovo je pred kijametski dan! – kaže **Mujaga** Cerić* (SKG:73), **Dedaga** – *„Ovo je dobro" – odgovara mu **Dedaga** (...).* (SKG:73), **Mehinica**

*– Ćutala je i naša sluškinja **Mehinica**, koja mi je za našu steonu kravu Šarenku rekla sve otvoreno.* (SKG:58). U primjeru *Mehinica* polazišna je leksema vlastita imenica *Meho*. Na njegov korijen je dodat pridjevski sufiks za označavanje prisvojnosti (*-in* ili *-ov*), a potom sufiks za označavanje ženskog roda *–ica*. Dakle, sufiksi formanti čine pridjevski i imenički sufiks, što utječe na izmjenu značenja imenice ženskog roda, budući da je njeno jedino značenje – značenje supruge ili žene nekog muškarca (Šehović, 2012: 87).

Kada zajedničke imenice označavaju zanimanja, titule ili položaj pišu se malim slovom i sa crticom (Belić, 1960). One mogu imati, kako smo ranije naveli, socijalni značaj, ali često i duhovni. U pripovijetkama su nađeni sljedeći primjeri: **Mustaj-beg** – *Došao je i **Mustaj-beg**, mjesecima od suhe leži u postelji.* (SKG:38), **Husein-efendija** - *I tako poslije toga događaja uradi **Husein-efendija**, dobri naš vjeroučitelj.* (SKG:73), **Salih-beg** – *Nema druge nego na **Salih-bega**!* (SKG:54), **Salih-begovica** – *„**Salih-begovica** – kažem (to je moja mati) – „zapamtila med dovde, a sad će joj biti dovde!“* (SKG:48). A prisutni su i primjeri prisvojnih pridjeva koji se mogu tvoriti od počasnih naslova, ali i imena. U analiziranim pripovijetkama zastupljena su tri primjera: **Hašijino** - ***Hašijino** je ovo bilo maslo.* (SKG:48), **Memina** - *Sjede, puna ih sećija, duž sva četiri zida **Memine** kafanice.* (SKG:30) i **Ibrahim-begova** - *Ni od koga nisam čuo da je tog Hajdara vidio, znalo se samo kod koga je na konaku, pa smo nas nekoliko pred **Ibrahim-begovom** avlijom sjedili i sjedili, neće li se pomoliti.* (SKG:37).

Pored antroponimije pripadnika islamske vjere, drugi antroponimijski sloj u pripovijetkama pripada hrišćanskoj antroponimiji. Pet je primjera imena tog antroponimijskog sloja: **Jovica** - *Ja tuhučem put Medenog polja, odakle mi se – tako mi se čini – između tolikih tuhaljki odaziva baš jedan, i to je – uvjeren sam – truba **Jovice** Šarca, moga kmetića.* (SKG:36), **Luka** - *Počuj, crni **Luka** nabaso na vuka (...).* (SKG:36), **Boško** – *Tu je i proto, stric **Boška** mejdandžije.* (SKG:38), **Kraljević Marko** – (...) *nego vjeruj ti meni, da mi kafanu pozlatiš i u dragi kamen okuješ, samo da ne gledam Vlahe kako im od toga već njihovog **Kraljevića Marka** srce igra, lice sja!* (SKG:38), **Petar** – *Ili, zašto taj **Petar** nije podigao grad na zelenoj Uni?* (SKG:55).

Od zoonima prisutna su dva: *Šarenka* (ime krave) i *Barak* (ime psa). Zastupljeni etnici su: *Krajišnici, Petrovčani, Kladušani, Turčin*.

**Semantičke vrijednosti orijentalizama**

Orijentalizme iz zbirke ćemo pokušati sistematizirati prema njihovim vrijednostima koje imaju u zbirci pripovijedaka, a koje se ogledaju kroz funkcije: polisemije, sinonimnosti, frazema i komparacije.

*Orijentalizmi i polisemija*

Polisemija ili višeznačnost je sposobnost lekseme da se realizira u više značenja, da ima više semantičkih realizacija. Kada se govori o orijentalizmima, pojava višeznačnosti je najčešće posljedica semantičkih promjena u sekundarnoj adaptaciji. Na ekscerpiranoj građi uočen je primjer *halka* sa dva značenja: *Ali kuća se, na žalost, primiče, gore joj prozori, i uskoro me otac skide pa lupa **halkom** na avlijskim vratima.* (SKG:56) / *U istom trenu stvori se oko njih **halka** gledalaca i navijača*. (HKG:42), gdje u prvom primjeru leksema *halka* označava obruč, zvekir na vratima, a u drugom krug gledalaca. Za leksemu *sač* Škaljić u svome Rječniku navodi značenje: *željezni ili zemljani poklopac pod kojim se na ognjištu peče hljeb i pita na taj način*

*što se na nj nagrne žerava i lug (zapreće se)* (Škaljić, 2014: 500). Međutim, leksema se u rečenici *Najviše se gleda u nebo. A ono – današnje gore od jučerašnjega!* ***Sač*** *božiji!* (SKG:71) javlja u prenesenom značenju, kao vrućina, peka (metafora).

*Orijentalizmi i sinonimija*

Sinonimija je leksičko-semantička pojava koja ukazuje na postojanje riječi različitog glasovnog sastava – različite leksičke jedinice, a istog ili sličnog značenja (Vajzović, 1999: 195). Kod orijentalizama su rijetki primjeri preuzetih sinonimskih parova; sinonimija se obično uspostavljala na terenu jezika primaoca, bilo da je orijentalizmu odgovarajući istoznačni oblik prethodio ili da je do takvih odnosa došlo nakon interferencije (Vajzović, 1999). U istraživanom korpusu pronašli smo jedan takav primjer: *Eno ga, dolazi i Husein-efendija, moj* ***hodža****, glavni* ***imam****.* (SKG:38) s tim da se ovdje može govoriti o relativnosti sinonimije.

Sa stajališta, pak, standardnojezičke norme i funkcionalnostilskog određenja izvjestan broj orijentalizama uspostavio je ravnopravan i neutralan odnos između svojih sinonimskih parova. Primjeri koji potvrđuju navod su sljedeći: *Binjedžije se od konja ne rastaju, s njima i spavaju, da im kogod ne bi konju* ***sihir, vradžbinu*** *kakvu učinio.* (SKG:29), *Bezobraznici jedni, tako vi meni: ja vam* ***harf (slovo)*** *u glavu, a on vama na prkno!* (SKG:45), *Poče* ***ders, nastava.*** (SKG:47), *Hodža i pobožni govore da je to zato što se pije, slabo klanja i malo daje* ***sadaka (milostinja)****, ide u đaurske škole i napušta vjersko odijelo.* (SKG:25), *Oni koji su bili te sreće pričaju kako im je svaki* ***binjedžija (džokej)*** *sitan i lagan, u šaku stane, konju pod njim kao da muha sjedi na njemu.* (SKG:29) – u ovom je primjeru sinonim anglicizam.

Na osnovu podatka da li za orijentalizam postoji ili ne postoji adekvatan sinonim određivano im je mjesto u standardnom jeziku. Naravno da će se orijentalizam poštovati ako za njega ne postoji adekvatna zamjena. Ali ako je adekvatna sinonimska zamjena prihvatljiva, orijentalizam normativno može biti prihvaćen što podrazumijeva ravnopravnu naporednu upotrebu ili jezičko-varijantsku markiranost (bosanski-hrvatski-srpski), kao što imamo dva primjera u korpusu: *amidža* (SKG:56) – *stric, kašika* (SKG:48) – *žlica*, ili potisnut svojim sinonimom. Orijentalizam tada postaje stilska rezerva.

Iz navedenih primjera doima se kao da je Kulenović svojim čitaocima želio približiti značenja pojedinih orijentalizama, dajući sinonimske ekvivalente koji bi bili bliži njihovom jezičkom idiomu.

U pogledu sinonimnosti, odnosno leksičko-semantičkih varijanata, moramo napomenuti da su brojni orijentalizmi koji nemaju zamjenu u našem jeziku pa takve riječi doživljavamo kao domaće blago. Ovdje možemo govoriti o potrebi jezika primaoca za leksičkim bogaćenjem, što se postiže i posuđivanjem iz stranih jezika, ali i o nepostojanju adekvatne zamjene u jeziku primaocu, u nekim slučajevima, ili čak nepostojanju zamjene uopće, tj. sinonima. Analizom je utvrđeno da je puno leksema koje nemaju svoju zamjenu u jeziku primaocu iz oblasti duhovne kulture i običaja muslimana (*ramazan, iftariti, hodža, musliman, abdest, jacija, Bajram, Kuran, merhaba, selam alejkum, ezan* i dr.). Najviše je islamskih termina upotrijebljeno u pripovijeci *Moj dobri hodža*, potom *Moj brat*. Mnogo je ovih riječi ušlo u jezik primalac širenjem i prihvatanjem islama kod zateknutog stanovništva stoga i ne čudi činjenica da je poprilično velik broj ovakvih leksema (u pripovijetkama ih je 17), a i onih koje nemaju odgovarajući sinonim u jeziku primaocu. Nadalje, nije zanemarljiv broj ni leksema iz semantičke grupe *Građevine, zgrade, prostorije i razna mjesta* – kafana,

džamija, mekteb, mejtef, te onih iz grupe *Odjeća, obuća, tkanina i nakit* – sandale, prsluk, čarape, fes, fermen, džep i dr. Svjedoci smo da na području velikog dijela Bosne i Hercegovine brojni građevinski objekti kao naprimjer medrese, hanovi, džamije i dr. datiraju još iz vremena Osmanskog Carstva te je stoga i prirodno da su oznake za te realije jako frekventne. Oznake za kućne potrepštine, pokućstvo također je frekventna skupina koja se često koristi i za koju teško nalazimo domaće sinonime (*lula, džezva, oklagija, tepsija, dušek, jorgan, sećija* i dr.). Govoreći o sinonimima važno je pomenuti i lekseme koje nisu poznate svim korisnicima jezika. U tom slučaju možemo govoriti o historizmima ili arhaizmima. Te riječi vezujemo za jedan određeni period koji više ne postoji pa se samim time ni te riječi više ne upotrebljavaju. One ne posjeduju odgovarajuće sinonime i u rječnicima se opisno definišu. Takve su: *beg, ajan*.

Dočaravajući jedno bosansko podneblje, Kulenović je vješto birao orijentalizme namjesto njihovih domaćih sinonima, približavajući na taj način čitaocu patrijarhalnu, bošnjačku porodicu, a sve to lijepo uklopivši sa lirskim doživljajem djetinjstva. No, razlozi i smisao upotrebe sinonima mogu biti i drugačije prirode, npr. naizmjenična upotreba sinonima u tekstu jednog autora može biti razlog da se izbjegne leksičko ponavljanje što će doprinijeti stilskom osvježenju iskaza i udovoljavanju zahtjevima datog konteksta. U prilogu ovoj tvrdnji pronašli smo dva primjera gdje imamo naporednu upotrebu sinonima. Naime, u pripovijeci *Vlas u kuli* na strani 21. Kulenović koristi i orijentalizam *basamaci*, ali i njegov sinonim *stepenice – Mujo poslije prva dva-tri* ***basamaka*** *zbilja uspori, pa sve sporije. Penje se polako, pipa* ***stepenice****.* Dalje, u istoj pripovijeci na strani 18. upotrebljava orijentalizam *odžak*, a na strani 20. leksemu *dimnjak – Nijednog prozora čitava, kula je gledala u svijet kao iz sljepačkih duplji, a četiri* ***odžaka*** *ličila su mi na četiri đedova sina koji se nasred nje nešto sašaptavaju.* (...) *Čeka ga i noću navrh* ***dimnjaka****: u gluha doba mogu mu se gore vidjeti varnice kad čačka lulu.* U prvom slučaju se Kulenović koristio objema leksemama kako bi izbjegao gomilanje istih oblika u jednoj rečenici. U drugom slučaju su upotrijebljena dva različita oblika koja su u datom kontekstu bolje odgovarala, za opis i oslikavanje.

*Dvoleksemne frazeme s redupliciranim članovima*

Frazeme su ustaljene jezičke jedinice koje su sastavljene od najmanje dvije riječi koje imaju jedno značenje. U govoru se frazema ostvaruje kao gotova tvorevina, a po značenju je monolitna zatvorena, idiomatska cjelina. U korpusu smo pronašli frazemu sa redupliciranim članovima koji predstavljaju leksičko-semantičko jezgro fazeme: *Noge me već zabolile trčeći za njim* ***od dućana do dućana****.* (SKG:63).

Od semantičkih figura u širem smislu ubrajaju se figure poređenja i razlikujemo dva tipa – *simile* i *comparatio*. Prvi tip poređenja simile „smatra se srodnim sa metaforom, s tim što ovdje još nema zamjene koja je osnova tropičnosti; umjesto toga, postoji ukazivanje na tertium comparationis kao onu karakteristiku koja zbližava dva različita označena“ (Katnić-Bakaršić 2001: 332). Posredstvom ovog tipa poređenja ističu se svojstva predmeta ili pojava, tako da se riječi, kao nosioci tih svojstava, dovedu u odnos poredbe. Ovu figuru na formalnom planu karakterizira postojanje tipičnih vezničkih riječi: *kao, poput, nalik (na)*. U našem istraživanom korpusu smo pronašli dva primjera za ovaj tip poređenja: *Baci neko kamen da preko zvuka procijeni dubinu, ali se ništa ne ču: znači, dubina je zbilja bezdana, jer moralo bi se čuti kad kamen padne na dno. Nego je provala gluho proguta. A nije velika, otprilike* ***kao bunar****.* (SKG:25), *Još neko vrijeme sjala je i huktala* ***kula kao peć*** *(...)* (SKG:18). Iz navedenih primjera

je uočljivo da oni posjeduju sve poredbene elemente značajne za ovaj tip poređenja, dakle, pojam koji se poredi, pojam sa kojim se poredi te poredbeni veznik *kao*.

**Zaključna razmatranja**

Otkad postoje različiti jezici u svijetu, postoje i kontakti među jezicima, koji pod raznim uslovima dovode do jezičkog miješanja i jezičkog pozajmljivanja. Tako je bilo kada su politički, ekonomski i kulturni dodiri među narodima bili jako česti i čvrsti, a prisutno je i danas. Na osnovu analiziranih pripovijedaka iz zbirke *Gromovo đule* vidljivi su ostaci vladavine Osmanskog Carstva prvenstveno u jezičkom obliku kojim smo se mi i bavili u radu. *Gromovo đule* dokument je o kulturi življenja u doba autorova djetinjstva što se ponajbolje može uočiti u pripovijetkama *Vlas u kuli*, *Vršnjaci*, *Dobri moj hodža*, *Med i koprive*, *Još samo bos*, ali i u ostalim jer se svaka pripovijetka, asocijativno, prema motivima, na neki način vezuje za narednu i svaka od njih donosi nove zgode samog autora kao dječaka, a „Bosanski Petrovac je prostor u kojem se smještaju dešavanja i zgode iz Kulenovićeve zbirke (...)“ (Pečenković, Pajazetović, 2012: 5). Koristeći se upravo orijentalnom leksikom Kulenović je kolorizirao sredinu, opisao međuljudske odnose, narodne običaje iz perspektive živahnog dječaka. Sav ambijent je smješten u tipičnu bošnjačku kasabu, a u njegovim pričama se osjeća miris bašča i odaja u bošnjačkim kućama, čuje se zveket džezvi, sahana, tepsija, ćasa, osjeti se škripa basamaka, sećije, miris kafe i šerbeta itd. I izbor imena doprinio je simboličnom prikazivanju kulturoloških prilika. Kako navodi Šabić (2016) literarno imenovanje historijski je uslovljeno, a imena nam omogućavaju lahko smještanje literarne fabule u prostor i vrijeme u kojem se fabula odvija čemu svjedoče i imena iz pripovijedaka: *Mustaj-beg, Husein-efendija, Salih-beg, Salih-begovica, Velaga, Dedaga, Mujaga, Mehinica* itd.

Orijentalnu leksiku iz pripovijedaka razvrstali smo na arabizme, turcizme i persizme. Pripovijetke iz zbirke *Gromovo đule* napisane su na 61 stranicu. U tom rasponu zastupljene su 133 riječi orijentalnog porijekla. Najveći broj čine arabizmi – 52 (39%), potom turcizmi – 41 (30,82%) te persizmi – 32 (24%). U pripovijetkama se javljaju i riječi koje se određuju kao arapsko-perzijske kojih je 3 (2,25%), perzijsko-turske i arapsko-turske po 2 (1,5%), te srp.hrv.-turske od kojih je pronađena samo jedna (0,75%). Pored riječi orijentalnog porijekla u pripovijetkama je prisutan i sloj drugih riječi stranoga porijekla, kojih je 34, gdje se izdvajaju grecizmi kao najfrekventniji - 12 (*almas-grana, oaza, avlija, fenjer, furuna, pita, kaldrma, karanfil, fučije, prota, tefter, gimnazija*), 5 talijanizama (*dukat, pijaca, berber, pištolj, patišpanja*), 4 latinizma (*registar, legitimacija, doktor, front*), 4 anglizma (*džokej, vagon, fudbaler, bek*), 4 romanizma (*pantalone, hotel, basen, frak*), 2 mađarizma (*pandur, baršun*), po jedna njemačko-talijanska (*malter*), jevrejska (*amin*) i latinsko-talijanska (*granate*). Sve ove riječi lijepo su se uklopile u tematske okvire Kulenovićevog djela i pronašle svoja mjesta oslikavajući i opisujući minula vremena. Baveći se analizom zastupljenosti riječi orijentalnog porijekla, na osnovu dobijenih podataka možemo konstatovati da su kod Kulenovića, u zbirci *Gromovo đule*, osim tematike djela, veliku ulogu u izboru leksike imala geografska obilježja kao i religijski kontekst. Govori muslimana jako dobro su zadržali orijentalnu sakralnu leksiku, možda i više nego pripadnici ostalih vjeroispovijesti na tadašnjem tlu. Analiza je pokazala da je najveći dio leksičkog fonda arapskog porijekla kojeg vezujemo za sakralni nivo. Potom slijede turcizmi iz kojeg su nam stigli nazivi za kućne potrepštine, suđe, odjeću, dok je

persizama najmanje zabilježenih i to su uglavnom nazivi za neka jela, neki termini sakralnog porijekla i sl.

Kroz semantičku analizu prikazali smo vrijednosti orijentalizama u zbirci pripovijedaka *Gromovo đule* Skendera Kulenovića, izveli određene zaključke u vezi sa njihovim korištenjem, te se dotakli i onomastike kao sloja bez koje bi djelo bilo nepotpuno. Zaključujemo da je Kulenović u svojoj zbirci koristio orijentalizme kako bi na što vjerodostojniji način predstavio sliku svoga dječaštva, simboliku izraza i umijeće umjetničkog izraza. U pogledu upotrebe orijentalizama i drugih riječi stranoga porijekla u pripovijetkama možemo kazati da bi djela, poput ovih, bez njih bila nesadržajna i stilski nedorečena.

**Istraživački korpus**


1. Kulenović, S. (1990). *Gromovo đule*. Sarajevo: Veselin Masleša.


**Literatura**


1. Bajrić, A. (2019). Semantičke grupe orijentalizama u pripovijeci „Noć u vezirskom gradu“ Skendera Kulenovića. *DHS – Društvene i humanističke studije*, br. 2 (8), godina IV, str. 53-70, Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli, Tuzla.
2. Belić, A. (1960). *Pravopis srpskohrvatskoga književnog jezika sa pravopisnim rječnikom.* Novi Sad – Zagreb: Matica srpska – Matica hrvatska.
3. Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*, Zagreb: Školska knjiga.
4. Halilović, S., Tanović, I. & Šehović, A. (2009). *Govor grada Sarajeva i razgovorni bosanski jezik.* Sarajevo: Slavistički komitet.
5. Katnić-Bakaršić, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo.
6. Knežević, S. (2011). Gromovo đule u Bašti sljezove boje. Zbornik radova Meša Selimović i Skender Kulenović u srpskom jeziku i književnosti, str. 345-350. Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske, Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci i Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, Banja Luka-Istočno Sarajevo.
7. Murtić, E. (2018). Zavičajno-kulturalna semantiziranost autobiografskih sjećanja u djelima bosanskohercegovačkih pisaca za djecu. Sarajevski filološki susreti: zbornik radova 2:245-253.
8. Pečenković, V., Pajazetović, E. (2012). Hronotop djetinjstva u zbirci „Gromovo đule“ Skendera Kulenovića. *Didaktički putokazi,* Zenica, br. 62/2012, str.13-17.
9. Rizvanbegović, F. (1990). *Svjetlosti divanhane*. Sarajevo.
10. Smailović, I. (1977). *Muslimanska imena orijentalnog porijekla u Bosni i Hercegovini.* Sarajevo: Institut za jezik i književnost u Sarajevu – Odjeljenje za jezik.
11. Stanojčić, Ž. (1967). *Jezik i stil Iva Andrića (funkcije sinonimskih odnosa)*. Filološki fakultet Beogradskog univerziteta, Monografije, knjiga XI, Beograd.
12. Šabić, I. (2016). Literarna imena dramskih tekstova u Bosni i Hercegovini. *Književni jezik* 27, Institut za jezik, Sarajevo, str. 129-151.
13. Šehović, A., Havervić, Đ. (2017). *Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
14. Škaljić, A. (2014). *Turcizmi u našem jeziku*. Sarajevo: Karika.

15. Vajzović, H. (1999). *Orijentalizmi u književnom djelu : lingvistička analiza*. Sarajevo: Institut za jezik.

## SEMANTIC VALUES OF LEXIC OF ORIENTAL ORIGIN IN COLLECTION OF STORIES „THUNDER'S CANNONBALL" BY SKENDER KULENOVIĆ

**Abstract**

*Semantic analysis of lexical fund, especially characteristic lexic with a specific linguocultural component, provides objective and reliable data about the history and tradition, and development of the cultural and spiritual life of some linguistic community. Accordingly, this paper deals with the presentation and analysis of semantic groups of orientalisms in the collection of stories "Thunder's Cannonball" with the goal to show the abundance of orientalisms in opposition to other words of foreign origin and the frequent semantic groups into which we have classified orientalisms.*

*In the collection of stories "Thunder's Cannonball" Kulenović evokes a childhood in a lyrical way that makes native localities, names and origins recognizable. Therefore, we will also consider the justified use of a certain form of some lexemes, which, precisely creates the authentic verbal framework in which it placed the lyrical experience of childhood.*

***Key words**: Thunder's Cannonbal, Lexic, orientalisms, semantic value, Skender Kulenovic*

UDK 811.163.41’373.4 Ćopić B.
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Enisa Gološ

# IMENIČKI I GLAGOLSKI EKSPRESIVI U ĆOPIĆEVOM DJELU

**Sažetak**

*U radu se razmatraju ekspresivi kao jedinice leksičko-semantičke analize. Zapravo, lekseme okarakterisane kao sloj ekspresiva čine zaseban sloj jedinica drugostepene nominacione. Iako su stavljene na periferiju leksičkog sistema, to nije umanjilo njihov značaj u jeziku. Analiza Ćopićeva djela Orlovi rano lete ukazala je na raznovrsne fenomene ekspresiva, ali pažnja je usmjerena na imeničke i glagolske ekspresive tipa ispičutura i smrsiti. Uočeno je da je u sloju izdvojenih ekspresiva prisutna i emocionalnost kao neodvojivi dio ekspresivnosti tipa djevojčurak. Poseban dio ekspresiva čine oni hipokorističnog, deminutivnog ili augmentativnog, te pejorativnog značenja. Dakle, radom se željelo ukazati na ekspresivnost kao univerzalnu kategoriju, veoma značajnu za leksičko-semantički aspekt analize. U isto vrijeme je ekscerpirana građa potvrdila njenu ulogu u jezičkom stvaralaštvu jednog pisca i književnog djela.*

***Ključne riječi**: ekspresivi, imenički ekspresivi, glagolski ekspresivi, ekspresivnost, emocionalnost, leksičko-semantički aspekt analize.*

## Uvod

Ekspresivi su jedinice leksičko-semantičke analize, čije se značenje dovodi u vezu sa značenjem izrazit i izražajan, a potom upućuje i na termine afektivnost i ekspresivnost kao srodne pojave. Istovremeno, ekspesivi služe kao oznaka za jedan od tri važna aspekta jezika „za onaj koji karakterizira govornika“ (Simeon 1969: 292/I). Ekspresivima se prenosi ili izražava ekspresivnost (Tošović 2002: 171), odnosno „snaga ili vrijednost riječi“ (Simeon 1969: 293/I). Termin ekspresivan adj. koji sadržava ekspresiju, izrazit, izražajan (Simeon 1969: 293/I) prema Dejvidu Kristalu upotrebljava se u semantici u okviru klasifikacije značenja. Ekspresivno značenje jednog izraza označava i njegovu emocionalnu sadržinu, te pojmovno podudaranje sa konotativnim značenjem. (Kristal 1985:61). Sama ekspresivnost nastaje odstupanjem od standardnog, uobičajenog, odnosno pomjeranjem iskaza, potenciranjem, pojačavanjem i aktuelizovanjem. Za navedenu kategoriju kažu da je univerzalna kategorija i da je karakteristična za sve vidove jezičke analize: od fonetsko – fonološke, morfološke, tvorbene, semantičke i drugih. U ovom radu je važna leksičko-semantčka analiza, stoga se u izdvojenim i analiziranim riječima ukazuje na postojanje komponenata kojima se izražavaju mjera i stepen osobine neke pojave, što predstavlja ekspresivnost u užem smislu. Bez obzira na njenu bitnost, ekspresivnost je često objašnjavana zamagljeno i tautološki.

Ekspresivne nominacione jedinice – ekspresivna leksika čini poseban sloj leksike (Ristić 2004:24). Svrstavanjem na periferiju leksičkog sistema, nije se umanjio njihov značaj u jeziku, jer se bez njih jezik ne bi mogao obojiti. Ova leksika se javlja kao sredstvo gipkosti govorne kulture, a u objektivnoj informaciji izražava i subjektivni ljudski faktor (Gološ 2017: 250).

Iako je ovim istraživanjem obuhvaćeno samo jedno Ćopićevo djelo – roman *Orlovi rano lete*, ipak je dalo indikativne pokazatelje pojava koje su bile predmetom zadate analize. Ekscerpirani korpus ukazao na raznovrsne fenomene ekspresiva, a pažnja je usmjerena na imeničke i glagolske ekspresive. Među imeničkim ekspresivima izdvajaju se oni koji pripadaju

govoru Ćopićeva zavičaja tipa *dječačina*, *očurde, čuvaldus,brlja* ili su tipično primjeri Ćopićeva izraza tipa *čmavalo*, *torbak*, *kukrika* i *parica* ili, pak imaju notu umanjivanja tipa *potočić*, *sjekirče*; uvećavanja tipa *šeširčina*, *pećinetin*a kao i oni koji imaju hipokoristično značenje tipa *poljanak*, *kosica*, odnosno pejorativno značenje tipa *ispičutura*, te pogrdno tipa *šumnjak* i *šuša*. Tu su i glagoli semantičke i afiksalne derivacije tipa *mrmoriti*, *švićnuti*, *razgoropaditi*, *istorokati* i sl.

Ono što je zajedničko izdvojenim primjerima jest prisutnost emocionalne obojenosti, odnosno emocionalnosti koja se smatra neodvojivim dijelom ekspresivnosti.

**Imenički ekspresivi**

Ćopićevo djelo *Orlovi rano lete* odlikuje se bogatstvom ekspresivne leksike. To su, prije svega, imenički ekspresivi. Među njima se izdvajajaju imenice kojima se imenuju lica čije se ponašanje ili postupci ocjenjuju kao psihička ili karakterna osobina tipa *čmavalo* 'osoba koja čmava' (MS-MH 1976: 890), *bezobraznik* 'nepristojan čovjek' (MS-MH 1967:167), *okačenjak* 'obešenjak, nestašna osoba' (MS-MH 1971: 91), *šumnjak* 'šumski razbojnik, hajduk' (MS-MH 1976: 1028), *skitnica* 'osoba bez stana i stalnog mesta boravka' (MS-MH 1973: 802), *šuša* 'nesposobna, bezvredna osoba' (MS-MH 1976: 1034), *kuraž*, fr. 'čvrstoća, odlučnost u opasnosti, odvažnost, hrabrost' (MS-MH 1969: 132), zatim predmeti, stvari i pojave tipa *krntija* 'od duge upotrebe dotrajala stvar, starudija' (MS-MH 1969: 81), *škrljak*, pokr. 'šešir, klobuk' (MS-MH 1976: 977), *čuvaldus* 'velika i jaka igla kojom se šiju vreće i samari' (MS-MH 1976:897), *torbak* 'manja torba, telećak, ranac' (MS-MH 1976: 241), *krkljanac* 'stiska, gužnjava,gužva' (MS-MH 1969: 77) *globa* 'novčana kazna' (MS-MH 1967: 500).

Za označavanje lokacije u upotrebi su imenički ekspresivi tipa *nužnik* 'mesto gde se vrši nužda, zahod, klozet' (MS-MH 1969: 826), *zemunica* 'primitivna prostorija za stanovanje ili prebivanje, ukopana u zemlju' (MS-MH 1967: 301) *okuka* 'izvijeni dio puta, zavoj zavijutak, krivina' (MS-MH 1971: 116) *šumarak* 'gusta mlada šuma' (MS-MH 1976: 1027), *šipražje* 'zb. im. od šiprag - gusto izraslo šiblje, žbun, grm' (MS-MH 1976: 960).

Imenicama tipa *patrljak* 'suvi komad, ostatak posečene ili slomljene grane' (MS-MH 1971: 361), prut 'tanka, gipka šiba očišćena od lišća' (MS-MH 1973: 273), *kukrika* 'crni grab' (MS-MH 1969: 117) upućuje se na biljke ili dijelove biljake.

Korpus sadrži i primjere ekspresiva kojima se imenuju vrsta hrane i pića tipa *gužvara* 'pita nadevena sirom i sl., savijača' (MS-MH 1967: 592) i *brlja* 'slaba, meka rakija' (MS-MH 1967: 281).

U korpusu je prisutna imenica tipa *drekavac*, koja pripada praznovjerju 'kao oznaka za sablast koja noću dreči' (MS-MH 1967: 772)

U ovoj skupini imeničkih ekspresiva navedeni su oni koji su ograničeni za određenu teritoriju, dakle okarakterisani kao pokrajinske lekseme, mada ima i onih koje su porijeklom iz drugih jezika kao što je francuski, turski i mađarski.

U odnosu na prethodno navedene imenice, ovo istraživanje je ukazalo da korpus sadrži daleko više primjera imeničkih ekspresiva nastalih modifikacijom tipa *poljanče*, hip. 'od poljana, mala poljana' (MS-MH 1971: 669) što se izjednačava sa imenicom tipa *poljanak* ili *okce*, dem. i hip. 'od oko' (MS-MH 1971: 119) te primjer tipa *djevojčurak*, dem. i hip. 'od devojče' (MS-MH 1967: 644). Dakle, riječ je o hipokoristicima, riječima sa elementima pozitivnog naboja i deminutivima, umanjenicama, često s hipokorističnim prizvukom nježnosti,

simpatije i sl. nijansi u značenju nastalim uz pomoć derivacijskih sufiksa. Oba primjera imenica umanjenica ima elemente pozitivnog stava govornika prema lokalitetu. Razlika postoji jedino u tome što je u prvom primjeru umanjenicom predstavljena mala poljana, dok je u drugom primjeru poređenjem sa okruglinom u obliku pčeline ćelije upućeno na zrake jutarnjeg sunca koje se probijaju kroz drveće u Prokinom gaju, šumarku.

Ovo je samo jedan od primjera hipokoristika i deminutiva kao pogodnog jezičkog sredstva za izricanje ekspresivnog ali i emotivnog značenja. U daljnjoj razradi slijedilo bi konotativno i slikovito značenje kao posljedica pomicanja značenja, ali to može biti predmetom analize nekog drugog rada.

Umanjenost dimenzije imenice tipa *potočić* 'dem. od potok' (MS-MH 1971: 796) u odnosu na imenicu potok ne utječe na promjenu sadržaja umanjenice, jedino govori o njenoj dodatnoj obilježenosti. Važno je istaći da osim subjektivnog stava govornika prema određenom pojmu, predmetu i sl. presudnu ulogu igra kontekst. U primjeru tipa *kućica* 'dem. od kuća' (MS-MH 1969: 143) ukazuje se na specifičnost jer izvedenica ima i hipokoristično značenje. Dakle, u zavisnosti od konteksta moguće je govoriti o različitim značenjima pojedinih umanjenica.

Budući da je kontekst ponudio više primjera imeničkih umanjenica, to je u radu poštovan princip grupisanja deminutiva i hipokoristika prema tvorbenom sufiksu.

U korpusu je uočen najveći broj primjera imeničkih ekspresiva sa sufiksom *–ica*, za koji možemo reći da je najproduktivniji i uz pomoć kojeg su tvorene imenice ženskog roda, oblika jednine tipa *varošica* 'dem. od varoš, mala varoš – naselje u kome stanuju građani' (MS-MH 1967: 333) kao lokaliteta, već pomenuta *kućica*, *kolibica* 'dem. od koliba, privremena kućica, ponajviše od trske, kolja ili pletera, pokrivena granjem' (MS-MH 1967: 784) i *krčmica* 'dem. od krčma – kafana i gostionica nižeg reda' (MS-MH 1969:104) kao objekata u kojima se boravi, *curica* 'dem. od cura - devojka' (MS-MH 1976: 830) što označava lice - dragu osobu, *kosica* 'dem. od kosa – dlaka na čovjekovoj glavi' (MS-MH 1967: 862) kao dio ljudskog tijela, *parica* 'dem. od para – uopšte novac,novčana sredstva' (MS-MH 1971: 336) kao platno sredstvo sa negativnim konotacijama te *kišica* 'dem. od. kiša – atmosferski talog u obliku vodenih kapljica' (MS-MH 1967: 718) u značenju prirodne pojave.

Izuzetak od navedenih primjera čini kao i dvije imenica muškog roda tipa *čičica* 'dem. i hip. od čiča - starac' (MS-MH 1976: 888) i *Nikolica*.

Primjeri deminutivnih imenica ženskog roda u jednini tipa *ptičica* 'dem. i hip. od ptica' (MS-MH 1973: 281) u značenju životinje kao i zbirne imenica tipa *dječica* 'dem. i hip. od deca' (MS-MH 1967: 670) nastali su od motivacijskih riječi *ptica* i *djeca* proširivanjem sufiksa –ica s inicijalnim –č-, koji opstaje kao osamostaljeni sufiks –čica.

U znatno manjem broju prisutni su primjeri imenica muškog roda nastali uz pomoć sufiksa *-ić* tipa *dječačić* 'dem, od dečak' (MS-MH 1967: 669), *đačić* 'dem. od đak' (MS-MH 1967: 818), *Stričić* 'dem i hip. od Stric'- nadimak, *potočić* i *-čić* tipa *prozorčić* 'dem. od prozor' (MS-MH 1973: 168), *čobančić* 'dem. od čobanin – onaj koji čuva stoku na paši' (MS-MH 1976: 891).

U ovoj skupini imenica muškog roda nalazi se već pomenuti ekspresiv *okca* nastao uz pomoć sufiksa *-ca* kao i primjer nastao uz pomoć sufiksa *–ak* tipa *poljanak*.

I najzad, kao posebnost izdvaja se primjer ekspresiva nastao uz pomoć sufiksa *–urak* tipa *djevojčurak*.

Korpus sadrži i mali broj deminutiva srednjeg roda nastalih uz pomoć sufiksa *–ce* tipa *jezerce* 'dem. od jezero' (MS-MH 1967: 591) i *perce* 'dem. od pero' (MS-MH 1971: 395) kao i deminutiva tipa *brdašce* 'dem. od brdo' (MS-MH 1967: 268) gdje se sufiks *–šce* direktno dodaje na motivacijsku riječ. Zapravo deminutivni sufiksi *–ašce* predstavljaju proširene varijante sufiksa *-ce.* U okviru ove skupine imenica srednjeg roda nalaze se i primjeri ekspresiva nastali uz pomoć sufiksa *-če* tipa *sjekirče* 'dem. od sekira' (MS-MH 1973: 724), za koji se može reći da ima osobine hipokoristika iako se veže za negativne konotacije te već navedenog primjera *poljanče*.

Korpus sadrži primjere hipokoristika specifičnih po tvorbi, gdje se na skraćenu imeničku osnovu dodaje sufiks *-o* tipa *Pero*, *Stevo*, Striko, *Đoko*.

Uz pomoć sufiksalne modifikacije nastale su i slijedeće skupine imeničkih ekspresiva – augmentativi i pejorativi. Uvećavanje kao i umanjivanje nekog sadržaja može služiti kao podsticaj za realizaciju ekspresivnog značenja. To značenje se dovodi u vezu sa subjektivnom ocjenom koja može biti negativna ili pozitivna. Pejorativi su okarakterisani, ne samo kao uvećanice, već i kao riječi sa elementima negativnog naboja prema realijama (Šipka 1998:75), augmentativi su samo uvećanice.

Ekscerpiranjem je ustanovljeno da se augmentativi javljaju u većem broju u odnosu na pejorative. Za ovaj rad izdvojeni su primjeri augmentativnih imenica sa sufiksom *-etina* tipa *pećinetina* nastalo od *pećina* 'prirodna velika šupljina u živom kamenu s otvorom napolje, spilja' (MS-MH 1971: 406), *bukvetina* 'augm. od bukva' (MS-MH 1967: 300), *jametina* nastalo od jama 'rupa iskopana u zemlji' (MS-MH 1967: 561), *vatretina* nastalo od *vatra* 'prirodna pojava koja nastaje kad što gori' (MS-MH 1967: 335), s tim da imenice *kujetina* 'od kuja' (MS-MH 1969: 113), *ručetina* 'od ruka' (MS-MH 1973: 589), *puščetina* 'od puška' (MS-MH 1973: 314) imaju osobine i augmentativa i pejorativa. Za ovu skupinu imeničkih ekspresiva karakteristično je da su nastale od imenica ženskog roda.

Neki od zabilježenih primjera augmentativa tipa *rupčaga* 'velika rupa, rupetina' (MS-MH 1973: 585) i tipa *očurde* 'od oči' (MS-MH 1971: 289) okarakterisani su kao neproduktivan tvorbeni modeli sa obilježjem dijalekta karakterističnog za Ćopićevo podneblje, s tim da drugi primjer u isto vrijeme ima obilježje i pejorativa.

Neke od augmentativnih imenica na *-ina* tipa *dječačina* 'od deca' (MS-MH 1967: 669) tipičan su primjer izraza Ćopićeva kraja. Primjer imenica tipa *šeširčina* nastalo od šešir i *revolverčina* 'augm. i pej. od revolver' (MS-MH 1973: 477) sa sufiksom *-čina*, predstavljaju varijantu imenica sa prethodno navedenim sufiksom *-ina*. Poput primjera deminutivnog sufiksa *-čić* kao varijante *-ić* i augmentativni sufiks -čina nastao je uslijed fonetskih procesa što je za posljedicu imalo „narastanje" osnovnog sufiksa inicijalnim *-č-*. (Jovanović 2010: 89)

Pejorativno značenje prisutno je i u imenicama koje završavaju na sufiks *-urlija* tipa *dječurlija* 'od deca' (MS-MH 1967: 670) koja ima i augmentativno značenje.

Imenica *džukela* u značenju 'veliki seoski pas, psina; pas koji nije rasan' (MS-MH 1976: 917) samo je pogrdan naziv za psa – kuju Žuju, neodvojivu pratnju najmlađeg junaka Ćopićeva djela, a u isto vrijeme ima i preneseno značenje, odnosno značenje augmentativa ima dozu negativnog naboja.

I najzad, imenicom *ispičutura* 'onaj koji može ispiti mnogo alkoholnog pića, koji je sklon piću' (MS-MH 1967: 499), ukazuje se na negativnu osobinu poljara Lijana, čiji je vjerni pratilac rakija.

Augmentativima se označava moguće i realno uvećanje sadržaja nekog pojma. Ponekad objektivno data ocjena isključuje dodatna obilježja pejorativnosti, odnosno upotrebom augmentativa iskazuje se subjektivna ocjena govornika.

**Glagolski ekspresivi**

Bogatstvo leksičke ekspresije u Ćopićevom djelu potvrđuju i primjeri glagolskih ekspresiva tipa *zagrditi* 'učiniti rđavim, zabrljati' (MS-MH 1967: 97), *iskeziti* 'otkriti, pokazati zube, isceriti se' (MS-MH 1967: 476) i dr. Ono što treba posebno naglasiti jest da je broj ekscerpiranih primjera glagolskih ekspresiva skoro pa jednak broju ekscerpiranih primjera imeničkih jedinica. To navodi na zaključak da korpus sadrži podjednaku zastupljenost ekspresiva imeničkih i glagolskih jedinica.

Slično prethodnoj skupini ekspresiva – imenicama, i glagoli se mogu razvrstati u skupine. Jedan od parametara razvrstavanja koji je u ovom istraživanju korišten, odnosi se na subjektivan stav zasnovan na parametru količine/intenziteta (Ristić 2004: 129). Ako govorimo o brojnosti glagola svrstanih u jednu skupinu, po navedenom parametru, onda su na prvom mjestu glagoli kretanja tipa *geguckati* 'dem. od gegati se' (MS-MH 1967: 475), *otklipsati*'otići klipšući, teško ići, jedva se vući' (MS-MH 1971: 248), *perjati* 'ići brzo, trčati, bježati, trčkarati' (MS-MH 1971: 390), *sunuti* 'odleteti, poleteti' (MS-MH 1976: 87). Posljednja dva primjera su tpično obilježje Ćopićeva jezičkog izraza.

U istu skupinu se ubrajaju glagoli tipa *stuštiti* 'naglo i brzo jurnuti, poleteti nekuda' (MS-MH 1976: 52 ), *frknuti* 'poleteti, skočiti' (MS-MH 1976: 691), *đipati* 'skakati' (MS-MH 1967: 821 ), *strčati* 'trčeći stići' (MS-MH 1976: 43), *spuziti* 'puzeći sići, skliznuti' (MS-MH 1973: 955), *uspuzati se* 'popeti se pužući' (MS-MH 1976: 539) kao i primjeri gdje se u pokretu nalazi osoba i životinja tipa *vijati se* 'terati, goniti koga' (MS-MH 1967: 373) ili više osoba *nadati se* 'pojuriti za kim' (MS-MH 1969: 514) te primjeri tipa *smucati* 'lunjati, tumarati' (MS-MH 1973: 901), *vrcnuti se* 'vratiti se' (MS-MH 1967: 447), *ustuknuti* 'koraknuti nazad, otstupiti, povući se' (MS-MH 1976: 605) i sl.

Pored navedenih, tu su i drugi primjeri koji označavaja neku vrstu kretanja, u smislu pomijeranja nekoga, bez njegove volje tipa *ščepati* 'brzim pokretom iznenada čvrsto uhvatiti, zgrabiti' (MS-MH 1976: 1037) i *ukebati* 'uhvatiti, uloviti' (MS-MH 1976: 478) ili *ritnuti* 'zamahnuti nogom' (MS-MH 1973: 543) i *hitnuti* 'baciti' (MS-MH 1976: 733) nešto, dakle napraviti pokret koji ukazuje na promjenu trenutnog stanja subjekta.

Drugu i zasebnu skupinu čine glagoli govorenja tipa *istorokati* 'ispričati, izgovoriti svega i svačega, izbrbljati' (MS-MH 1973: 528) *rastorokati* 'razneti priču o nečemu, razbrbljati se' (MS-MH 1973: 446), *dernjati* 'vikati, derati se' (MS-MH 1967: 661), *otresti* 'oštro progovoriti, skresati, odbrusiti' (MS-MH 1971: 266), gdje svi primjeri ukazuju na nedostatak kontrole u govoru, a istovremeno predstavljaju primjere pojačanog intenziteta radnje. U istu skupinu ubrajamo i glagole tipa *gunđati* 'mrmljati, govoriti nezadovoljno, negodovati' (MS-MH 1967: 597) ili *promrsiti* 'nerazumljivo, nerazgovetno, nejasno, zaplićući reći nešto kroz zube' (MS-MH 1973: 196) s naglaskom na intenzitet razgovjetnosti odnosno nerazgovijetnosti. Suprotno značenju prethodno navedenih glagola jesu oni tipa *ćućoriti* 'šaptati, šaputati' (MS-MH 1976: 371). I najzad, kao posebnost ove skupine treba navesti glagole tipa *šiknuti* 'ljutito sikćući progovoriti, zasiktati' (MS-MH 1976: 955) i *kokodakati* 'vikati' (MS-MH 1967:7 75) - fig., kao obilježje jezika zabilježeno u Rječniku MS-MH kao Ćopićev izraz.

Naredne primjere glagole, kojima se ukazuju na emocionalno stanje i raspoloženje, objedinjujemo u skupinu tipa *uskliknuti* 'usklikom izraziti kakvo jako osećanje, uzbuđenje' (MS-MH 1976: 578), *narogušiti* 'zauzeti ljutit stav' (MS-MH 1969: 612), *roguši* 'ispoljavati nezadovoljstvo, srdžbu' (MS-MH 1973: 551), *prasnuti* 'naglo se početi smejati' (MS-MH 1971: 860), *sinuti* 'zasjati, zasvetliti ispoljavajući kakvo osećanje, uzbuđenje' (MS-MH 1973: 771), *razgoropaditi se* 'razbesniti, razljutiti, ražestiti' (MS-MH 1973: 358), *ušeprtljiti* 'zbuniti se' (MS-MH 1976: 644) s tim da posljednja dva primjera mogu imati i elemente glagola govorenja ako su praćeni riječima uz geste i mimiku.

Ili naprosto, može se govoriti o glagolima koji ukazuju na percipiranje čulom vida pa imamo glagole tipa *izbečiti* 'široko otvoriti oči, izbuljiti, izvaliti' (MS-MH 1967: 358), *zijati* 'tupo bezizrazno gledati, blenuti' (MS-MH 1967: 305), *zaviriti* 'pogledati, baciti pogled unutra, pogledati u što malo bolje' (MS-MH 1967: 80) te *užižiti* 'pogledati užagrenim očima, upiljiti' (MS-MH 1976: 437), što je odlika Ćopoćeve pisane riječi.

Glagoli tipa *izbiti* 'udarcima zadobiti bol, istući, izmlatiti' (MS-MH 1967: 359), *umlatiti* 'ubiti mlateći, tukući' (MS-MH 1976: 514 ), *štrecnuti* 'zvecnuti, zveknuti' (MS-MH 1976: 1018), *makljati* 'tući, udarati, mlatiti' (MS-MH 1969: 280), *spadati* 'biti u skldu s čim, dolikovati' (MS-MH 1973: 923) odnosno dobiti kaznu prema zasluzi i *švićnuti* 'udariti, pući' (MS-MH 1976: 937) čine skupinu čije je zajedničko obilježje udariti/udarati (nekog) što govori o nižem stepenu negativne ekspresivnosi (Ristić 2004: 127).

Sličnost prethodnih primjera sa primjera glagola tipa *čamiti* 'boraviti u sužanjstvu' (MS-MH 1976: 837) i *čečiti* 'dugo i uporno čekati, dreždati' (MS-MH 1976: 873) ogleda se lošem položaju pojedinca u koji je doveden. I ovaj posljednji primjer se izdvaja po izrazitom obilježju Ćopićeva pripovijedačkog izraza.

Neki od prethodno navedenih glagolskih ekspresiva ukazuju na umanjenost i deminutivno značenje i time čine posebu, specifičnu skupinu glagola tipa *geguckati*, *ćućoriti, zaviriti* i *štrecnuti* Istoj skupini pripda i glagol *pripucati* 'malo zapucati' (MS-MH 1973: 93) kao izričito Ćopićev izraz. Dakle, riječ je o glagolima koji označavaju da se neka radnja predstavlja u manoj količini/intenzitetu od uobičajene.

Specifičnost čine i glagoli iz skupine augmentativa tipa *zagrditi, otklipsati, perjati, istorokati, šiknuti, uskliknuti, narogušiti,rastorokati se, razgoropaditi se*, jer izriču radnju većeg intentiteta od uobičajene, dakle pretjeranu. Pored toga, kao specifičnost se uočavaju, mada u neznatnom broju, glagoli pejorativnog značenja tipa *zvjerati* 'blenuti, buljiti, zjati' (MS-MH 1967: 270).

**Emocionalnost – neodvojivi dio ekspresivnosti**

U sloju izdvojenih imeničkih i glagolskig ekspresiva prisutna je i emocionalnost kao neodvojivi dio ekspresivnosti. U prethodnim dijelovima rada ekspresivnost kao kategoriju posmatrali smo u užem smislu riječi, da bi uključivanjem emocionalnosti, kao jedne od najvažnijih njenih komponenti, sada kazali nešto i o ekspresivnosti u širem smislu (Ristić 2004: 15).

Kao prvo, postavlja se pitanje, kako to emocionalnost utječe ili dopunjuje ekspresivnost ili bolje rečeno jest njenim sastavnim dijelom. Ako poredimo emocije i ekspresiju dolazimo do saznanja da su emocije osjećanja, a da je ekspresija nastaje pod utjecajem emocije te da se smatra njihovim proizvodom. Same emocije je teško definisati. Moguće ih je na razne načine

samo opisati. Tako možemo reći da se osjećamo dobro što izražavamo jakom emocijom putem usklika izraženog glagolom *uskliknuti* ili se osjećamo loše što iskazujemo svojim ponašanjem koje je sadržano u glagol tipa *razgoropaditi se* ili da to osjećanje poredimo sa osjećanjem neke druge osobe u sličnoj situaciji tipa *dernjati*. Izdvojeni primjeri u kojima je naglašeno stanje govornika uzrokovano jakom emocijom pokazatelj je pojave emocionalnosti koja uvjetuje ekspresiju.

Problemom emocija bavi se prije svega psihologija, koja ih tumači kao psihofizički proces (Selimović 2001: 85). Emocije nastaju pod utjecajem spoljašnih ili unutrašnjih faktora i predstavljau vrstu duševnog stanja, odnosno to su osjećaji, uzbuđenja i sl. Narušavaju psihičku i fizičku ravnotežu i prethode ekspresiji (Tošović 2004: 30). Možemo govoriti o pozitivnoj vrijednosti emocije iskazanom imenicom tipa *poljanče* koju povezujemo sa sigurnim utočištem bjegunaca – djece koja se skrivaju od učitealja zvanog „Paprika“ i o negativnoj vrijednosti emocije iskazane imenicom tipa *drekavac*, što izaziva strah onima koji vjeruju da postoje strašna čudovišta u šumi. Pod utjecajem navedenih emocija (pozitivne ili negativne) razvija se odgovarajuća ekspresija. Ponekad sam kontekst u kojem se nalazi određeni ekspresiv ukazuje na vrijednosti emocije koja za proizvod ima i određenu ekspresiju (Gološ 2015: 204)

Zaključujemo da se emocija i ekspresija ukrštaju, prožimaju pa je teško izdvojiti jasna razlikovna obilježja. Dakle, radi se o različitim i istovremeno povezanim fenomenima. U samom tumačenju emocija većina autora daje prednost terminu emocionalnost umjesto emocija (Tošović 2004: 30). I najzad, za ekspresivne riječi koje iskazuju odnos govornika/sagovornika prema onome što je rečeno, odnosno prema sadržini rečenog kažemo da pripadaju emocionalno obojenoj leksici (Ristić 2004:14).

**Zaključak**

Prisustvo ekspresiva u Ćopićevom djelu *Orlovi rano lete* je neupitno. Ono čini Ćopićev krajiški govorni tip vidno obilježenim. Izdvojenim imeničkim i glagolskim ekspresivima ukazalo se na važnost ovog sloja stilski markirane leksike stavljene na periferiju leksičkog sistema. Istovremeno, se nastojalo ukazati na one karakteristike leksičkih ekspresiva kojima se na najbolji način odslikavaju jezička ličnost i individualna kreativnost korisnika jezika u sferi ekspresije.

Sam pojam ekspresivnosti posmatran je u užem i širem smislu pri čemu se u širem smislu akcenat stavljen na emocionalnost kao komponentu ekspresivnosti. Dakle, izdvojene ekspresivne lekseme sadrže emocije i emocijonalnu obojenost. Budući da se radi o semantičkoj kategoriji, u radu je razmatran značenjski aspekt ekspresivnosti, a problem značenja je u središtu zanimanja, dok ekspresija, koja utječe na značenje nastupa kada se izraz upotrebljava za izražavanje osjećanja, raspoloženja, duševnih stanja govornika, i sl.

U tretiranom korpusu prisutni imenički i glagolski ekspresivi javljaju se kao umanjenice ili uvećanice i imaju hipokoristično ili pejorativno značenje, s tim da hipokoristici izražavaju pozitivan stav govornika prema promatranoj pojavi ili osobi, dok pejorativi izražavaju negativan stav prema objektu ocjene. Ono što je posebno važno jest da i umanjenice i uvećanice čine aktivni sloj leksike (Milošević 2012: 245)

Na temelju rezultata koje je dalo ovo istraživanje došlo se do još jednog zaključka, koji ukazuje na važnost kontekstualnog posmatranja ekspresiva kad se radi o emocionalnoj obojenosti koja može biti pozitivna ili negativna. U zavisnosti od konteksta određuje se vrsta

ekspresije bez obzira na značenje same ekspresivne jedinice. Dakle kontekst utječe na dodatnu vrijednost značenja. I najzad, radom je ukazano na lekičku raznovrsnost kao jezičko bogatstvo književnog djela i Ćopićeva izraza. Ono sadrži pored ekspresiva tipičnih za Ćopićev jezički obrazac ili Čopićevo podneblje i ekspresive koji su porijeklom iz drugih jezika davalaca ali su vremenom postale sastavnim dijelom jezika primaoca.

**Izvor**


1. Ćopić 1990: Ćopić, Branko. ORLOVI RANO LETE. Sarajevo.


**Literatura**


1. Gološ 2015[a]: Gološ, Enisa. Emocionalnost – komponenta ekspresivnosti i konotacije. In: *Istraživanja*, 10. Mostar. S. 201−218.
2. Gološ 2017[b]: Gološ, Enisa. Slojevitost ekspresiva u Huminom proznom djelu. In: Hadžizukić Dijana. Šator Edim (ur.). Zbornik radova. Naučni skup *Slovo o Hamzi Humi*. Mostar. S. 249−262.
3. Jovanović 2010: Jovanović, Vladan. Deminutivne i augmentativne imenice u srpskom jeziku. Institut za srpski jezik SANU. Beograd.
4. Kristal 1985: Kristal, Dejvid. Enciklopedijski rječnik. Preveli Ivan Klajn i Boris Hlebec. Nolit. Beograd
5. Milošević 2012: Milošević, Jovamka. Supstantivni deminutivi i augmentativi u funkciji oblikovanja likova u delima Branka Ćopića. In: Tošović Branko (ur.). *Poetika, stilistika i lingvistika Ćopićevog pripovijedanja*. Grac − Banjaluka. S. 245−261.
6. Rečnik MS−MH 1967−1976: Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika. Matica srpska i Matica hrvatska (I−III). Novi Sad − Zagreb. Matica srpska (IV−VI) Novi Sad.
7. Ristić 2004: Ristić, Stana. Ekspresivna leksika u srpskom jeziku 1. Institut za srpski jezik SANU. Beograd.
8. Selimović 2001: Selimović, Elharun. Opća psihologija. Fojnica d.o.o. Fojnica.
9. Simeon 1969: Simeon, Rikard. Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva. Matica hrvatska. Zagreb.
10. Šipka 1998: Šipka, Danko. Osnovi leksikologije i srodnih disciplina. Matica srpska. Novi Sad.
11. Tošović 2002: Tošović, Branko. Književnoumjetnički stil. In: *Funkcionalni stilovi*. Beograd. S. 167–298.
12. Tošović 2004: Tošović, Branko, Ekspresivnost. In: *Stil,* 3. S. 25 – 61.


## NOUN AND VERB EXPRESSIVE VOCABULARY IN ĆOPIĆ'S LITERARY WORK


**Abstract**

*This paper deals with expressives as a unit of the lexical-semantic analysis. In fact, the lexemes marked as the expressive layer form a separate layer of units of second level nominations. Even though they are placed on the margin of the lexical system, it does not diminish their importance in language. The analysis of the novel Eagles Fly Early (Orlovi rano lete) written by Branko Ćopić has pointed to a variety of expressive phenomena, but the notice is focused on nominal and verbal expressives, such as*

*ispičutura (alcoholic) and smrsiti (do something unprecisely). It has also been noticed that emotionality, as an inseparable part of expressiveness, is located among the selected expressives, such as djevojčurak (a sweet, young girl). A particular part of the expressives is made up by the ones with hypocoristic, diminutive, augmentative and pejorative meaning. Thus, the aim of this paper was to draw attention to expressiveness as a universal category, which is very important concerning the lexical-semantic aspect of the analysis. At the same time, the excerpted material has confirmed its role in the linguistic work of the writer and the literary work.*

***Key words**: expressive, noun expressive, verb expressive, expressiveness, emotionality, lexical-semantic aspect of analysis.*

UDK 811.163.4’373.7:821.163.4-192
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Marijana Nikolić
Dr. sc. Indira Šabić

# FRAZEMI KAO KREATIVNO SREDSTVO U MUZICI

**Sažetak**

*Rad prezentira raznovrsnost i bogatstvo izrazito raširene prakse muziciranja, kao nematerijalne kulturne baštine i sastavnoga dijela čovjekova života, još od najstarijih perioda ljudske historije. Svaki primjer vokalne ili vokalno-instrumentalne muzike predstavlja jedinstven spoj muzike i riječi sa određenom porukom koja djeluje na čovjekova raspoloženja i razmišljanja, bilo da se radi o duhovnoj muzici (litarije, ilahije, kaside), folklornoj / etnopopu (sedalinke, pjesme sazlija i guslara), ili o modernim žanrovima (pop, rok, folk, hip-hop / rep, trep). U tekstovima navedenih muzičkih žanrova, posebnu ulogu imaju frazemi kao specifični oblici jezičke kreativnosti, koji se mogu javiti u temeljnom obliku ili u frazemskim modifkacijama i varijantama. Frazeologiziranje u muzičkim tekstovima se definira kao atraktivan izraz tradicionalnoga muzičkog i kulturnog mišljenja i ispoljavanja. Svaka pojavnost frazema u zadanome diskursu, ima ulogu postizanja određenoga efekta, a u ovome radu isti se nastoje utvrditi. Cilj rada je ispitati kakvo značenje i ulogu frazemi, njihove modifikacije i varijante, imaju u muzičkim tekstovima, odnosno koliko se u određenom kontekstu i s kojim ciljem pojavljuju, i koliko varira relativno stabilna frazeološka konstrukcija. S tim u vezi, ovaj rad predstavlja dijalogiziranje s (etno)muzikologijom, frazeologijom i psihologijom, jer se stihovima učinkovito prodire do kognitivno-afektivnih sistema slušatelja.*

***Ključne riječi**: frazemi, frazeologija, frazemska jedinica, frazeološki leksikon, vokalna i vokalno-instrumentalna muzika, etnomuzika, rock, pop, hip-hop/rap, trap*

## Uvod

Zvuk je od iskona dio čovjekova iskustva: negativnoga, u strahu ozvučja grmljavine, ili opuštajućega, u užitku slušanja cvrkuta price, žumora vode i sl. Zatim je čovjek počeo proizvoditi specifično organizirane zvukove uz pomoć predmeta, i tako oblikovao instrumentalnu muziku, kojoj je pridružio sopstveni, artikulisani glas i vokalno ostvareni tekst. Tako je nastala vokalno-instrumentalna muzika, kao oblik kulturne komunikacije i sveprisutni kulturni proizvod. Iako od rane historije uživa izuzetan značaj, muzika je kao predmet istraživanja prilično zanemarena. Kong (1995) tvrdi da je razlog tome općenito zanemarivanje popularne kulture kao materijala za proučavanje, zbog njezine navodne trivijalnosti i kratkotrajnosti, te inferiornosti prema tzv. elitnoj kulturi. (usp. Cvitanović 2009: 320) Međutim, instrumentarij, teme i tekstualnost preko kojih se realizira muzika određenoga društva, od naročitoga su ličnog ili društvenog značenja, jer nijedan muzički, vokalni ili vokalno-instrumentalni produkt se ne percipira kao izolirani artefakt, već predstavlja supostojanje različitih, direktnih ili indirektnih utjecaja, i to umjetničkih, kulturnih i društvenih. Na taj način muzika postaje valjan izvor umjetničkih, kulturnih, socijalnih, psiholoških, lingvističkih, etnoloških i drugih informacija. U ovome radu, vokalnim tekstovima se prilazi iz perspektive lingvistike, tačnije frazeologije, u nastojanju da se utvrdi u kojoj mjeri su frazemi, kao živa narodna riječ i autohtona etnička obilježlja, našli prostora u muzici kao sveprisutnome kulturnom proizvodu. Dekodiranje uloge i značenja frazema u ovome

kontekstu, dat će odgovor na jedno od više pitanja: kakav je zapravo jezik ovih pjesama? Istraživanje je ograničeno na analizu tekstova iz Bosne i Hercegovine, međutim, zbog slobodnog tržišta, jezičke razumljivosti koja ne poznaje nacionalne granice, identične sistematizacije muzike, te iz razloga što ponekad nije moguće biti preciznan u definiranju prostornoga porijekla pjesama, njihovih autora ili izvođača, u ovome istraživanju su uključeni i primjeri sa širega prostora bivše Jugoslavije. Jednaka tome je frazemska fleksibilnost jer i frazemi sami jednostavno prelaze mnoge granice, lako se internacionaliziraju čak i kada su izrazito nacionalno, geografski, religijski i sl. markirani.

**Frazemska odrednica**

U lingvistici je još uvijek otvoreno pitanje u vezi sa inventarom frazeoloških jedinica i njihovom interakcijom, o određenju suštine i kasifikacije frazeoloških izraza, pa i o njihovome terminološkom rješenju. Neki autori u frazeološki leksikon – frazikon, pored frazema ubrajaju poslovice (tzv. poslovični frazemi usp. Tanović 2000: 73), izraze i zakletve (Menac 1978: 221), citate (tzv. općeeuropski frazem usp. Turk 1994: 41), binomijale, trinomijale, slogane (Glaeser 1989: 128). Ovakvom frazeološkom fakturom frazeološka jedinica se definira nadređenim pojmom – hiperonimom, dok frazem postaje hiponim, ekvivalent engleskoga termina idiom, odnosno frazeološka jedinica u (naj)užem smislu. Prethodnome inventaru bliskoznačni su i: kletve, zakletve, zdravice, blagoslovi, grdnje, psovke, itd. Sve te kratke, narodne, govorne tvorevine (najrazuđeniji rod usmenoga narodnog stvaralaštva), sa kojima se od davnina, a svakodnevno živi, jer se lako pamte, jednako lako prenose i jer su dovitljive (govorniku, u odabranim trenucima, „odnekud“, spontano „dolaze“), čekaju dodatna tumačenja i klasificiranja.

**Frazemska funkcionalnost**

Frazemi su pogodni za aluzije, metaforizaciju, asocijacije, slikovitost, emocionalnost i sl., jer nisu ograničeni jednim leksemom, nego vezane riječi koje su ustaljene, fiksirane od ranije, te s izmjenjenim značenjem barem jedne od tih riječi u ustaljenoj vezi. Ustvari su kao i sam jezik, razvijaju se kao jezik i njegov su neraskidiv dio. Frazemi jednostavnije prelaze mnoge granice (nacija, religija, teritorija...) nego što to mogu leksemi. Oni niti separiraju, niti unificiraju bosanski jezik, jednostavno su dobrodošli u svakoj komunikaciji (usp. Kasumović, Nikolić 2018: 17): u narodnom izrazu, književnosti, filozofiji, vokalnoj muzici, itd.

**Frazeologija i muzika**

Od davnina muzika je sastavni dio ljudskoga života. Smatra se najstarijom umjetnošću iz razloga što je sastavni dio ljudskoga života i ljudskih aktivnosti. Pomoću nje čovjek izražava svoje misli, osjećaje i stavove. Iz razloga što muzika prati čovjeka u njegovu razvoju i sama se razvija također je dio frazeološkoga fonda pojedinoga jezika. Ekscerpirajući građu za ovaj rad, utvrđena je prisutnost frazema u svim muzičkim žanrovima: duhovnoj muzici (litarije, ilahije, kaside), folklornoj muzici ili etnopopu (sedalinke, pjesme sazlija i guslara), i u modernim žanrovima (pop, rok, folk, hip-hop / rep, trep). Pri tome, potvrđeni su sljedeći frazemski oblici:

1. ustaljena frazemska konstrukcija, npr. *Boli me uvo za sve* / ja imam svoje sne (Lepa Brena 1990. Boli me uvo za sve)

2. frazemka varijanta, npr. Ma *boli me neka stvar* (Maya Berović 2018. Neka stvar); frazemska varijanta se ostvaruje kao dvojnist, inačica, oblički zamijenjeni leksem u konstrukciji istog frazema (boli me uho / neka stvar). Potreba za frazemskom varijantom rezultat je potrebe za određenom izražajnom markiranošću. Često frazemsku varijantu inicira ranije profilisana frazemska veza.
3. frazemski antonim, npr. *Baška ti, baška sve* / što su oči gledale po svijetu (Dino Merlin 2000. Baška ti), Mi smo *plus i minus* / mi smo *voda i vatra* / mi smo *kamen i Sizif* (Jala Brat, Buba Corelli 2016. Klinka). Frazemski antonim nastaje, konstruira se i funkcionira kao leksemski antonim. Jednoj osobitosti, tvrdnji i sl., suprotstvalja se druga sasvim suprotne semantike. Leksemski ekvivalenti ukazuju da je i frazemski antonim u suštini frazemske veze zasnovan na semantičkim suprotnostima.
4. frazemska polusloženica, npr. *Otom-potom* ja plovim izgubljenom flotom (Frenkie 2005. Hajmo ih rušit). Frazemska polusloženica rezultat je ekonomizacije jezičkih izražajnih sredstava. Ne upotrebljava se razvijena konstrukcija frazema, nego se svi članovi svode samo na nužne i neophodne radi zadržavanja značenja koje se kao ustaljena forma uvijek reproducira u istom obliku. Ovakve frazeme često markira rimovanost i kratka konstrukcija. (usp. Kasumović, Nikolić 2018: 10)
5. frazemski neologizam, npr. moj burazer živi / od starog pravila / il' si bos, il' *si hadžija* (Zabranjeno pušenje 1987. Bos ili hadžija); ko preživi dvan'est godina / u KP domu Zenica / taj *je pravi hadžija* (Zabranjeno pušenje 1984. Zenica blues); imenica *hadžija* bilježi semantičko proširenje i označava 1. glavnu osobu u okruženju 2. prvaka u nečemu 3. dobroga čovjeka. "Kako su ovu tituli dobijale osobe koje su obavile hadž, ranije po pravilu osobe iz plemićkih redova, u svijesti ljudi ona se povezala s bogatstvom, kao nužnim pratiocem. Stoga je i sada osnovno značenje u vezi s bogatstvom. No, bogatstvo je neizbježno pratila i određena pozicija u drutvu, što ima veze sa značenjem *glavna osoba u nekome okruženju*, koje je novo. Iz osnovnoga značenja, osobe koja je obavila hadž i time iskazala svoju posvećenost duhovnome, trebala bi se podrazumijevati i spremnost na pomoć drugim ljudima, što je osnov za izvođenje novoga značenja *dobar čovjek*." (Šehović 2009: 138)
6. poslovični frazem, npr.: Kažu / neće nikad prestat' glave da nam pune / sve *dok je ovaca neće falit' vune* (Dubioza kolektiv 2013. Kažu); Pripisavši im transponirano, asocijativno-konotativno značenje, Tanović (2000: 73) je poslovične frazeme svrstao u frazeologiju u užem smislu.
7. *općeeuropski* frazem, npr.: *Biti il' ne biti, nekog ću prebiti (Čolić 2003. Biti il' ne biti); Ovakvi frazemi je nazivaju i općeeuropskim ili internacionalnim, i oni su često* krilatice iz djela poznatih autora odnosno izrazi njihovih književnih likova, npr. *to be or not to be* – biti ili ne biti, *ili something is rotten in the state of Denmark* – nešto je trulo u državi Danskoj (William Shakespeare, *Hamlet*). U ovu skupinu ubraja se i frazemi na području ekonomije i politike npr. *odljev mozgova*: Kažu / da je Bosna samo država za rođaka / i da smo na vrhu liste po *odlivu mozaka* (Dubioza kolektiv 2013. Kažu)
8. poredbeni frazem, npr.: *marka* mi *ko tepsija* (Dubioza kolektiv 2010. Kokuz), ja *u stečaju k'o Bosna* (Edo Maajka 2006. Bomba); Poredbeni frazem se ostvaruje shemom A je B, gdje se lijeva strana smatra markiranom (usp. Matešić 1978)

9. frazemski binomijal, npr. e dušo moja / nisam ja od kova, / kakvoga bi htjela ti, / mene neće lova / *uzmi ili ostavi* (Amel Ćurić 2013. Uzmi ili ostavi); Razlikovno obilježje između svih ostalih frazema i binoma jest sintaktička jednakovrijednost glavnih sastavnica binoma koje su dodatno obilježene uglavnom veznicima i / ili. Često su preuzimani prevođenjem iz engleskoga jezika, npr. *hit or miss*, *up and down*, *take or leave*)
10. frazemski trinomijal, npr. *lud, zbunjen, normalan* (Šukalo, Šaran, Kurt, 2007. Lud, zbunjen, normalan)

Definirane su sljedeće funkcije frazeoloških izraza u muzičkim tekstovima:

1. frazemska koncizna forma, definirala se poželjnom u strukturi muzičkih tekstova (relativno ograničenje broja stihova i strofa), odnosno frazemi u takvome kontekstu postaju prečice u razmišljanju i sporazumijevanju
2. frazemska *pars pro toto* forma, definirala se idealnom u opisivanju misaono-emocionalnih sadržaja, pojačavajući ekspresivnost, slikovitost i sugestivnost teksta, i kreirajući stilske efekte (empatija, ironija, humor i sl.)
3. frazemi pružaju poantni i iskustveni karakter tekstu
4. frazemska estetska vrijednost doprinosi tekstu
5. frazemi ostvaruju sponu s narodnim jezikom i time doprinose fakciji teksta
6. zbog sveprisutnosti u jezičkoj praksi, frazemi ubrzavaju proizvodnju i razumijevanje, podstiču brže pamćenje teksta, te se definiraju kao mnemonički alati u muzičkim tekstovima

**Frazeologiziranje u duhovnoj muzici**

Muzika je trajna čovjekova pratiteljica u svim oblicima života i rada, tako i u njegovom duhovnom izričaju, imajući veliku ulogu u životu zajednice. U muzikološkoj i liturgijskoj literaturi nakon Drugoga vatikanskog koncila razlikuje se: sveta glazba, duhovna glazba, liturgijska glazba. Riječ je o izrazima koji su na prvi pogled vrlo slični, ali sadrže međusobno vrlo različita značenja, iako se često miješaju i koriste u jednoznačnom smislu. Njihovo opisivanje i detaljno analiziranje prekoračilo bi granice ovoga rada, pa ćemo dati osnovne naznake njihovog razlikovanja. »Sveta glazba« — »musica sacra« je crkvena liturgijska glazba kojoj se pridodaju obilježja kojima se razlikuje od profane. S druge strane, duhovna glazba nije liturgijsk i obuhvata sve skladbe — također i izvorna remek-djela povijesti glazbe — koje ipak nisu zamišljene za liturgijsku službu, poput svetih skazanja, pohvala, duhovnih madrigala i kantata, oratorija itd., a također i sve pjesme i religiozni napjevi modernih kantautora (čija je uporaba u posljednje vrijeme pogrešno ušla u liturgijsko slavlje!). (usp. Koprek 2008: 127–137) U pravoslavlju duhovna muzika nije ista u svim crkvama. Ona je bila pod utjecajem nacionalnih elemenata, što je dovelo do međusobnih preliptanja duhovne i narodne muzike, s tim što je teško precizno utvrditi do koje su mjere narodne melodije ulazile u bogoslužje i obrnuto. Danas, u nekima od pravoslavnih crkava postoje nacionalni napjevi, u nekima je glavno vizantijsko pojanje, dok se u crkvama pojedinih zemalja može čuti i jedno i drugo.

Tekstovi duhovnih pjesama usko su vezani za sakralne tekstove koji su bitan dio religijske kulture više od hiljadu godina, utjecali su na jezik svojih vjernika, pa je očekivano da se i u njima pojave frazemi čije će sastavnice sadržavati termine iz sakralnoga stila, jer je religija usko povezana s ljudskom svakodnevnicom i iskustvom.

| tekst | frazem i značenje |
|---|---|
| U ruku njegovu ja svoju predajem<br>(Bog je moj spasitelj, liturg.) | > (pre)dati ruku – prepustiti se, imati povjerenje u koga, slijediti koga |
| Do smrti vječne on mi dušu izbavlja<br>(Bog je moj spasitelj, liturg.) | > izbavljati / spasiti dušu – iskupiti se,osloboditi se grijeha |
| Bog je razbio moj strah<br>(Bog je moj spasitelj, liturg.) | > razbiti strah – ne plašiti se, biti rasterećen od strahova i bojazni |
| Kraljice svete krunice budi nam spas<br>(Kraljice sveta krunice, liturg.) | > biti spas – biti sigurnost, izbavljenje od čega |
| Ti dao si nam čvrstu riječ (neliturg.), Daj nam svima duha svog, H. Werry - fra P.I.Mikić | > dati riječ – dati kome obećanje, čvrstu vjeru |
| Isuse mileni, Bože moj Srce ti dajem da sam tvoj (Djetešce nam se rodilo, božićna pjesma, neliturg,) | > dati srce – zavoljeti koga |
| Jer triju kralja stazicu valja slijediti, slijediti.(Nebo daj oku, neliturg,) | > slijediti stazu – pratiti koga, biti poklonik čega |

Analogno muziciranju u kršćanstvu, u islamu su postale ilahije i kaside, dvije orijentalno-islamske forme nastale u 13. stoljeću koje su u svojim tekstovima obuhvatale teme od ljubavi prema Bogu, duhovnog života, od historijskih tema, ljubavi. Pisane su na arapskom, turskom, perzijskom i bosanskom jeziku. Poetski jezik natopljen je značenjima i asocijativnim sklopovima pa se konačno značenje nikada ne može u potpunosti odrediti. Iako su ilahije i kaside dvije različite forme pristupa svijetu, jasno razgraničene temama i strukturom, naziv ilahija ustalio se u bošnjačkoj tradiciji kao zajednički nazivnik za obje forme. Nažalost, nakon posljednje agresije na Bosnu i Hercegovinu, ilahijom su se počele nazivati i neke druge forme, poput popularnih pjesama, tehnoritmova i komercijalnih tekstova o ničemu. Tako se ilahijom naziva sve ono što ilahija nije i ne može biti. (Ridžal 2017)

| tekst | frazem i značenje |
|---|---|
| A ja idem pravim putem /<br>Nada mi je u namazu (Radost mi je u namazu) | > ići pravim putem – raditi ispravno, na pravi način |
| Kad bih Zemmzem vode pio /<br>teret s duše ja bih skino (Da da vidim Bejtullah) | > skinuti teret s duše – riješiti se problema, rasteretiti se, olakšati |
| Sad pod noge baci sve /<br>okove što odvode (Pozivam te insane) | > baciti pod noge – dominirati, izdići se iznad svega |
| Kad pružimo tebi ruke<br>izbavi nas teške muke (Ja Resulallah) | > izbaviti muke – osloboditi se problema, patnje, boli |
| Koji će slabe dići na noge,<br>i spasit ropstva narode mnoge (S dunjaluka ić' počesmo) | > dići na noge – ohrabriti, ojačati, obodriti |
| Ti si mehlem za rane / Ahmede Muhammede (Ahmede Muhammede) | > biti mehlem za rane – biti nešto lijepo, ugodno, spas, pomoć |
| Gospodaru on zove / držimo se te riječi<br>(Muhammed je kruna svega stvorenoga) | > držati se riječi – držati se obećanog, dogovorenog |

**Frazeologiziranje u tradicionalnoj muzici**

Bosna i Hercegovina ima jaku i raznoliku tradicionalnu muzičku scenu, koja od davne historije obuhvata širok dijapazon: od pjevanja na poljima ili druženjima, do profesionalnoga muziciranja. Za Scholesa (1977), tradicionalna je muzika seoske, a ne gradske sredine. Zbog činjenice da je do XX st. stanovništvo na selu u pravilu bilo nepismeno, tradicionalna muzika se prenosila usmenom predajom. Kako je tradicionalna muzika stoljećima evoluirala procesom usmene predaje, ovaj muzički žanr izdiferencirao se na nekolicinu njih, pa dok je samo vokalno izvođenje pod ugrozom, muzičari su okupljeni uglavnom oko: 1. izvorne muzike, 2. etnopopa i sevdalinke, i 3. folk muzike. Tokom cijele godine postoje natjecanja i mali festivali na kojima se muzičari okupljaju. Danas, u Bosni i Hercegovini, tradicionalna muzika se njeguje i izvodi u okviru kulturno-umjetničkoga amaterizma koji je vrlo živ i prisutan te ima veliku ulogu u očuvanju tradicije kroz brojna kulturno-umjetnička društva i smotre folklora.

**Epsko pjevanje**

Izvorno pjevanje u Bosni i Hercegovini je postalo izraz subkulture i bori se da pronađe svoje mjesto u modernom urbaniziranom svijetu, ne odričući se izvornoga obilježja – zvuka tradicionalnih instrumenata koji evocira osjećaj specifičnih mjesta. Odašiljači takve simbolike su npr. *banjo* u slučaju Sjedinjenih Američkih Država, *gajde* u slučaju Škotske, ili saz, šargija i gusle za prostore bivše Jugoslavije. I dok je ranije, uz pratnju saza ili šargije, bošnjačka izvorna pjesma izvođena i uz gusle, kao i srpska i hrvatska (što ih je instrumentalno činilo sličnima, dok su sadržaji i junaci bili različiti), pjevana je epska poezija, dok se danas izraz udaljio od prvobitne tematike. Ipak, zadržana je značajka umetanja narodnih fraza. Tako Alen Kalajdžija (2011: 233–239) u epu Ženidba Smailagića Meha, nalazi čak 95 frazema, od njih npr.:

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Hajde, Tale, ne bid' adžamija | > (ne) biti (luda) adžamija – (ne) biti neznalica, (ne) biti naivan |
| Car je na njih okrenuo glavu | > (ne) okrenuti glavu na koga – (ne) obratiti pažnju na koga |
| Đe smo svaki kurban za sultana | > biti kurban za koga – biti žrtva za koga |
| oči obečijo, / Baš k'o tele u šarena vrata | > obečiti oči k'o tele u šarena vrata – ne vidjeti nešto nikad prije i stoga odavati izuzetnu začuđenost; biti neznalica |
| Je li bolje muški poginuti, nego ženski živet' bez obraza | > živjeti bez obraza – nemati časti, dostojanstva, iskrenost |

**Sevdalinka**

Za sevdalinu je najvjerovatnije da je potekla iz ranije opisanoga načina muziciranja, u izvedbi uz saz ili uz tepsiju, bez instrumentalne pratnje. „Kako je sevdalinka zvučala i kako se interpretirala u XVIII ili XIX stoljeću to ne znamo. Ono to je najbliže toj *izvornoj* sevdalinci jeste sevdalinka u izvedbi sazlija... Već je austrougarskom okupacijom Bosne i Her cegovine došlo do promjena u interpretaciji sevdalinke. Harmonika koja je počela služiti kao pratnja sevdalinkama, izmijenila je način interpretacije... Međutim, najveše promjene nakon toga došle su iza Drugog svjetskog rata, osnivanjem Radio Sarajeva, te tamburaškog i narodnog orkestra... Znatan medijski prostor koji se poklanjao sevdalinci, te novi aranžmani za orkestar, utjecali su

na to da sevdalinka tri decenije iza Drugog svjetskog rata postane izuzetno popularan tradicijski oblik.“ (Muhović 2011: 85)

U sevdalinkama su zastupljeni svi strukturni tipovi frazema: a) poredbene frazeme: /biti/ na glasu, /biti/ kao ledenica, /biti/ kao žeravica, draga kao padišah, žena kao djevojka, jasno kao dan; b) frazeme-sintagme: kap vode, desna ruka, živi oganj, i c) frazemi-rečenice ili frazemi obraćanja: živ ne bio u majke, žalosna mi majka, oba ti svijeta. (Mahmutović Rakovac 2011: 28)

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Iz kamena vatra sijeva (Ah, moj Aljo, crne oči) | > sijevati vatra – biti što jako, silno |
| Ljuto kune skoro dovedena (Akšam pade, jacija se sprema) | > (ljuto) kleti koga – biti jako bijesan na koga, proklinjati |
| Dala bih mu srce iz njedara (Crven fesić) | > dati srce – zavoljeti, zaljubiti se |
| Ne htje bega, ne begeniše ga (Čudila se aman) | > ne begenisati koga – ne voljeti koga |
| Svaka riječ hiljadu dukata (Čudna jada od Mostara grada) | > (biti) riječ hiljadu dukata – biti šutljiv / biti mudar, pametan, ne razmetati se pričom |
| Gledali se tri godine dana (Gledali se Mujo i Nizama) | > gledati se s kime – ašikovati, udvarati se kome |
| Nit je vid'lo ni sunca, ni mjeseca (Lijepa li je u Alije ljuba) | > ne vidjeti ni sunca ni mjeseca – biti zatvoran, izolovan, živjeti u neznanju |
| A djevojče živa žeravica (Kladilo se momče i djevojče) | > biti žeravica – biti veoma temperamentan, vatren, razigran |
| Nigdje zore, ni bijelog dan, ni zorice da pomoli lice (Nigdje zore, ni bijelog dana) | > pomoliti lice – pokazati se |
| Ja ga dvorim devet godin dana (Moščanice, vodo plemenita) | > dvoriti koga – služiti koga |
| Uzaludu vremena ne trati (Mila mati, šalji me na vodu) | > tratiti vrijeme – dangubiti, bespotrebno što raditi |

**Etnopop**

Etnomuzikolog Vanja Muhović (2011: 84), ističe termin *world music* kojim označava novi žanr koji je nastao kao posljedica fuzije između folklorne muzike i savremenih muzičkih pravaca u nekoliko zadnjih decenija XX st. Postoje i drugi nazivi za world music kao što su worldbeat, New Age, sono mondiale i musique métisse (hib ridna muzika). Muhović ovdje svrstava novi zvuk sevdalinke koji se drastično razlikuje od onog ranijega iz XVIII ili XIX st. odnosno obliku sevdalinke u izvedbi sazlija. Također, ovdje se ubrajaju interpretacije i tekstovi izvođača Bože Vreće koji pravi izraz u dijalogiziranju između sevdalinke i popularne muzike.

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Dragi / ja bez tebe nemam gdje / kome se *duša prodaje* / bez tvoje ljubavi (Vrećo, 2018. Dragi) | > prodati dušu |

**Folk muzika**

Termin *folk muzika* obuhvata različite muzičke žanrove, od narodne tradicijske muzike koja se prenosila usmenim putem, preko novokomponovane muzike pa sve do sveprisutnijeg i

medijski najeksponiranijeg turbo folka. Narodna muzika je ona u kojoj je prisutna tradicija, naslijeđe, istorija jednog naroda, u kojoj je prisutna snažna emocija što se oslikava u njenom tekstu. Zvanično, narodna muzika u Bosni i Hercegovini, ali i Srbiji, Makedoniji, Kosovu, mješavina je raznih balkanskih utjecaja, u kojoj se susreću najrazličitiji motivi i žanrov i čiji se tekstovi prenose od davnina usmenim putem. U te pjesme, prema određenim klasifikacijama, spadaju i sevdalinke, koje smo ipak za potrebe ovoga rada obradili zasebno.

Pod pritiskom popularne muzike, muzički narodni izraz se natjecao s mnogim drugim interesnim skupinama za publiku, medijsku pažnju i javno financiranje što je dovelo do pojave novih muzičkih pravaca koje mnogi i dalje pogrešno nazivaju narodnom muzikom.

Pojam *novokomponovana muzika* označava narodnu muziku koja se pojavljuje tokom '60-ih godina i predstavlja korak naprijed u odnosu na sve prethodno narodno stvaralaštvo. Novokomponovana narodna muzika je izgradila svoje temelje na elementima narodne muzike, iz originalnog konteksta tradicijske kulture balkanskih naroda uz utjecaje novih, savremenih elemenata što je uvjetovalo njenu preobliku u žanr koji sublimira tradicijsko i savremeno na nezgrapan i neskladan, ali vrlo životan način. (Zlatanović-Cvetković 2011: 167–171)
Tekstovi takvih pjesama, nastali kao sinkretizam različitih utjecaja, najviše pučkih, imaju odlike frazeologiziranja:

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Danju – noću, noću – danju / Zbog ljubavi patim ja (Isović, 1979. Da zna zora) | > danju – noću / dan i noć - neprestano, bez prestanka |
| Ne znam koliko grijeha /<br>Na moju dušu se /<br>Zbog tebe piše/<br>(Begović, 2004. A je li malo izvini, Taman potaman) | > pisati na dušu - imati na savjesti |
| Jer svaka suza košta /<br>A tvoja posebno<br>(Begović, 2004. A je li malo izvini, Taman potaman) | > koštati suza koga – biti kažnjen zbog nečije tuge |
| Nema te da dodjes, da vidis gdje sam /<br>Kako su mi ruke vezali (Begović, 2004. Ako ipak dođeš da me vidiš, Taman potaman) | > vezati ruke – biti sputan, onesposobljen |
| Ne htjede car pristanak dati / Sruši mi nade sve (Bešlić, 1993. Jače od okova) | > srušiti (nekome) nade - obeshrabriti |
| Sto puta si zamnom prosula vode /<br>Al' uzalud ja ti nikud ne ode (Bešlić, Crna ruža, U ime ljubavi, 2000) | > prosuti vode za kim – poželjeti sreću, dobitak |
| Ne budi mi nadu / Što u srce dira (Bešlić, 1979. Ne budi mi nadu, Ne budi mi nadu) | > Dirati u srce – izazvati emocije, raznježiti |
| Ako nam sudjeno nije /<br>Sve je lako propalo<br>Putevi nam se razilaze /<br>Uspomena jos je ostalo (Muslimović, 1989. Suđeno nam nije) | > Ne biti suđeno - ne biti namijenjeno<br>> Razići se putevi – razdvojiti se, ići svako na svoju stranu |

Danas se za *turbofolk* može reći da je jedan od dominantnijih muzičkih žanrova i da zauzima značajan dio medijskoga prostora. Nastao je kao produkt mješavine

novokomponovane muzike i bržih modernih zvukova uz često trivijalne tekstove koji su prepuni frazema. Istraživanje izvršeno za potrebe ovoga rada je pokazalo da je malo i pjevača i ekstremnih turbofolk pjesama s bosanskohercegovačkog muzičkog prostora, u odnosu na one kakve dolaze iz Srbije (Alkohola poplava / A ja sam još na nogama, Udara u glavu ko šampanjac / Njeno malo, glatko crno koleno, **Žena zmija,** sedi **za šankom /** Pije svoj viski s' ledom, igra se vatrom...).

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Znam da će prekasno biti /<br>kada pod kožu mi udješ (Bajrami, Ostrvo tuge, 2007) | > ući pod kožu – naviknuti se, zavoljeti |
| I sebe najmanje dajem /<br>I kad mi je najvise stalo (Bajrami, Ostrvo tuge, 2007) | > dati sebe – sav se dati, predati |

**Frazeologiziranje u modernoj muzici**

Pod pojmom moderna muzika, danas se na terenu Bosne i Hercegovine shvataju: rock, pop, hip-hop ili rap i trap, pa je u nastavku rada riječ o njihovu postanku, adoptaciji i adaptaciji na domaćem terenu, i načinima njihova frazeološkoga projiciranja.

*Rock*

Postanak rok-muzike vezuje se za polovinu XX stoljeća i rasističko ugnjetavanje stanovništva na jugu Sjedinjenih Američkih Država. Rok je definiran američkim fenomenom, međutim, početkom 1960-ih javlja se autentičan vid ovoga žanra, kao britanska popularna narodna i nacionalna muzika, a ne regionalni, manjinski muzički izričaj kakav je bio slučaj u Americi. Korijeni novoga muzičkog izraza nastali su spontanim revoltom mlade radničke klase protiv britanskoga buržujskog društva. „Preduvjeti toga revolta bili su ekonomski, a posljedice kulturne – između ostalog i glazbene. Kad su određeni ciljevi postignuti, glazba koja je artikulirala pobunu postala je isprazna, izgubila je svoj početni smisao. Međutim, to nije zaustavilo daljnji razvoj te glazbe kao medija kroz koji se izražava otpor određenim političkim stanjima i nametnutim normama življenja.“ (Krnić 2006: 1145) U ovakvome određenju nastajali su tekstovi i izvedbe grupe Zabranjeno pušenje. Album *Das ist Walter (1984)* je sublimirao energiju i želje cijele generacije mladih u bivšoj Jugoslaviji. Njegujući narodni izraz, po očekivanju, njihovi tekstovi potvrđuju dosta narodnoga, frazeološkog.

| **pjesma Zenica blues** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Tužna je moja sudbina<br>ženu mi krećo Hakija<br>krećo Hakija, <u>presudila mu čakija</u> | > nekome presuditi čakijom – ubiti nekoga |
| ne razumiješ ti to, druže sudija<br><u>Džaba ja to tebi pričam</u> | > džaba nekome pričati – ne izazvati određenu reakciju kod sagovornika |
| Zenico, mrzim svaki kamen tvoj<br>zbog tebe ja mrzim život svoj<br>ko preživi dvan'est godina<br>u KP domu Zenica | |

| | |
|---|---|
| taj je pravi hadžija | > biti (pravi) hadžija – biti glavni, prvi, poseban, onaj koji služi za primjer |
| Raduje me jedna istina<br>iz KP doma vratiću se ja<br>ali Hakija nikad neće sa Bara<br>sa Bara se niko ne vraća | > odakle se niko ne vraća – 1. groblje 2. drugi / onaj / zagrobni / vječni svijet |

*Pop*

Riječ *popularnost* dolazi od latinskoga *popularis* što žači narodni, pučki, koji voli narod, domaći (Žepić 1985: 198), pa bi sintagma *popularna muzika* označavala stil muzike koji je prihvaćen od velikoga broja ljudi. Skraćeni naziv za popularnu muziku je *pop*, a kako je polovinom XX stoljeća, u Americi i Britaniji, rok uživao apsolutnu popularnost, do raskola ovih dvaju žanrova doći će u šezdesetim i sedamdesetim godinama istoga stoljeća. Pop je stupio u ambivelentan odnos prema rokerskome napadačkom, zvučnom i tekstualnom, prezentiranju i projiciranju (vrlo često društveno angažiranome kritiziranju), definirajući vlastiti stil sa tzv. zvučnim zidom, sofisticiranim zvukom i, uglavnom, ljubavnom tematikom. Ipak, u Evropi, a naročito Velikoj Britaniji, skoro do kraja XX stoljeća dolazi do dijalogiziranja ovih muzičkih stilova, pa se svjetski poznati izvođači The Beatles, The Rolling Stones ili ABBA, etiketiraju pop-rok muzikom. Tek sa pojavom prepoznatljivoga elektonskog zvuka, radija, televizije, MTV-a, video-spotova, i poglavito s pojavom Michael Jacksona i Madonne, pop-muzika se izdvaja iz rok-muzike i definira zasebnom disciplinom.

Kako je novi muzički stil postao simbol njegovanja lirskih obilježja, u tekstovima su često infiltrirani frazemi, koji su odgovarali iz više razloga: zbog relativnoga ograničenja u stihovima, frazemska, jezički ekonomična *pars pro toto* forma, definirala se idealnom u opisivanju osjećanja, pružala je poantni i iskustveni karakter tekstu, i podsticala je brže pamćenje stihova.

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Ti si mimo svijeta,<br>Tebi svašta smeta,<br>Svakoj čorbi si mirođija... (Čolić 2000. *Idem da odmorim*) | > biti mimo svijeta – biti drugačiji, poseban<br><br>> biti svakoj čorbi mirođija – miješati se u sve, nazočiti svemu |
| i ne opra rijeka koliko si grijeha<br><br>učinila meni ti, prosta ti duša.<br><br>Ref. Budi mi sestra, sad sam u krizi.<br>Za drugo noćas nismo ni ti ni ja,<br>a sutra opet za srce ugrizi, (Čolić 1997. *Samo kad mi kažeš ljubav*) | > ne opra nekog rijeka – ne moći se opravdati, naći se u velikoj sramoti ili grijehu<br>> prosta duša nekome – uzalud imati dušu, biti bezobziran<br><br><br>> nekoga za srce ugristi – učiniti nekome zlo |
| Reći će opet je popio<br>Vidi ga kako se ubio<br>Opet je vrata poljubio (Čolić 2000. *Noć mi te duguje*) | > ubiti se – opiti se prekomjerno<br>> poljubiti vrata – naići na zatvorena vrata, odbijenicu, zaprjeku, uzalud dolaziti |

*Hip-hop / rap*

Hip-hop ili rep je muzički pravac koji je nastao sredinom XX stoljeća, kao izraz nezadovoljstva u njujorškome Južnom Bronksu, koji je desetljećima bio uglavnom rasistički geto, naseljen uglavnom zapadnoindijskim, karipskim i kubanskim imigrantima. Moderni hip-hiop, vjerojatno, počinje 1979. godine stihovima pjesme *Rapper's Delight*: „I said a hip hop / Hippie to the hippie / The hip, hip a hop, / and you don't stop, a rock it out", grupe Sugarhill Gang. U Bosni i Hercegovini, bliskoznačan pravac, stiliziran imenom FmJam, je pokrenut u Tuzli krajem XX stoljeća. U novome pravcu su se istakli Edo Maajka i Frenkie, a danas i sastav Dubioza kolektiv. Njihova aktuelnost je ostvarila prostor u ovome radu, a frazeološka zasićenost njihovih tekstova ostvarila je podesnost za lingvističku analizu. Također, hip-hop tekstove karakterišu dugi nepravilni stihovi, koji ponekad daju osjećaj nabacanosti i pretjeranoga kolažiranja. U nastavku slijedi dio teksta pjesme *Kažu* (Dubioza kolektiv), u kojoj je prepoznata prilična zasićenost frazema:

| **pjesma *Kažu*** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Kažu da je Bosna samo država za rođaka<br>i da smo na vrhu liste po odlivu mozaka | > *odljev mozgova* – odlazak *mladih* |
| Kažu opet Iran pravi nuklearne bombe<br>žvaka čisti zube, al' izvaljuje plombe | |
| Kažu što je babi milo to joj se i snilo | > *što je babi milo, to joj se i snilo* – kad neko nešto jako želi i to spomene |
| Kažu na Jamajci gandžu prodaju na kilo | |
| Kažu nemoj vode vruć, kod nas propuh ubija<br>igrali smo dobro ali zaj*b'o nas sudija | > *propuh ubija koga* – biti na propuhu |
| Kažu da je alkohol zdraviji od trave<br>kažu ako nemas stav odma' ti ga stave | |
| Kažu da su plavke gluplje nego crnke i brinete | > *biti plavuša* – biti priglupa, smotana ženska osoba |
| i da okus bude bolji s kašikom Vegete | |
| Kažu neće nikad prestat' glave da nam pune | > *puniti glavu kome* – opteretiti koga lošim mislima |
| Sve dok je ovaca nece falit' vune | < *dok je ovaca neće falit vune* – dok je naivnih bit će i iskorištenih |
| Kažu spale su nam gaće, zagrizli smo udice | > *padaju kome gaće od straha* – biti uplašen<br>> *zagristi udicu / mamac* – povjerovati praznim obećanjima |
| Glave nam u pijesku, nezasticene gu*ice<br>Ref.: Od Vatikana do Irana | > *imati glavu u pijesku* – ignorisati istinu |
| Kao da smo juče pali s grana<br>Od Vatikana do Irana | > *pasti s grane* – biti naivan, neiskusan |
| majmunu je dovoljna banana | > *majmunu je dosta banana* – olako zadovoljiti koga |

*Trap*

Činjenica da se masa, a naročito mladi, povode za muzikom, uzrokuje da se ovaj žanr, a prevashodno vokalna muzika, često nalazi u fokusu ispitivanja, ocjenjivanja i vrednovanja.

Razlog tome počiva u jasnoj devijaciji afektivnoga reagovanja na muziku. Poređenja se prave shodno teoriji muzičkih preferencija (LeBlanc *1981*; Rentfrow i Gosling 2003), i pri tome se tekstovi većega dijela popularne muzike etiketiraju supkulturom. S obzirom na savremene medijske informacije i broj pregleda koji je važan pokazatelj općenite popularnosti videozapisa, općenito na Internetu a naročito na Youtube (Google Inc.) mrežnoj stranici koja je po posjećenosti treća mrežna stranica na svijetu, najaktivniji muzički žanr u Bosni i Hercegovini i regionu jeste trap, te njegovi izvođači Jala brat i Buba Corelli.

U radu *Reality of Trap: Trap Music and its Emancipatory Potential*, Jernej Kaluža ističe da je trap kao vrsta rap muzike nastao devedesetih godina prošloga stoljeća, na jugu Sjedinjenih Američkih Država, kao vrsta južnjačkoga repa stiliziranog imena *Dirty South*, da se interes za ovu muziku intenzivirao nakon 2012. godine, s porastom internetskoga pretraživanja tog pojma, i da je svojom specifičnom mješavinom hedonizma i nihilizma, postao muzika našega vremena koja se prema mišljenju zagovornika elitne umjetnosti smatra trivijalnom, nejasnom, estetski nekvalitetnom i proizvedenom isključivo radi stjecanja profita. (usp. Kaluža 2018)

Tekstovi trap muzike stvaraju osjećaj nabacanosti sadržaja, a njihovi autori ističu da tekstovi prate potrebe mladih za novim i informacijama, da podupiru njihov bijeg od klišea i ustaljenih metaforizacija, i da slijede tehnološki napredak. Ipak, ostaju dosljedni posudbi frazemske građe.

| **tekst** | **frazem** |
|---|---|
| Sve što htjela je da je vozi bembara crna<br>u gradu nemara među vukovima k'o srna<br><br><br>oko nas su braća i to najjača<br>a ti jača mačka od svake druge (Jala brat, Buba Corelli, Rasta 2018. *Benga po snijegu*) | **>** biti među vukovima – biti u opasnom okruženju<br>> biti kao srna – biti naivan, plah, neiskusan<br><br>**>** biti mačka – biti lijepa, dotjerana, atraktivna žena |
| Mala je bom-bom-bom-bom *bomba (Jala brat 2017. Bad)* | > biti bomba – biti lijepa, dotjerana, atraktivna žena |

**Filmska muzika**

Zaseban muzički žanr predstavlja filmska muzika. Krajem dvadesetih godina prošloga stoljeća, počeli su se prikazivati prvi zvučni filmovi, i od tada se filmska muzika počela brzo razvijati, od nasumične i nestandardizirane, kakva je pratila nijeme filmove ranoga razdoblja, preko pažljivo skladane, standardizirane i funkcionalne, do tematski vezane, smislene vokalno-instrumentalne filmske muzike današnjice. U ovome muzičkome vidu zrcale se elementi savremene popularne glazbe, ali kako bi se ostvario doprinos fakciji samoga filma, u muzički tekst se često infiltriraju značajke narodnoga jezika, pa tako i frazemi.

| **tekst** | **frazem** |
|---|---|
| Što se nizu moji dani kao biseri, kao biseri,<br>jer na kraju puta moga stojiš samo ti<br>stojiš samo ti (Žalica 2003. *Gori vatra*) | **>** biti na kraju puta – biti na kraju nečega, najčešće života |
| je li nova mladost ludost ili starost? (Šukalo, Šaran, Kurt, 2007. *Lud, zbunjen, normalan*) | > nova mladost – starije životno doba, frazem ima i dozu ironije |

**O semantičkim vrijednostima frazema u muzičkim tekstovima**

Pored uobičajenih značenja kojima se pojačavaju izražajnost i ekspresivnost, frazemi u muzičkim tekstovima razvijaju i specifična značenja, i to: a) kletve, b) blagoslova, c) stigmatiziranja i d) otpora.

a) **kletva**

Kletve su arhaične narodne govorne tvorevine, a javljaju se u svim oblicima usmene književnosti. Sveprisutne su u tradiciji jer je narod u historiji bio prilično sujevjeran, vjerovao u magijsku moć riječi, pa tako i u moć kletve. Kletva se definira željom za nesrećom, izrečena u afektu, u trenucima bijesa i ljutnje. Najstariji oblik, verbalna kletva, prerastala je i u crnu magiju. Konačan cilj kletve je potpuno ili djelomično neutraliziranje neprijatelja. Prokletstvo počiva na uvjerenju da nekakve više sile imaju moć na čovjekom, i da one mogu upravljati njime. Kletve nastaju u trenucima kada se kod govornika stvori primjereno duševno raspoloženje, pa se kune iz osjećaja nemoći, gnjeva, nesreće ili drskosti. (usp. Botica 1995: 120–130) U muzičkim testovima, javlja se katarzično djelovanje kletve, kao odgovor na emocionalno nezadovoljstvo u ljubavi ili kao reakcija na društvenu represiju.

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Kakav Ahmo, voda ga odnijela,<br>Zbog njega sam, Bino, oboljela (sevdalinka *Čudna jada od Mostara grada*)<br>Ao nono bijela, voda te odnijela (Čolić 2003. *Ao nono bijela*) | > neka voda (nekog) odnese – otkloniti štetu, riješiti se opasnosti |
| Crko svak ko u Bosnu bocka (Merlin 2004. *Burek*) | > neka (neko) crkne – umrijeti u mukama |

b) **blagoslovi**

Blagoslovi su arhaične narodne tvorevine, utvrđene strukture, u *pars pro toto* formi, koje su povezuju s Bogom, božanstvima, svecima ili ukratko višim božanskim silama. Pozivaju se više sile da pomognu čovjeku u njegovoj nakani. Blagoslov se daje uzosjećaj sreće, duevne punoće, altruizma i najčešće se koristi kao zahvalnost prema nekome ko je učinio dobro djelo. (Botica 1995: 130)

| **tekst** | **frazem i značenje** |
|---|---|
| Dabogda, kćeri da,<br>dragi Allah sreću da<br>al' su blizu vrata taksirata (Dino Merlin, Hari Varešanović 2008. *Dabogda*) | > dati Allah sreću – imati Allahov, Božiji blagoslov<br>> biti blizu taksirata – biti pred neposrednom nesrećom, zlom, nevoljom |

c) **stigma**

U nekim, a naročito hip-hip tekstovima, jezik prestaje biti politički korektan i postaje seksistički, rasistički itd., te se učestalo koriste pejorativne lekseme za pripadnike određenih nacija, etničkih i seksualnih manjina, općenito za pripadnike marginaliziranih grupa (usp. Šehović 2014: 195), što potvrđuju primjeri:

| tekst | frazem i značenje |
|---|---|
| ...doš'o *Edo*! Ljudi, zarađuje pare! | |
| J*bem mu mater, *balijander!* (Edo Maajka 2006. *Moj cijeli život* )<br>sve veliki muslimani<br>ustvari male balije (Frenkie 2007. *Beton Bosne*) | > biti balija – biti neotesanac, neobrazovan, sirov (pogrdno) |
| nemoj da te Bošnjo smota ko burek (Frenkie 2012. Napaćeni Bošnjo) | > biti Bošnjo – Bošnjak, Bosanac (pogrdno) |
| cijeli klub se smijo i ispovraćanu te gled'o,<br>a ti me ljubila u čelo, jer sam tvoj Bosančero (Edo Maajka 2006. *To mora da je ljubav*) | > biti Bosanćero - Bosanac (pogrdno) |
| Fejkeri napadaju fejkere, svi pljuju šminkere,<br>glume niggere (Edo Maajka 2004. *Kliše*) | > biti niger – crnac (pogrdno) |
| Nemoj se bojat', nisam peder (Edo Maajka 2004. *Kidanje veza*)<br>Il' uvale ti pederi na rimu cenzuru<br>k'o flaster na usta (Edo Maajka 2004. *Cenzura*) | > biti peder – homoseksualac (pogrdno) |
| u Saraj'vo sam te posl'o misleći da nema Vlaha (Helem nejse, Marko Louis 2019. *Kabadahija*) | > biti Vlah – pravoslavac (pogrdno) |

d) **simbolika otpora**

Glavna obilježja hip-hopa jesu njihovi društveno angažirani tekstovi i razgovorna leksika koja izlazi van okvira norme, a nju u prvome redu čine brojni žargonizmi, vulgarizmi i psovke, npr.:

| tekst | frazem i značenje |
|---|---|
| Ova država je u k***u<br>odavde treba da se selim...<br>i upucaću ona tri majmuna<br>što nose odijela (Frenkie, Edo Maajka 2005, *Hajmo ih rušit'*) | > biti u k***u – biti u neprilici, u lošoj situaciji<br><br>> biti majmun – biti neotesan, nevaspitan, loš (pogrdno) |

**Metatekstualna pozicija frazema u muzičkome stvarlaštvu**

Naslov čini jednu od jakih pozicija teksta, pod okriljem tekstualne lingvistike. Naslovi su svojevrsna smisaona i stilistička čvorišta teksta, mjesta koja su po svojoj poziciji u tekstu i po svojoj formuli izuzetno značajna za razumijevanje teksta (usp. Katnić-Bakaršić 1999: 97). Naslov čini skup elemenata koji karakteriziraju djelo u pogledu njegovoga sadržaja. On je riječ ili rečenica koja se nalazi na početku, prvoj odnosno naslovnoj stranici djela te tako određuje ili označava njegov sadržaj. Naslovom autor artikulira svoju sintetsku snagu, najsažetije prezentira svoj rad tj. ono o čemu želi progovoriti. Analizirajući nazive pjesama i albuma izvođača u Bosni i Hercegovini, došlo se do zaključka o izrazitoj frekvenciji frazemskih jedinica ili njihovih varijanti u istima. Zbog frazemske *pars pro toto* forme, ovakav postupak je očekivan. Ovakav postupak ujedno potvrđuje ostvarenost u narodnome jeziku, odnosno intenciju čuvanja narodnoga blaga. To je jasno u primjerima koji slijede: *Živiš u oblacima* (Čolić 1977) < živjeti u oblacima – *živjeti u nestvarnom svijetu, gubiti kontakt sa stvarnošću*; *Guzonjin sin* (Zabranjeno pušenje 1989) < biti guzonjin sin – biti sin superiornoga, prvaka, moćnika; *Bos ili hadžija* (Zabranjeno pušenje 1987) < biti hadžija – biti prvi u nečemu, *Um klade valja* (Dubioza kolektiv 2010) < um caruje snaga klade valja – imati prednost mudri i

pametni, No sikiriki (Edo Maajka 2004) < no sikiriki – biti bez brige, *Crème de la crème* (Frenkie 2012) krem de la krem – najbolje od svega, itd.

**Regresivno frazeologiziranje**

Analizom u ovome radu utvrđena je izrazita frekventnost frazeološke građe u tekstovima duhovne, folklorne ili moderne muzike, budući da su frazemske jedinice kao pojačivači teksta, prijemčive, čak poželjne, u tekstovima ovoga tipa. Ipak, analizom se došlo i do frazeološke građe koja je nastala u obrnutome slijedu, odnosno frazeoloških jedinica koje su u narodni jezik dospjele iz muzičkih tekstova, npr. *bolje biti pijan nego star* (Plavi orkestar, 1985), *je l' Saraj'vo gdje je nekad bilo*? (Dino Merlin, 1989). U kontekstu sveprisutnosti u jezičkoj praksi, govori primjer govora zastupnika (*Dž. Đ.)* u Parlamentu Federacije Bosne i Hercegovine (juli, 2017), koji je, replicirajući premijeru (F. N.) na ekonomski napredak Federacije u prvoj polovini 2017. godine, rekao: „Stiče se dojam da su u Bosni *kuće od čokolade i prozori od marmelade*, odnosno sveukupno da je *život* u Bosni *kao Švicarska – skoro pa savršen*.“ Dakle, citiranje Branka Kockice i Dine Merlina, u političkome diskursu, administrativnome stilu koji bi trebao biti izravan, direktan, u odsustvu estetske funkcije i ekspresivnosti.

**Zaključak**

U radu autorice utvrđuju prisutnost frazema u svim muzičkim žanrovima, i to: duhovnoj muzici (litarijama, ilahijama, kasidama), folklornoj muzici ili etnopopu (sedalinkama, pjesmama sazlija i guslara), u modernim žanrovima (pop, rok, folk, hip-hop / rep, trep) i filmskoj muzici. Pri tome, potvrđeni su sljedeći frazemski oblici: ustaljeni frazem, frazemka varijanta, frazemski antonim, frazemska polusloženica, frazemski neologizam, poslovični frazem, *općeeuropski* i poredbeni frazem, frazemski binomijal i trinomijal. Definirane su sljedeće funkcije frazeoloških izraza u muzičkim tekstovima: frazemska koncizna forma odnosno frazemi postaju prečice u razmišljanju i sporazumijevanju, pružaju poantni i iskustveni karakter tekstu, frazemska estetska vrijednost doprinosi stilistici teksta, frazemi ubrzavaju proizvodnju i razumijevanje, ostvaruju sponu s narodnim jezikom i time doprinose fakciji teksta, podstiču brže pamćenje teksta, te se definiraju kao mnemonički alati u muzičkim tekstovima. Pored uobičajenih značenja kojima se pojačavaju izražajnost i ekspresivnost, autorice ističu da frazemi u muzičkim tekstovima razvijaju i specifična značenja, i to: kletve, blagoslova, stigmatiziranja i otpora. Kontekstualno autorice sugeriraju mogućnost proširivanja muzičkih programa uvođenjem popularne muzike i muzike svijeta u nastavne planove i programe osnovnoga i srednjoškolskoga obrazovanja, kako bi se ista bolje opažala, prihvatala i vrednovala.

**Izvori**


Bajrami, Selma. 2007. *Ostrvo tuge*
Bajrami, Selma. 2007. *Ostrvo tuge*
Begović, Enes. 2004. *A je li malo izvini*
Begović, Enes. 2004. *Ako ipak dođeš da me vidiš*
Berović, Maya. 2018. *Neka stvar*
Bešlić, Halid. 1979. *Ne budi mi nadu*
Bešlić, Halid. 1993. *Jače od okova*
Bešlić, Halid. 2000. *Crna ruža*
Čolić, Zdravko. 1977. *Živiš u oblacima*
Čolić, Zdravko. 1997. *Samo kad mi kažeš ljubav*
Čolić, Zdravko. 2000. *Idem da odmorim*
Čolić, Zdravko. 2000. *Noć mi te duguje*
Čolić, Zdravko. 2003. *Ao nono bijela*
*Čolić, Zdravko. 2003. Biti il' ne biti*
Ćurić, Amel. 2013. *Uzmi ili ostavi* Dino
Merlin, Hari Varešanović. 2008. *Dabogda*
Dino Merlin. 2000. *Baška ti*
Dino Merlin. 2004. *Burek*
Dubioza kolektiv. 2010. *Kokuz*
Dubioza kolektiv. 2010. *Um klade valja*
Dubioza kolektiv. 2013. *Kažu*
Edo Maajka. 2004. *Cenzura*
Edo Maajka. 2004. *Kidanje veza*
Edo Maajka. 2004. *Kliše*
Edo Maajka. 2004. *No sikiriki*
Edo Maajka. 2006. *Bomba*
Edo Maajka. 2006. *Moj cijeli život*
Edo Maajka. 2006. *To mora da je ljubav*
Frenkie, Edo Maajka. 2005. *Hajmo ih rušit'*
Frenkie. 2005. *Hajmo ih rušit*
Frenkie. 2007. *Beton Bosne*
Frenkie. 2012. *Crème de la crème*
Frenkie. 2012. *Napaćeni Bošnjo*
Isović, Safet. 1979. *Da zna zora*
Jala brat, Buba Corelli, Rasta. 2018. *Benga po snijegu*
Jala Brat, Buba Corelli. 2016. *Klinka*
Lepa Brena. 1990. *Boli me uvo za sve*
Muslimović, Halid. 1989. *Suđeno nam nije*
Šukalo, Šaran, Kurt. 2007. *Lud, zbunjen, normalan*
Vrećo, Božo. 2018. *Dragi*
Zabranjeno pušenje. 1984. *Zenica blues*
*Zabranjeno pušenje. 1984. Zenica blues*
Zabranjeno pušenje. 1987. *Bos ili hadžija*
Zabranjeno pušenje. 1987. *Bos ili hadžija*
Zabranjeno pušenje. 1989. *Guzonjin sin*
Žalica, Pjer. 2003. *Gori vatra*

**Literatura**


1. Botica, Stipe. 1995. *Biblija i hrvatska kulturna tradicija*, Zagreb
2. Cvitanović , Marin: (Re)konstrukcija balkanskih identiteta kroz popularnu glazbu, Migracijske i etničke teme 25 (2009), 4: 317–335.
3. Devos, Jan. 2007. *The Evolution of Hip-Hop Culture*, Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, K.U. Leuven
4. Forman, Murray, Mark Anthony Neal. 2004. *That's The Joint! The Hip-Hop Studies Reader*, Routledge, New York, London
5. Kalajdžija, Alen. 2011. Usmeni kolokati i frazemi u epu Ženidba Smailagića Meha, *Znakovi Vremena* 54, Sarajevo, 221–242.
6. Kaluža, Jernej. 2018. Reality of Trap: Trap Music and its Emancipatory Potential, *IAFOR Journal of Media, Communication & Film*, Volume 5 – Issue 1, 23–41.
7. Kong, Lily (1995). »Popular Music in Geographical Analyses«, Progress in Human Geography, god. 19, br. 2, str. 183–198.
8. Koprek, 2008. Glauba kao sredstvo evangelizacije. Razmišljanja o duhovnoj, svetoj i liturgijskoj glazbi, *Obnovljeni život*, vol. 2, 127–137.
9. Kozorog, Miha, Rajko Muršič. 2017. *Sounds of Attraction. Yugoslav and Post-Yugoslav Popular Music*, Ljubljana
10. Krnić, Rašeljka. 2006. O kulturnoj kritici popularne glazbe, *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, Vol. 15 No. 6, 86, 1127–1149.
11. LeBlanc, A. (1981). Effects of style, tempo and performing medium on children's music preference. Journal of Research in Music Education, 29(2), 143–156.
12. Mahmutović Rakovac, Alisa. 2011. Neke sintaktičko-leksičke karakteristike jezika sevdalinke, *Behar* 103, Zagreb, 26–30.
13. Mateić, Josip. 1978. Oporedbenom frazemu u hrvatskom jeziku, *Filologija*, br. 8, 211–217.
14. Menac, Antica. 1978. Neka pitanja u vezi sa klasifikacijom frazeologije, *Filologija*, br. 8, 219–225.
15. Muhović, Vanja. 2011. Sevdalinka i saz u kontekstu world music-a, *Behar* 103, Zagreb, 84–89.
16. Rentfrow, P.J. i Gosling, S.D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 1236–1256.
17. Ridžal, Hamza. Ilahije između tekije i kafane, *Stav*, 2017. dostupno online: https://stav.ba/ilahije-izmedu-tekije-i-kafane/
18. Scholes Percy. 1977. Folk Song, *The Oxford companion to music*, Oxford
19. Tanović, Ilijas. 2000. *Frazeologija bosanskog jezika*, Dom tampe, Zenica
20. Zlatanović-Cvetković, Sanja. 2011. Novokomponovana narodna muzika na liniji tradicijsko savremeno, *Glasnik Etnografskog instituta SANU* 46, 167–171.
21. Žepić, Milan. 1985. *Latinsko-hrvatski ili srpski rječnik*, Školska knjiga, Zagreb

## PHRASEMS AS CREATIVE EXPRESSION THROUGH MUSIC


### Abstract

*This paper deals with phrasemes in all music genres, which exist in Bosnia and Herzegovina, for example in: spiritual music, ethnopop, folk music, modern genres (pop, rock, folk, hip-hop / rap, trap) and film music. The authors confirm following phrasemic* types*: the established phrasem, the phrasemic variant, the phrasemic antonym, the phrasemic compounds, the phrasemic neologism, the proverbial phrase, the common European phrasemes, comparative phrasemes, the phrasemic binomial and trinomial. The authors point out that phrasemes in musical texts also develop specific meanings, such as: curses, blessings, stigmatization and resistance. The aim of this paper is to examine the meaning of phrases (and their variants) in musical texts. In this connection, this paper presents a dialogue with (ethno)musicology, phraseology and psychology.*



***Keywords****: phrasemes, phraseology, phraseological unit, phrasicon, vocal and vocal-instrumental music, ethnomusic, rock, pop, hip-hop, rap, trap*

UDK 811.163.42’282.2(497.5 Jasenice)
UDK 811.163.42’344(497.5 Jasenice)
UDK 811.163.42’366(497.5 Jasenice)
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Filip Galović

# GOVOR MJESTA JASENICA (PORED POSEDARJA)

**Sažetak**

*Govor mjesta Jasenica pripada štokavskomu narječju, njegovu novoštokavskomu ikavskomu dijalektu. Riječ je o govoru koji do sada nije istražen niti opisan, jednako kao i niz drugih govora toga područja. U članku se podastiru i analiziraju jezične značajke jaseničkoga govora na fonološkoj i morfološkoj ravni.*

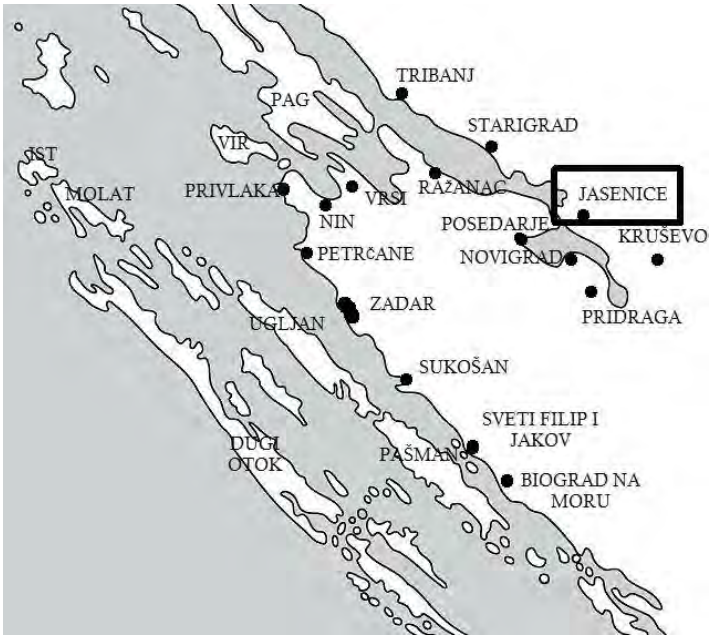
***Ključne riječi**: govor Jasenica, novoštokavski ikavski dijalekt, štokavsko narječje, fonologija, morfologija*

## Uvod

Mjesto se Jasenice nalazi na podnožju južnoga dijela Velebita, u Zadarskoj županiji. Riječ je o tipu raštrkanoga naselja, koje se sastoji od niza zaselaka. Poznatiji su Rovanjska, Maslenica i Modrič. Prema podatcima Državnoga zavoda za statistiku u Jasenicama je 2011. godine živjelo oko 1300 stanovnika.

Premda je jasno da govor Jasenica nesumnjivo pripada štokavskomu narječju, njegovu novoštokavskomu ikavskomu dijalektu, jezične značajke ovoga mjesnoga govora nisu poznate, odnosno jasenički govor dosad nije bio dijalektološki istraživan i opisivan, kao i mnogi drugi govori toga prostora. Ipak, godine je 2016. tiskan *Rječnik govora sela Jasenica* autora Ivana Bucića pa se iz njega mogu saznati pojedine dijalektalne značajke.

U članku se na temelju građe objavljene u *Rječniku govora sela Jasenica* Ivana Bucića iz 2016. godine izdvajaju posebnosti toga štokavskoga govora.




Karta 1. Geografski položaj mjesta Jasenica

**Jezične značajke**[1]

*Fonologija*
Vokalski sustav

Jat

Refleks je staroga 'jata' u korijenskim, tvorbenim i relacijskim morfemima ikavski, što ilustriraju neke od potvrda: *bis* (31), *dite* (21), *divenica* (52), *dvi* (45, 159, 173), *izdiliti* (72), *lipša* (142), *kolino* (84), *na sebi* (114), *pantivik* (129), *priniti* (144), *snižina* (162), *stariji* (71, 166), *svidok* (165), *zamiriti* (201), *tilusina* (180), *uspila* (183), *vičan* (193). U prefiksima je *prě-* i *ně-* također redovit ikavski odraz: *priklani* (144), *prilipak* (144), *priniti* (144); *niki* (115), *ništo* (115, 148), *nigdi* (117).

Riječi su sa slijedom 'jata' i palatalnoga konsonanta također ikavskoga lika: *njidra* (118), *u njidrin* (118), *gnjizdo* (94), *iz gnjizda* (180), *u gnjizdu* (147).

U romanskoj se primljenici *praska* (142) (*persica: per- > prě- > pra-*) zrcali poznata zamjena 'jata' vokalom *a*. Ovamo ide i nalaz *jadan* ('ljutit') (75). Prijedlog 'prema' u jaseničkome najčešće glasi *prema* (39, 154, 159, 179, 206), ali je jednom evidentirana i varijanta *prama* (142).

Govor zna za nekoliko ekavskih formi: *ceste* N mn. (40) – *ceston* I jd. (100), *koren* (85),[2] *obe* (41, 119, 162, 166), *seno* (26, 90, 132, 157), *staršina* (164), *useknuti se – useknija se* ('izbaciti sekret iz nosa') (188), *zanovetati* (14). Iako je ovjereno *dvi* (45, 159, 173), govori se *obadve* (119, 159). U nekih dočetnih morfema priloga također može doći vokal *e*: *potle* (71, 140, 141, 167, 188), *najpotle* ('na samome kraju') (111), *posle* (148, 161, 163, 181), *oklen* (45, 101).[3]

Okaziono se može pojaviti poneki stršeći jekavizam: *susjed* (30, 70), *susjeda* N jd. (32), *sjever* (53).

Poluglasovi

Kontinuanta je starohrvatskoga 'šva' (*ə* < *ъ, *ь), kako se očekuje, sustavno vokal *a*: *badanj* (25), *dan* (38, 39, 44), *danaske* (49), *danas* (67, 71, 74), *daska* (45, 121), *dobar* (149, 170, 190), *kolac* (84), *laž* (36, 139), *magluština* (100), *opanak* (42), *sedan* (33, 208), *tisan* (117), *živac* (92).[4]

Vokal se *a* od poluglasa u imenici *pas* (70, 76, 92, 95) provlači kroz čitavu paradigmu: *pasa* (54), *pasu* (86), *pason* (38, 69).

Inicijalni se **vъ/*vь* u premoćnome broju primjera ostvaruje kao *u*: *uzimati* (80) – *uziman* (80) – *uzmi* (91), *unuk* (41, 116), *unuka* (95), *unutra* (41, 73, 159), *Uskrs* (31). Zasebno treba istaknuti da u značenju 'uvijek' pored dominantnoga lika *uvik* (35, 40, 42, 45, 64, 66, 79, 90) cirkulira i *vaik* (35, 118, 191), dakle s razvojem *va*.

[1] S obzirom na to da su u Rječniku natuknice akcentirane, no ne i oprimjerenja koja se podosta koriste u analizi, ovdje se akcenti ne bilježe osim u dijelu o akcentuaciji.
[2] U *koren* nije sigurno je li *e* potječe od staroga *e* ili od 'jata'.
[3] Ni u potvrdama ovakvoga tipa krajnje *e* ne mora biti kontinuanta 'jata'.
[4] Ovdje su obuhvaćeni i primjeri u kojima je 'šva' u konsonantskim skupinama sekundarno interpoliran.

Prednji nazal *ę

Nazal je prednjega reda *ę u svim pozicijama rezultirao očekivanim *e*: *jedar* ('krupan, dobro uhranjen') (76), *jezik* (152), *na jeziku* (76), *početi* (80) – *počela* (86), *od žeđi* (172), *žednog* (137), *žeti* (208), *brime* (141), *goveče* (65), *meso* (196, 203), *tele* (34), *vrime* (185, 186). Veoma je interesantno da je u leksemu *jačmer* ('ječmenac') (75) ovjeren *a* kao kod čakavaca, a također i u glagolu *najati* ('navaliti') (111).

Stražnji nazal *ǫ

Vokal je *u* dosljedno nastupio na mjestu nazala stražnjega reda *ǫ: *golubova* G mn. (63), *gusina* (68), *klupko* (83, 122), *kudilja* (89), *ugusto* pril. (186), *kravu* A jd. (113), *muž* (90, 152, 180), *kupina* (90), *sudac* (162).

Slogotvorni *l*

Prema nekadanjemu se slogotvornomu *l* konsekventno ostvaruje vokal *u*, jednako kao i prema nazalu stražnjega reda, tj. na snazi je jednadžba prema kojoj oba fonema imaju isti supstitut: *duboki* odr. pridj. m. jd. (185), *pomuzen* 1. jd. prez. (108, 144), *žutica* (209), *suze* N mn. (198), *napunjen* (190), *stup* (115), *vuna* (107).

Sekvencija *ra* > *re*

Stari je korijenski slijed *ra* prešao u *re* u poznatim primjerima *vrebac* (196) – *vrebaca* G mn. (196), *rebac* (152) – *rebaca* G mn. (152), *naresti* (114) – *naresta* gl. pridj. rad. m. jd. (114) – *nareste* (173), *obresla* (39), *zaresli* (39), ali ne i u oblicima *ukrade* 3. jd. prez. (114), *ukrasti* (97, 143, 195, 197).

Leksem *greb*. Promjena je *o* u *e* registrirana u leksemu *greb* (66, 208). Govori se *groblje*: *na groblju* (77), *u groblje* (187), a također i *cimatorje* (39) u istome značenju.

Lik **topl-*. Govor ne zna za stari prasl. lik **tepl-*, već su prema **topl-* sustavni oblici *topli* (22), *toplo* (106), *toplije* (85), *otoplilo* (123), *topline* G jd. (170).

Vokalske osobitosti

Često se sreće zatvaranje vokala *o* u poziciji pred nazalom: *grum* (67), *kunj* (22, 153) – *sa kunja* (183), *un* (93, 97), *una* (93) – *iz une* (69, 93), *unda* (49, 54, 70), *uni* ('onaj') (96), *mumci* (42), *zazvuni* 3. jd. prez. (76), *gunimo* 1. mn. prez. (80), *zvuna* N mn. (97), *slumila* (109, 207), *polumija* (114).

U nekim su primjerima zabilježene redukcije[5] inicijalnih vokala: *vaki* (192), *vaku* (133), *naki* (208), *nakog* (89), *nakin* (204); *vako* (28, 51, 88, 207), *nako* (88, 94, 109, 151). Dolaze i drugi primjeri poput *nekcija* (116) – *nekciju* A jd. (204) i sl.

Neakcentirani se *i* u sredini riječi reducira u *četri* (27, 32, 37, 44, 76) te u nalazima *kolko* (66, 67), *tolko* (66, 70, 82, 90, 106), *nikolko* (115, 125, 133). U prilogu se *ujtro* (31, 40, 114, 202) reducira *u*.

U finalnoj se poziciji *e* reducira u prilogu *poviš* (141). Zabilježeni su primjeri redukcije krajnjega *e* u *ajd* (109, 174), ali i bez redukcije: *ajde* (36, 48, 176, 182, 190). Finalni se *i*

[5] Autor na početku napominje da nema redukcije tipa *nedlja, govorti* i sl. (Bucić 2016: 15).

reducira u *al* (69, 165, 189), no ne uvijek (122, 123, 126, 131). Finalni se *o* može reducirati u *neg* (158, 159, 160), ali je evidentirano i *nego* (164, 169, 174, 180, 192, 202).

Nisu rijetki oblici tipa *kaš* ('kada ćeš') (80), *moš* ('možeš') (29, 32, 73, 202, 204), *ujmoca* ('u ime oca') (186), koji se javljaju uslijed brza izgovora i frekventne uporabe.

Zamjene su pojedinih vokala ovjerene u leksemima poput *taraca* (178), *livoda* (96), *cipala* (40), *šuguman* (176).

Protetski *j*

U izoliranim se riječima uz inicijalni vokal može pojaviti konsonant *j* u protetskoj službi. Zabilježen je primjer *jopet* (33, 77), ali dolazi *užina* (177) – *posle užine* (181), *ime* (181, 187), *oko* (190) – *okon* I jd. (197).

Konsonantski sustav

Fonem *h*

Fonem je *h* u Jasenicama potpuno izvan sustava. U nizu je riječi bez traga izgubljen: *rast* (151), *rpa* (154), *ladan* (92), *u ladovinu* (92), *oće* 3. jd. prez. (166), *itac* (71), *straota* (164), *čeulja* (44), *neotice* (116), *odaniti* (121), *odati* (121), *izlapiti* (73), *oladenon* (161), *Duovi* (56), *siroma* (159), *moji najmiliji* G mn. (171), *navr* (134), *kru* (161), *gra* (168), *gri* (66). Može biti supstituiran fonemom *v*: *suvu (travu)* (50), *muva* (123), *juva* (77), *duvon* I jd. (185), *uvo* (146), *pazuv* (131), *duv* (56), *kruv* (81), *napuvala* (103), *uspuvati se* (189), *zaduva* (199), *ukuvala* (81); fonemom *j*: *grijota* (66), *mijur* (103), *kijati* (81), *maćija* ('maćeha') (100); ili fonemom *k*: *krkati* ('hrkati') (88). Isti se može pojaviti u pokojem izoliranome slučaju, obično u kojoj posuđenici ili u kojoj riječi iz novijega nanosa: *šlàuh* ('1. mijeh; 2. gumeno crijevo za polijevanje') (172), *zahod* (53).

Fonem *f*

Fonem je *f* u nizu nalaza prometnut u *v* ili *p*: *vamilija* (192), *Vrane* (196), *štuvati se* ('izgubiti volju') (175), *šuvit* ('potkrovlje') (177), *šuverin* ('šibica') (177), *treviti* ('susresti') (182), *vajercajg* ('upaljač') (191), *vrancuzica* ('crna kapa s repićem na tjemenu') (195), *vundament* ('temelj kuće') (197), *vratar* (196); *Pilip* (132). Ipak, fonem *f* nije stran jaseničkomu govoru: *mufa* ('pokvareno vino') (106), *ucifran* (185), *iz firme* (194), *bafe* ('zalisci') (26), *cifrati* ('uljepšavati, dotjerivati') (39), *feder* (61), *fiškal* ('1. odvjetnik; 2. prevarant') (61), *feta* (61), *fibra* ('povišena tjelesna temperatura') (61, 65), *fregati* ('ribati drveni pod') (62), *fritula* ('vrsta okrugla uštipka koji se prži u ulju') (62), *fumati* ('pušiti') (62).

Skupina se **hv* frekventno svodi na fonem *f*: *vala* (46), *valiti se* (192), *povalin* (46), *povalija* (141), *valjen* (103), ali je ipak u primjerima *uvatiti* (128), *uvatija* (141), *uvatila* (147) fonem *h* likvidiran na štokavski način.

Fonem *dž*

Afrikata je *dž* dijelom konsonantskoga inventara jaseničkoga govora: *sindžir* ('lanac, okovi') (158), *paradžik* ('sjeme crvenoga luka') (129), *pendžer* ('prozorčić') (131), *na džepu* (163) – *iz džepa* (181), *badža* ('prozorčić na kući') (26), *bakandža* (26), *bundžija* ('buntovnik') (36), *džezva* (58), *džigerica* (58). U izoliranome je primjeru *svidožba* (166) nastupio *ž*.

Odrazi skupina **dj i dьj*

Štokavski karakter ovoga govora pokazuje fonem *đ* kao rezultat primarne i sekundarne jotacije dentala *d*, a isti je ovjeren i u primljenih riječi: *mlađi* (148), *pređa* (143), *u tuđu* (144) – *iz tuđeg* (149), *slađe* pril. (136), *međaše* A mn. (204), *rđav* (142), *žeđ* (186) – *od žeđi* (172), *od čađe* (42) – *čađon* I jd. (73), *pogođen* (136), *rođak* (148, 162) pored *rođo* (153), *rođen* (26), *rođendan* (184), *od rođenja* (197), *između* (151, 200), *u svađi* (136), *obrađujen* (171), *među* (51, 193), *suđe* (171); *manđati* (101), *đit* ('šetnja, putovanje') (59), *đumetar* ('geometar') (59), *đeripeti* ('grudnjak') (59). Ovdje odudara riječ *gospoja* (157), dakle s fonemom *j*, primjer poznat i nekim drugim štokavcima.

Fonem je *đ* također zastupljen u prezentskim osnovama glagola izvedenih od **iti* jer se skupina *jd* namjerila na premetanje, nakon čega je uslijedila jotacija: *doći* (22, 86), *dođe* (103, 105, 116), *dođeš* (50, 175), *proći* (132), *prođe* (146, 169), *naći* (157), *nađe* (35), *obađe* (159, 181), *izađu* (105).

Osobito treba istaknuti da je jotacija ovjerena u prezentskim oblicima tipa *iđeš*: *iđe u lov* (69), *iđe u svit* (127), *iđen u šumu* (148), *kada iđeš ceston* (130).

Odrazi skupina **tj* i *tьj*

U štokavske inovacije ulazi afrikata *ć* (< **tj*, *tьj*): *do kuće* (101), *obnoć* ('noću') (120), *ulećи se* (187), *od lišća* (50). Jaseničani, dakle, u izgovoru razlikuju *č* i *ć*. U primjeru *netijak* (63) nije provedena sekundarna jotacija.

Odrazi skupina **stj*, **skj*, **zdj*, **zgj* i njihovih sekundarnih varijanti

Da je govor mjesta Jasenica štakavski, dokazuju nalazi: *šteta* (121) – *štetu* (144), *oštetila* (172), *štap* (53, 181), *puštati* (139) – *pušta* (90, 120) – *puštaj* (127) – *puštaju* (135), *grabljište* (65), *sirište* (159), *na ognjištu* (179), *neimaštinu* A jd. (115), *klištavac* ('štipavac') (83), *pregršt* (114), *natašte* (114), *zapuštene* neodr. pridj. ž. mn. (201).

Kao refleks skupina **zdj*, **zgj* i njihovih sekundarnih varijanti našle su se dvije potvrde: *grožđe* (31, 50, 53, 204) – *čeulju grožđa* (149) i *gvožđa* ('naprava za hvatanje životinja') (68).

Skupina *čr* (< **čьr*, **čer*)

Skupina je *čr* (< **čьr*, **čer*) redovito prometnuta u *cr*: *crnac* (63), *crno* pril. (71, 104), *crn* (42), *zacrniti* (199) – *zacrnila* (199), *ucrvati se* (185), *crviće* A mn. (209), *crljiv* (42), *crljenica* (41), *crljeni se* 3. jd. prez. (159), *crljen* (42), *crip* (41), *crivo* (131).

Skupina *vs* (< **vьs*)

Skupina je *vs* (< **vьs*) nakon redukcije poluglasa i provedene metateze izmijenjena u *sv*: *svi* (87, 97, 111), *prid svima* (174), *sa svime* (36), *(posle) svega* (35), *u svemu* (152), *svin* (171), *za svako* (173), *svaki (dan)* (173). U liku *vas* metateza nije izvršena jer je 'šva' u jakome položaju dao *a*, pa nije prijetio razvoj netipične konsonantske skupine: *zacvaktija je vas* (199), *cili san dan vas nikakav* (192).

Skupine *št*, *šk*, *šp*

Konsonantske su skupine *št*, *šk*, *šp* u riječi preuzetih iz drugih jezika potvrđene u govoru Jasenica: *štanderac* ('štap za barjak') (174), *šterika* ('svijeća voštanica') (174); *škancija* ('visoka polica') (171), *škapulati* ('spasiti') (171), *škoditi* (171); *španjulet* ('cigareta') (173), *šporet* ('peć na drva za grijanje i kuhanje') (174), *špica* ('1. koštica, 2. oruđe od čelika za obradu kamena') (174), *šparati* ('štedjeti') (173).

Skupina *št* (< **čьt*)

Skupina se *št* mogla razviti u primljenih riječi, a mogla je nastati i od stare skupine *čt* (< **čьt*): *poštivala* (178), *pošteno* (41, 74), *pošten* (106), *opošteniti se* (125), *poštenja* G jd. (72).

Finalni *l*

Finalni slogovni *l* nije stabilan na dočetku imenica, pridjeva i priloga: *sto* (164), *posa* (54, 61, 209), *misa* ('misao') (104), *kaba* (78), *naga* (110), *naža* pril. (116), *ozda* pril. ('odozdo') (127) pored *pinel* (132), *kvintal* (91), *škandal* (171), *gnjil* (65), *obal* (119)**,** *šutil* ('tijesan, uzak') (177), *žentil* (208), kao i na dočetku sloga: *stočić* (121), *dôci* (103) – *iz Doca* (194) pored *pelcovati* 'cijepiti blago' (131), *pulcon* I jd. ('magarcem') (148), *mulca* (107, 113), *kalci* ('čarape') (76), *prvotelka* ('mlada krava koja se teli prvi put') (148), *telca* A jd. (72), *(tri) kolca* (84). Interesantne su imenice *anđeja* ('anđeo') (22) i *dija* ('dio') (49, 51, 64, 79) gdje je finalni *l* supstituiran s *a* te je između *a* i prethodnoga vokala interpolirano intervokalno *j*. Isto je očigledno u pridjevu *debeja* (50). U pridjevu je radnome muškoga roda jednine finalni *l* sustavno prešao u *a*: *pokla* (117), *dava* (146), *odspava* (111), *zasija* (168), *navalija* (187), *okrenija* (189), *sapeja* (103), *uzeja* (153), *obuja* (36, 38), *čuja* (77, 79, 115), *posuja* (149).

Promjena *-m* > *-n*

Finalni je *m* često prešao u *n* u nastavcima i nepromjenjivim riječima: *na kućnon pragu* (103), *s nikin* (199), *drvenon žlicon* (200), *nisan* (138, 142, 152), *vidin* (167, 172), *s unim blagon* (129), *u velikon luku* (123), *sedan* (33, 38, 208), *osan* (160, 202). Ipak u rječničkoj se građi *m* ponekad bilježi: *Domovinskom ratu* (88), *svi redom okaišali* (123), *u svom radnom viku* (28), *crljenom bojon* (30), *u blagoslovljenom stanju* (31), *jer nam nije* (43).

Fonem *lj*

U govoru Jasenica nije došlo do promjene *lj* u *j*, kao u dijelu govora jadranske zone, pa i bliže unutrašnjosti, stoga je fonem *lj* ravnopravnim dijelom konsonantskoga inventara: *grljak* ('grlo razbijene boce') (67), *zemlja* (73) – *u zemlji* (85), *ispljuvati* (70), *divljač* (70), *dalje* (76), *stavljati* (76), *kadulja* (78), *stavlja* gl. pridj. rad. m. jd. (82), *krmelj* (88), *ljudina* (91), *valja* 3. jd. prez. (102), *ljubav* (102), *u postelju* (108), *nediljon* I jd. (110, 140), *žulja* 3. jd. prez. (136), *prokašljati* (147).

Rotacizam

Supstitucija je intervokalnoga *ž* s *r* u prezentskoj osnovi glagola 'moći' (< **mogti*) evidentirana u jaseničkome**:** *moreš* (53), *more* (72, 161, 166, 171), no promjena se dosljedno

ne vrši**:** *dica ne mogu* (25), *svi mogu proći* (44), *ne mogu si pomoći* (151). Zasebice ističem da se kaže *morda* (91, 105, 157, 166).

Asimilacije i disimilacije

Distantna je asimilacija ovjerena u: *šušiti* (43, 176) – *šušili se* (200) – *šuši se* 3. jd. prez. (26), *ošušiti se* (51) – *ošušile se* (120), *šuša* (138, 176, 205), *pašoš* (130). Kontaktna je asimilacija provedena u primjerima: *š njin* (22, 51, 55, 67, 206), *š njima* (63, 95, 206) pored *s njima* (172), *š njun* (46, 82, 156). Dolazi i primjer *iž njega* (74) pored *iz njega* (89, 109, 112).

Kontaktna je disimilacija očigledna u leksemu *guvno* (68) – *na guvnu* (162, 194) – *kraj guvna* (176), ali nema promjene *mn* > *vn* u *sedamnest* (30), *osamnest* (126). Promjena je *mnj* > *mlj* registrirana u *sumljati* (165), *sumljiv* (166) te u *pomljivo* pril. (138). Primjeri poput *blagosov* (55) – *brez blagosova* (116), *blagosovljen* (197, 208), *blagosovi* 2. jd. imp! (31) signaliziraju o distantnoj disimilaciji. Ovamo idu i ovjere *luzar* ('molitva krunice') (97, 136), *Luzarica* ('Gospa od Ružarija', 'Blažena Djevica Marija od Krunice') (97), *pirula* (133) – *pirulu* (122), ali ipak nema promjene npr. *u rebra* (97), *(desnog) rebra* (207).

Ostale konsonantske skupine

Izdvajaju se ostale važnije promjene i ispadanja u konsonantskim skupinama:
*dn* > *n*: *ispane* (180), *panen* (181);
*dsk*/*tsk* > *ck*: *ljuckin* (78), *ljucki* (130), *rvacki* (162), *svickog* (103), *svicki* (192);
*gd* > *d*: *di* (34, 67, 206), ali *nigdi* (146, 161, 204);
*pč* > *č*: *čela* (15);
*ps* > *s*: *sovati* (114), *sovalo* (117), *sovala* (136), *sova* gl. pridj. rad. m. jd. (130), ali i *psova* gl. pridj. rad. m. jd. (80), *psovkami* (157);
*pš* > *š*: *šenice* G jd. (91);
*pt* > *t*: *tica* (179), *tičurina* (180);
*tk* > *k*: *ko* (80, 115, 133), *niko* (160, 164, 177).

Akcenatski sustav

Prozodijski sustav čine četiri akcenta: *à*, *â*, *ȁ*, *á* te zanaglasna duljina i kračina.
Kratki se silazni akcent (*ȁ*) ostvaruje:

– u jednosložnim riječima: *plȁc* (134), *gȁd* (64), *kȓst* (88), *pȍt* (140), *klȁk* (82)

– na prvome slogu dvosložnih i višesložnih riječi: *pȁra* (129), *drȁča* (54), *pȕle* (148), *nȁdnica* (110), *mȁterin* (102), *klȅpati* (82)

Dugi se silazni naglasak (*â*) ostvaruje:

– u jednosložnim riječima: *gîz* (64), *gôd* (65), *gnjât* (65), *lâd* (92), *smrâd* (161), *slîz* (161)

– na prvome slogu dvosložnih i višesložnih riječi: *zâva* (204), *prôći* (146), *čâsna* (43), *jûšan* (77), *sînica* (158), *slâmnjača* (160)

Uzlazni se naglasci pojavljuju na novim distribucijskim mjestima. Njihova je distribucija ograničena na ultimi i u jednosložnih riječi.

Dugi se uzlazni naglasak (*á*) ostvaruje pri regresivnome pomicanju siline s ultime ili sa središnjega sloga na prednaglasnu duljinu. Ostvaruje se:

– na prvome slogu dvosložnih i višesložnih riječi: *díte* (52), *nájam* (111), *krílo* (87), *sívonja* (159), *lúpežica* (97)

– na središnjem slogu višesložnih riječi: *nabrájati* (109), *propéće* (147), *dobríčak* (52), *nadozíđati* (110), *smrknúće* (161)

Kratki se uzlazni naglasak (*à*) pojavljuje pri regresivnome pomicanju siline s ultime ili sa središnjega sloga na prednaglasnu kračinu. Ostvaruje se:

– na prvome slogu dvosložnih i višesložnih riječi: *pàrip* (129), *bèdra* (28), *màsnica* (102), *lòvilica* (97), *pòkora* (137)

– na središnjem slogu višesložnih riječi: *rastòvariti* (151), *berìćetan* (29), *travàrina* (181), *tilùsina* (180), *razmèđiti* (151).

Distribucija je, dakle, kao u standardnome jeziku. Ipak se mogu pojaviti i poneka odstupanja, osobito u riječima stranoga postanja. Zato se ponekad sreću primjeri tipa *foliränt* (61).

Zanaglasne duljine mogu stajati iza sviju akcenata: *ȕvōr* (190), *tȉrjāk* (180), *skȍrūp* (159), *rȁzūman* (152); *tràtūr* (181), *mùškīć* (108), *lìkār* (95), *sakrìštān* (156); *nágā* (110), *náčīnba* (109), *rúkē* G jd. (69); *prâvī* (142), *vînī* (194). Duljina, dakle, stoji neposredno nakon akcenta, no ne mora biti uvijek tako: *vàrićāk* (192), *vàjercāg* (191), *kȕkumār* (89), *ȍduzēt* (122), *sájmenī* (156). U jednoj riječi može doći i više duljina: *gȍdīnā* G mn. (69), *ìzlīzān* (73), *šlàgīrān* (172), *kùpāćē* (90).

Evidentirano je neoslabljeno pomicanje akcenta, tj. preskakanje akcenta na proklitiku, npr. *nȁ rūku* (69), a nahodi se i primjera prenošenja akcenata: *nà čudu* (109), *nà sidac* (109), *prì sebi* (145).

*Morfologija*

Imenice

Po kriteriju se nastavka u genitivu jednine u jaseničkome govoru razlikuju tri vrste imeničke deklinacije: *a*-vrsta, *e*-vrsta te *i*-vrsta.

Imenice muškoga roda *a*-vrste u nominativu jednine svršavaju na *-ø* nastavak: *orlić* (125), *napršnjak* ('naprstak') (114), *komorač* (85), *mrgilj* ('prolaz između dviju oranica dvaju suvlasnika') (106), *mrcenjak* ('veliki orao') (106), zatim i na vokal *-o*. Imenice su na *-o* uglavnom osobna imena, hipokoristici ili tuđe riječi: *labrcko* ('lupetalo') (92), *Živko* (181).

Imenice srednjega roda u nominativu jednine svršavaju na *-o* ili *-e*, ovisno o dočetku osnove na nepalatalni ili palatalni konsonant: *barilo* ('vrsta manje bačve') (28), *burilo* ('drvena posuda za vodu od 18 litara') (37), *cablo* (38), *cidilo* (39), *povrslo* ('ručka na kanti') (141), *meso* (38, 208), *ženinstvo* ('imanje supruginih roditelja') (208); *sunce* (92), *lice* (106), *srce* (174, 180). Ovamo idu i zbirne i glagolske imenice te dio općih imenica: *grožđe* (31, 204), *ćakulanje* ('ogovaranje, tračanje') (46), *gargašanje* ('obrada vune gargašama') (64), *polivanje* (172), *vanđelje* (192), *ulje* (81), *zelje* (153). Imenice nekadanjih konsonantskih osnova svršavaju na *-ø*: *brime* (34), *sime* (48), *vrime* (83, 96, 106), *ime* (110), *rame* (111), *dite* (174, 183, 188), a u drugim padežima, izuzev NAV jd., imaju proširenu osnovu konsonantom *-n-* ili *-t-*: *ramena* (182) – *ramenu* (162), *vrimena* (45, 83) – *vrimenu* (97), *imenu* (23); *diteta* (194) – *ditetu* (110) – *diteton* (152).

Imenice ženskoga roda *e*-vrste u nominativu jednine svršavaju na *-a*: *ćiverica* ('glava' pogrdno) (47), *kravetina* (86), *lukšija* ('vruća voda procijeđena kroz lug') (97), *misa* (104),

*pašarina* ('pristojba koja se daje za pravo ispaše') (130), *smrdeljka* ('vrsta bjelogoričnoga drveta') (161), *smućalina* ('loše vino') (161). Ovdje su uključene i one imenice čija gramatička kategorija roda nije sukladna izvanjezičnoj kategoriji spola. Primjerom su: *slimeša* ('spor, nespretan čovjek') (160), *starešina* (164), *stelješa* ('nezgrapan, deblji čovjek') (164), *šalčina* ('šaljivčina') (168), *utrglina* ('mršavko') (190), *vojvoda* (195), *bundžija* ('buntovnik') (36). Ovamo se priključuju neka vlastita imena poput *Stipe* (100, 120), *Ante* (162), *Mile* (129), *Vrane* (196), *Jadre* (190), također i *Bariša* (205), *Jopa* (38) i sl.

Imenice ženskoga roda *i*-vrste u nominativu jednine svršavaju konsonantom: *palež* (128), *polapornost* ('pohlepa') (138), *smrt* (174), *mast* (81), *krv* (86). Imenice su ugasle *s*-osnove *oko* (142) i *uvo* (146) u množini priklonjene imenicama *i*-vrste: *očiju* (31), *očima* (201); *ušiju* (82), *ušiman* (65).

U instrumentalu jednine imenica muškoga i srednjega roda nastavak *-on* dolazi u imenica kojima osnova završava nepalatalnim konsonantom, dok u imenica kojima osnova završava palatalnim konsonantom ponajvećma stoji *-en*:[6] *cviton* (27), *gušton* (84), *čovikon* (22), *zidon* (169), *radon* (191), *vraton* (200); *čekićen* (161), *rastićem* (151), *nožen* (28), *puljanjen* (148), *imanjen* (64), *uljen* (112), *zeljen* (122). No, nalazi se i na određena odstupanja, kao što je u primjerima *kaišom* (68), *nožićom* (171), *vinćom* ('dizalo') (194). I u primjerima nakon *c* nije ujednačena situacija: *licen* (187), ali *gvozdacom* (68), *icom* (71), *biljcon* ('vuneni pokrivač') (30).

Među posebnosti najvišega ranga štokavskoga narječja ide proširak *-ov-/-ev-* u množinskim oblicima jednosložnih i dijela dvosložnih imenica muškoga roda: *golubovi* (148), *brodovi* (153), *noževi* (109), *poslovi* (54) – *poslove* (64), *godovi* (65), *svatovi* (81) – *u svatovin* (116), *plodovi* (125) – *plodove* (120), *stogove* (52), *snopove* (162), *torove* (209), *rogove* (107), *brkove* (175), *sinove* (179)**.** Upada u oči izolirani primjer kratke množine *ključe* (43).

U genitivu je množine imenica sviju rodova dominantan štokavski nastavak *-a*: *krajcara* (42), *dinara* (64), *kvarova* (116), *likova* (120), *pilića* (94), *dana* (82, 101), *mulaca* (102); *jaja* (150), *krila* (94); *brukava* (96), *smokava* (98, 117), *kuća* (145), *buva* (76), *kuna* (132), *ovaca* (110, 117), *maraka* (203), *litara* (33). U dvjema je imenicama nastupio nastavak *-u*, koji je obilježjem štokavskih sustava: *iz ruku* (163), *s nogu* (83). U oblika je *očiju* (31, 79, 101) **i** *ušiju* (48, 125, 200) (nekadanje *s*-osnove) razvijen nastavak *-iju*, kao osobitost štokavskih govora. Nastavak se *-i* rjeđe pojavljuje: *miseci* (55), *zalogaji* (201).

Dativ, lokativ i instrumental množine sviju rodova zahvatio je sinkretizam. U muškome je i srednjem rodu sustavno zastupljen *-in*: *po vrtlićin* (90), *vinogradin* (128), *prstin* (188), *rođacin* (112), *oblacin* (78), *prijateljin* (112), *opancin* (124), *kunpirin* (96), *zubin* (114), *prozorin* (110); *mistin* (94), *ustin* (146), *ratištin* (162), *plućin* (100), *njidrin* (118), a u ženskome rodu *-ami*: *nogami* (121), *njivami* (90), *vidami* (90), *petami* (93), *rukavicami* (96), *godinami* (129), *kućami* (147), *smokvami* (161), *rukami* (163), *vrićetinami* (176), *pismami* (47). U imenica je *i*-vrste evidentirano *-in*: *stvarin* (164), *ričin* (77) pored odstupanja u *noćima* (76).

Zamjenice

Lične zamjenice za treće lice jednine glase *un* (187, 189), *una* (190, 191), *uno* (197). Osobit je lik *menon* (115, 142) **s** osnovom *men-* poopćenom prema G jd. Dolazi *tobon* (118,

[6] Vidljivo je da u nekim primjerima vlada kolebanje između *m* i *n* u finalnoj poziciji.

201), dakle sa starom osnovom *tob-*. U dativu, lokativu i instrumentalu množine sustavno su zagospodarili likovi *nami* (88, 148, 194), *vami* (34), prema starim instrumentalnim množinskim oblicima.

Upitne su i odnosne zamjenice *ko* (*ko je osta?* (76), *ko je štrapnija ove kapi po podu?* (80), *još ne znaju ko je jači* (140)) i *što* (*što si zapovelja kad ne moš završiti?* (202), *nije moguće to što čujen* (186), *radija je sve što je moga* (188), *ovo meso što si ispeka* (196)). Govori se *česa* i *čega*: *od česa je* (44), *sve do čega se dočepa* (188), a prema *česa* dolazi i *ničesa* i *svačesa*: *ničesa se više ne bojin* (117), *svačesa poisti i popiti* (166).

Što se tiče povratne zamjenice, dobro je istaći da je u instrumentalu evidentirana stara osnova *sob-*: *sobon* (55, 88, 195, 197, 209) (samo u jednome primjeru *sobun* (116))**.**

Govore se posvojne zamjenice *moj* (74), *tvoj* (106), *njegov* (127), *njezin* (173) i sl. te posvojno-povratna znamjenica *svoj* (194). U deklinaciji se čuju stegnuti oblici, pretežito s naveskom: *moga dida* (114), *od moga diteta* (153), *kobila tvoga strica* (83), *iz moga matruna* (102), *kraj tvoga vrtlića* (117), *od svoga blaga* (88), *od svoga ćaće* (121), *svog Boga* (73), *mome stricu i mome ćaći* (179), *u mome varošu* (186), *mome malom* (189), *prema svome bratu* (154), *u svome redu* (180), *u svom životu* (98), *u svom poduzeću* (107), *na svom mistu* (152).

Značenja 'ovaj' i 'onaj' pokrivaju pokazne zamjenice *ovi* i *uni*: *ovi ajam* (130), *ovi zid* (132), *na ovi svit* (137); *čiji je uni mali* (96), *uni manitaš* (101), *uni zidić* (124). Za značenje se 'ovakav' govori *vaki*: *vaki kamen* (192), *vaki balvan* (27), ali i *vakav* (191). Redoviti su oblici *naki* ('onakav') i *taki* ('takav'): *naki fiškal* (61), *naki ženskonja* (208); *taki džumbus* (58), *taki folirant* (61).

Neodređena zamjenica u značenju 'štogod' glasi *štokod*: *morda ga štokod boli?* (41), *bojin se da nije štokod drugo* (41), *moj unuk Bartol zna štokod iženjati* (74), *nek se nađu kad mi tribaju za štokod* (194). U značenju je 'netko' registrirano *niko*: *cilu noć niko je grata po vratin* (66), *niko mu je otkinija rep* (91), *triba te niko poslati kući* (106), a jednak je oblik prisutan za značenje 'nitko': *niko ne bi reka* (61), *ovi je niko i ništa* (70), *niko mu ne bi bija ravan* (106). Značenje 'nešto' pokriva *ništo*: *ništo mi je utrunilo u oko* (190), *dovati mi vaservagu da ništo vidin ovi štok* (192), *zašpara je ništo njemački maraka* (203), a značenje 'ništa' pokriva *ništa*: *popodne ništa ne radi* (119), *od svadbe neće biti ništa* (144), *nije kupija na pazaru ništa* (159).

Pridjevi

U predikatnoj funkciji pridjev najčešće dolazi u neodređenome obliku: *un je visok* (187), *lip je i sladak kru* (117), *baš ti je lip kaiš* (142), *grunt mi nije velik* (67), *pa joj plod bude velik i zdrav* (151), dok u službi atributa najčešće dolazi u određenome obliku: *ženi pristaje lipi, crni plet* (134), *u mojoj avliji je veliki drvenjak* (24).

Komparativ se tvori pomoću sufiksa *-j-*: *teži* (26), *duži* (205) ili *-ij-*: *mršaviji* (191), *stariji* (71), *stabilniji* (79), *spretniji* (149), *sigurniji* (158). Sufiksom *-š-* komparativ tvori pridjev *lip*: *lipši* (30). Superlativ se tvori prefiksom *naj-* koji se predmeće komparativu: *najstariji* (59, 129), *najprostiji* (123).

Neki se pridjevi mogu pojaviti u imeničkoj funkciji, npr. *mali* ('dječak'): *čiji li je uni mali* (113), *naš mali* (91), *kad se mali krstija* (75).

U zamjeničko-pridjevskoj deklinaciji dolazi tip *lipog(a) – tuđeg(a)*, dakle čuva se razlika između tvrdih i mekih osnova: *dobroga i mirnoga blaga* (123), *iza velikoga kamena*

(126), *staroga podruma* (129), *pravoga prijatelja* (169), *unoga labrcka* (92), *od javorovog drveta* (154), *novog samara* (156), *oderanog zeca* (162), *bilog vina* (164), *svakog dana* (173), *iz Gorskog kotara* (175), *unog salamuna* (156), *cilog svita* (156), *toga derana* (98), *priko ovoga* (116); *iz tuđeg vinograda* (149), *od domaćeg pivca* (87), *većeg zvekana* (296). U dativu, lokativu i instrumentalu množine sviju rodova sreće se stariji množinski nastavak *-in*: *po skrovitin mistin* (94), *na novin vundamentin* (121), *među prasećin vilicami* (141), *suvin smokvami* (161).

Glagoli

Infinitiv je cjelovit: *nadivati* (110), *pokvasiti* (137), *škopiti* (171), *gratati* (66), *utrniti* (190), *doći* (45), *naći* (65).

U glagola je II. vrste zagospodario sufiks *-ni-*: *pukniti* (148), *navrniti* (151), *ritniti se* (153), *mrdniti* (159), *skreniti* (160), *smetniti* (161), *trniti* (182), *digniti* (187), *veniti* (193), *krenilo* (205), *osvanilo* (37), *okrenila* (124), *opomenile* (125).

U 3. licu množine prezenta dominira tip *veličaju* (192), *tribaju* (194), *imaju* (196), *nabijaju* (199), *polivaju* (199), *čupaju* (64, 208), *prodaju* (27), *pucaju* (30), *spavaju* (52, 84), *nadimaju se* (60). Tu i tamo može doći *-e*: *vide* (41, 46), *nose* (171, 191).

Glagolski prilog sadanji završava na *-ći*: *kartajući* (182), *vozeći se* (146), *noseći* (63), *otkidajući* (71), *čuvajući* (84).

Aorist se u jaseničkome govoru upotrebljava: *zakopaše* (116), *počepunjaše se* ('potući se') (135), *iščvakaše* (145), *izružiše* (114), *uvidiše* (114), *narediše se* (114), *pogubišmo* (194), *odošmo* (194).

Futur se egzaktni može tvoriti na dva načina: od svršenoga prezenta pomoćnoga glagola *bit* i glagolskoga pridjeva radnoga određenoga glagola te od svršenoga prezenta pomoćnoga glagola *bit* i infinitiva određenoga glagola, npr. *kad je budeš prolivala* (107), *kad buden saditi kunpire* (122).

Brojevi

Deklinacija glavnoga broja *edan* (27, 33) izgleda ovako: *ednog* (50, 113), *ednon* (28), *ednin* (197).

Među brojevnim pridjevima treba istaći likove *četvero* (100, 121, 134), *petero* (203), *šestero* (103, 161), *sedmero* (81, 105), *desetero* (84, 86), *trinaestero* (122), naravno zbog morfa *-er-*.

Prilozi

Izdvajaju se pojedini osobitiji likovi iz jaseničkoga govora:

– mjesni: *doli*/*dolika* ('dolje') (53), *drito* ('ravno, naprijed') (55), *okolo* (161), *gorika* ('gore') (65), *izvanka* ('s vanjske strane') (73), *ober* ('iznad') (119), *isprid* ('s prednje strane') (71), *odovle* ('odavde') (122), *uskraj* ('uz rub, uz kraj') (189);

– vremenski: *izrana* ('od ranih sati') (73), *kadikad* ('ponekad') (78), *dovika* (54), *ip* ('stalno, uvijek') (69), *ikadar* ('ikad') (69), *izjutra* ('ranim jutrom') (73), *lani* (93), *litos* (157), *iznejaka* ('od djetinjstva') (73), *nama* ('odmah, smjesta') (112), *obdan* ('preko dana') (119), *kašnje* ('kasnije') (80), *ošuba* ('smjesta') (127), *vazdan* (193), *zadana* ('po danu, danju') (199);

– načinski: *lišo* ('bez loših posljedica') (96), *naglas* (111), *najero* ('nakrivo, ukoso') (111), *grdno* ('nemilice') (66), *ispotija* ('nečujno, potiho') (70), *lašo* ('opušteno, polako') (94), *leštro* ('okretno, hitno') (95), *nanoge* ('pješke') (113), *ispotaje* ('potajno') (70), *nauzgor* ('u stojećem položaju') (115), *pokunjeno* (137), *pološke* ('u ležećem položaju') (138), *nauznak* ('na leđima'), *imbeno* ('prijetvorno') (69), *isprazno* ('neutemeljeno, uzaludno') (70), *neotice* (116), *počip* ('sasvim, skroz') (135), *prčimice* ('na trbuhu, potrbuške') (142), *treso* ('ustranu, ukrivo') (181);
– količinski: *čudo* ('mnogo, puno') (45), *izere* ('imalo, išta') (72), *maša* ('previše') (102), *zericu* ('malčice') (205), *duplo* ('dvostruko') (56);
– uzročni: *zaradi* (203), *sporadi* (163).

Pomoću nekih je priloga moguće izraziti vjerojatnost. Takvi su *morda* ('možda') (105) i *valja* ('možda, valjda') (192).

Prijedlozi

Izdvajaju se ovi prijedlozi: *ispod* (70), *među* (103), *poviš*/*poviše* (141), *prez* ('bez') (143).

**Zaključak**

Rad je usmjeren na govor mjesta Jasenica u Zadarskoj županiji. Riječ je o govoru koji dosad nije bio dijalektološki istražen i samostalno opisan. Na temelju se građe donesene u novijem *Rječniku govora sela Jasenica* Ivana Bucića potvrdilo da je riječ o govoru koji pripada štokavskomu narječju, njegovu novoštokavskomu ikavskomu dijalektu te da su fonološke i morfološke karakteristike najvećim dijelom očekivane za novoštokavske ikavske govore.

**Literatura**


2. Bucić, Ivan. (2016). *Rječnik govora sela Jasenica*. Zadar: Ogranak Matice hrvatske u Zadru.
3. Čilaš Šimpraga, Ankica. (2010). „Ikavski govori između rijeke Krke i Neretve“. U: Celinić, Anita; Kurtović Budja, Ivana; Čilaš Šimpraga, Ankica; Jozić, Željko. *Prinosi hrvatskoj dijalektnoj fonologiji*. Split – Zagreb: Književni krug – Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje: 160–224.
4. Ćurković, Dijana. (2014). *Govor Bitelića*. Doktorska disertacija u rukopisu. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
5. Finka, Božidar. (1997). Prigodna razmišljanja o međudijalekatskim dodirima i prožimanjima. *Hrvatski dijalektološki zbornik* 10: 129–133.
6. Galović, Filip. (2018). Deklinacija imenica u komiškomu govoru. *Senjski zbornik* 45/1: 449–464.
7. Galović, Filip. (2018). Dijalektološke zamjedbe o mjesnome govoru Slatina na otoku Čiovu. *Ethnologica Dalmatica* 25: 137–145.
8. Galović, Filip. (2018). O govoru starijih Splićana. U: Jutronić, Dunja. *Spliske riči. Rječnik: hrvatski standardni jezik – splitski govor*, 13–25. Split: Matica hrvatska – ogranak u Splitu.
9. Galović, Filip. (2019). *Govori otoka Šolte*. Općina Šolta – Hrvatsko katoličko sveučilište.
10. Galović, Filip. (2019). O govoru Dugoga Rata pored Omiša. *Fluminensia* 31/2: 87–104.

11. Galović, Filip. (2019). O leksiku svetojurskoga govora. *Senjski zbornik* 46/1: 325–336.
12. Lisac, Josip; Tomelić Ćurlin, Marijana. (2017). Govori vranskoga kraja. *Braća Vranjani i vransko područje tijekom povijesti*. Zadar: Ogranak Matice hrvatske u Zadru – Općina Pakoštane: 485–495.
13. Lisac, Josip. (2003). *Hrvatska dijalektologija 1*: *Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
14. Lisac, Josip. (2009). *Hrvatska dijalektologija 2*: *Čakavsko narječje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
15. Lisac, Josip. (1998). Položaj privlačkoga govora među hrvatskim idiomima. *Čakavska rič* 26: 25–31.
16. Lukežić, Iva. (2008). Mrkopaljski govor. *Hrvatski dijalektološki zbornik* 14: 293–324.
17. Lukežić, Iva. (1998). Štokavsko narječje (nacrt sveučilišnih predavanja). *Radovi Zavoda za slavensku filologiju* 32: 117–135.
18. Lukežić, Iva. (2012). *Zajednička povijest hrvatskih narječja*. *1*. *Fonologija*. Zagreb – Rijeka – Čavle: Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet u Rijeci – Katedra Čakavskog sabora Grobništine.
19. Lukežić, Iva. (2015). *Zajednička povijest hrvatskih narječja*. *2*. *Morfologija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada – Filozofski fakultet u Rijeci – Katedra Čakavskog sabora Grobništine.
20. Magaš, Ivan. (2018). Govor Popovića. U: Nikola Tokić, Ivan Magaš. *Rječnik sela Popovića*. Zadar: Ogranak Matice hrvatske u Zadru: 17–36.
21. Maštrović, Ljubomir. (1955). Ninski govor. *Radovi Instituta JAZU u Zadru* 2: 87–140.
22. Menac-Mihalić, Mira. (2005). *Frazeologija novoštokavskih ikavskih govora u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje – Školska knjiga.
23. Miletić, Josip. (2008). Fonološke i osnovne morfološke značajke govora Ražanca. *Čakavska rič* 36/1–2: 113–118.
24. Moguš, Milan. (1978). Pogled na današnji jurjevački govor. *Filologija* 8: 227–232.
25. Peco, Asim. (1989). *Pregled srpskohrvatskih dijalekata*. Beograd: Naučna knjiga.
26. Sikirica, Miroslav. (2017). *Morfologija govora Jabuke*. Završni rad u rukopisu. Zadar: Filozofski fakultet.
27. Tomelić Ćurlin, Marijana; Anić, Marija. (2012). Fonološki i morfološki opis kruševačkoga govora. *Croatica et Slavica Iadertina* 8/2: 349–362.
28. Vranić, Silvana; Zubčić, Sanja. (2018). Hrvatska narječja, dijalekti i govori u 20. stoljeću. *Povijest hrvatskoga jezika. 5. knjiga: 20 stoljeće – prvi dio*. Ur. Ante Bičanić. Zagreb: Croatica: 525–579.

## LOCAL DIALECT OF JASENICE (NEAR POSEDARJE)

### Abstract

*The local dialect of Jasenice belongs to Neo-Štokavian ikavian dialect. This local dialect has not been described on any linguistic level, just like the most local dialects from that area. In this paper the author describes the phonological and morphological features of the Jasenice local dialect.*

***Keywords****: local dialect of Jasenice, Neo-Štokavian ikavian dialect, Štokavian, phonology, morphology*

UDK 811.163.1’367(497.5)
UDK 811.124:811.163.1’367(497.5)
UDK 811.124’255.2=163.1(497.5)
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Ana Mihaljević

# TRANSLATING FROM LATIN INTO CROATIAN CHURCH SLAVONIC

**Abstract**

*The syntax of Croato-Glagolitic texts has been the object of scientific research less often than phonology and morphology. However, in the last decade syntax has been in the focus of interest of some scientific monographs and papers. This paper gives an overview of influence of Latin syntax on Croatian Church Slavonic syntax in the texts that have been translated from Latin to Croatian Church Slavonic. The author analyses examples of Latin influence on the corpus of texts translated from Latin and the range of that influence. She focuses on the analysis of prepositional phrases. She determines possible reasons why the translators have chosen to translate originally non-prepositional phrases as prepositional – it could be the influence of other examples in the text or it could be the result of the influence of a similar construction in Italian. Special attention is given to the translation of Latin prepositions ad and de. The paper also analyses other prepositional meanings and uses that are not equivalent in both languages.*

***Keywords:*** *syntax, Latin, Croatian Church Slavonic, prepositional phrases, translational influences*

## Introduction

The topic of this paper is the Latin influence on the Croatian Church Slavonic syntax; it is one of the examples of how Latin grammatical structures can be reflected in other languages. In this paper, I will discuss the range of that influence and the type of language contact between those two languages and as an example of the influence. Special attention will be given to the case of prepositional phrases.

Latin was the official language of Croatia until 1847, therefore it was often in close contact to Croatian and Croatian Church Slavonic.[1] Croatian Church Slavonic is a literary language used in Croatia from the XI to the XVII c. It was written in the Glagolitic script and most of the texts written in this language were used in liturgy and in texts on religious topics.[2] It is a higher literary style within the Medieval Croatian diasystem, which consists of Croatian and Croatian Church Slavonic diglossia.[3] It has developed from the Old Church Slavonic language, which was created by Saints Cyril and Methodius for translating biblical and liturgical texts, literary texts and law and administrative texts.[4] Latin and Croatian Church Slavonic were two languages which had a similar status throughout the Middle Ages.[5] Both languages did not have native speakers, i.e. Latin had gradually lost its native speakers and finally had no native speakers at all. Latin was, depending on the territory on which it was used, modified according to the native language of the speakers. This is a similar phenomenon to the mixing of Old

[1] More about three languages in Croatian medieval period see Hercigonja 2006.
[2] More about Croatian Church Slavonic see Mihaljević 2009., Mihaljević-Reinhart 2005., Gadžijeva et al. 2014.
[3] Gadžijeva et al. 2014, 18.
[4] Gadžijeva et al. 2014
[5] Galabov 1973., Keipert 1987., 1996.

Church Slavonic with the native idioms of its speakers (Chakavian amalgam). Christian Latin was under a strong influence of Greek and Hebrew, the structures of which penetrated into Latin via Biblical texts. The situation was in Croatian Church Slavonic as the language was under the influence of Latin as well as Greek and Hebrew.

**Methodology and corpus**

The methodology depends on the description of the corpus elements and it is mainly descriptive, interpretative and contrastive, based on the so-called basic linguistic theory.[6] In addition, the principles of contact linguistics,[7] translation theory,[8] and theory of language contact through translation,[9] as well as the theory of processing of sentences and parsing called *syntax/syntactic/structural priming*, were consulted. The influence of priming is the phenomenon of facilitating sentence processing after the subject has been exposed to a sentence with a similar syntactic structure.[10]

The corpus of analyzed texts consists of a number of Croato-Glagolitic texts of different type and content for which it is known that they have been translated from Latin or have been composed following a Latin protograph. The corpus includes these apocryphal texts: *Vita Adae et Evae* (Life of *Adam and Eve*), *Evangelium Nicodemi* (*Nikodem's Gospel*), *Protoevangelium Jacobi* (Jakob's Protogospel); hagiographies: *Lectio s. Margaritae* (*Reading of St. Margaret*), *Tractatus de purgatorio sancti Patricii* (*Purgatory of Saint Patrick*), *Vita Mariae Magdalenae* (*The Life of Maria Magdalena*); books of the Bible: *Liber sapientiae (Wisdom of Solomon)*, *Ester (Esther)*, *Libri Machabaeorum Duo (Books of the Maccabees)*, and breviary office for St. Anthony of Padua. In addition to these complete texts, some prepositions have been additionally examined in the corpus of the Croatian Church Slavonic Dictionary of the Old Church Slavonic Institute.[11]

**Latin Influence on Croatian Church Slavonic Syntax**

When a translator translated from Latin into Church Slavonic he was translating from one literary language into another, none of which were his native languages.[12] Thus the translators were under the influence of the source language as well as their native language which, although similar to Croatian Church Slavonic, was not equal to it. There are several factors that determine the level and degree of influence[13]: the level of translators knowledge of both Latin and Croatian Church Slavonic, the degree to which translator distinguishes Croatian Church Slavonic from Croatian, the level of education in general, especially theological knowledge, translator's stylistic competence, his attitude towards the text and the act of translating and the level of standardness of the language and its prestige.[14] Croatian Church Slavonic was less standardized than Latin and therefore translators that translate to Croatian Church Slavonic

[6] This metodological framework was for the first time used on the Croatian Church Slavonic in Kovačević 2016.
[7] E. g. Thomason and Kaufman 1988., Bauer 1958., Thomason 2001, 2010, Johanson 2002., Catford 1965, Heine and Kuteva 2005., Sankoff 2001.
[8] E. g. Kranich 2014., Nida and Taber 2003., Malamatidou 2013., Laviosa 2003., Frawley 1984.
[9] E. g. Ivir 1990., Baumgarten and Ozcezin 2008, McLaughlin 2009., 2011., Danchev 1984., Gianollo 2011., Kranich 2014., Malmatidou 2016.
[10] Ferreira-Bock 2006., Bock, 1986.
[11] RCJHR 2000. and 2014.
[12] Matějka 1968, 274.
[13] Thomason 2010.
[14] Kranich 2014, 105, Malamatidou 2013, 414, Nida and Taber 2003, 101.

were often under the influence of other languages. Latin was also the more prestigious language and that fact also deepened its influence. The fact that is the most important is the translator's consciousness of the difference between word-for-word translation and free translation and the translator's attitude towards the translation.[15] Most translators translate fairly literal but the word-for-word translation is especially visible in translations of Biblical texts. Translators feel that these texts transfer religious truths and should not be changed by translation. [16] Translation as the place of contact between two languages has long been neglected.[17]

**The range of influence[18]**

The Latin participle is most often translated by the Croatian Church Slavonic participle due to the very developed participle system in Croatian Church Slavonic.[19] The participle is more often translated by a participle then by a relative or other dependent clauses to be formally close to the original as the translators usually like to choose the translational equivalent which is the closest to the original although today relative clauses are the translational equivalent of participles and in Croatian Church Slavonic texts they occur very often. The present participle is most often translated by the active present participle but is often translated by the first active present participle, especially when talking about an action the duration of which is perceived as short, when the action directly precedes the action of the main verb or when dealing with verbs which have a prototype finished meaning. The passive participle is most often translated by the first active past participle or by the passive past participle. The first active past participle is the most common translational equivalent while translating the participle of deponent verbs because of its active meaning. The greatest challenge for the translator while translating the participle is how to translate the future participle which has no formal correspondent in Croatian Church Slavonic. Thus different structures mostly close to the expression of the future occur in translations of such constructions. This participle also occurs as a part of the construction of the periphrastic active conjugation which is often translated very similarly as an independent future participle often with the addition of the verb *biti* (eng. *to be*) in order to render the original Latin structure as fatefully as possible.

Periphrastic active conjugation rarely occurs in the analyzed corpus. As this is a construction having relatively low occurrence there are no common ways in which it is translated. As the translators sometimes try to imitate the structure of the construction, the verb *biti* (eng. *to be*) often appears as one of the constituent elements in the translation. Often the forms of the verbs *hotêti* (eng. *to want*) and *imêti* (eng. *to have*) appear, which are also used for translating the future participle. With verbs *biti*, *hotêti* and *imêti* the infinitive or participle of verbs often occur in translations. Sometimes the construction is also translated by finite forms.

The imitation of the original structure can be seen very often in the translation of ablative absolute which is mostly translated by Croatian Church Slavonic absolute constructions in the dative or the instrumental, which occur in translations because the translators consider them to be the translational equivalents of the ablative. While translating

[15] Kranich 2014, 105.
[16] On translating Bible into Old Church Slavonic see Horálek 1968., Grünenthal 1909., Matějka 1971., Grickat 1972, 18, Badurina Stipčević 2009, 51.
[17] McLaughlin 2011b, 6.
[18] For more detail analysis see Mihaljević 2018.
[19] Eterović and Vela 2013.

ablative absolute, absolute constructions occur much more often than dependent clauses which are the translational equivalents of this construction in modern Croatian. While translating the ablative absolute the word order of the original is mirrored closely. The Latin participle as a part of that construction is translated by the present or past participle. The present participle is often translated by the past participle of perfective verbs when dealing with prefixed verbs and verbs which are considered as momentary by the translator.

Gerund and gerundive are two forms having no formal correspondent in Croatian Church Slavonic. Thus they are translated in various ways. The most common way of translating the gerund and the gerundive which replaces the gerund is by means of a verbal noun. Less often while translating the gerund and gerundive the participles, mostly passive, occur and they are mostly in the instrumental. In some examples, it is obvious that the translators did not understand the original meaning of the gerund and the sentence in the translation is unintelligible because of the translator's wish to imitate the original structure.

Periphrastic passive conjugation is a Latin construction the translation of which presents a challenge for translators. As the gerundive occurs in the construction which doesn't have a formal correspondent in Croatian Church Slavonic, translators translate this construction in different ways. Some translators imitate the structure of the original fatefully while others deviate from the original trying to convey the Latin debitative meaning as fatefully as they can. Some translators use the constructions consisting of the dative, the infinitive, and the verb *biti* (eng. *to be*) which exists in Croatian Church Slavonic and is close to the Latin construction in meaning as well as in structure. Other translators try to translate the gerundive which is a part of the Latin construction literally and instead of using constructions with the infinitive translate such constructions with passive participles and use sometimes passive present participle and sometimes passive past participle. Thus, under the influence of Latin the constructions with the passive present participle with the verb *biti* or passive past participle with the verb *biti* are used. In order to stress the debitativeness, some translators translate the forms of the verb *biti* with the imperative. In some examples, the translators deviate from the Latin structure trying to emphasize the debitative meaning using the imperative. The debitative meaning of the periphrastic passive conjugation is expressed by the forms of the verbs *imêti, htêti, moĉi* or *trebati*. Due to the attempt to translate the gerundive fatefully verbal nouns or nouns having meanings similar to that of verbs from which the gerundive is derived occur in translations. This is the most common way of translating the gerund. Sometimes the periphrastic passive conjugation is translated by the finite verb and the translation transmits neither the structure nor the meaning of the original.

Under the influence of the Latin protograph the sentences having the construction accusative with the infinitive occur.[20] While translating that construction the translators try to copy the structure of the original as fatefully as they can and they translate the accusative with the accusative and the infinitive with the infinitive. Sometimes such sentences are translated by declarative sentences with *da* and *êko* or, with the verbs of perception, by the accusative participle. Another problem is presented by the infinitives which do not have a formal correspondent in Church Slavonic such as passive infinitives and future and past infinitives. The passive present infinitive is translated by the active present infinitive in which the

[20] On the usage of infinitive see Vela 2018.

accusative becomes the object. Thus, the meaning of the Latin construction is fatefully translated but its structure is changed as the accusative is no longer the subject but the object of the infinitive. The future infinitive is translated either by the combination of the infinitive and the present participle which imitates the Latin structure or by the infinitive and the participle of the verb *imêti*. The infinitive perfect active is translated by the past participle. The infinitive of the passive perfect, as it consists of the past participle, is translated by the participle. The construction accusative with the infinitive can be translated by the accusative and accusative participle. Sometimes the construction accusative with the infinitive is translated by declarative sentences with the conjunctions *da* and *êko*.

Nominative with the infinitive occurs rarely and there is no unified way of translating it. This construction is sometimes translated literally, and the main verb is translated with the reflexive pronoun. Future infinitive, as well as the accusative with the infinitive, is translated by the infinitive with the participle present of the verb *imêti* (eng. *to have*). The nominative with the infinitive is also translated by the declarative sentence and there are also some examples of inconsistent translations.

While translating dependent clauses, the greatest problem is the translation of verbal forms as in Latin some types of dependent clauses occur with the conjunctive which is sometimes used according to the rules of the sequence of tenses and sometimes absolutely. As in Croatian Church Slavonic, conjunctive forms do not exist; the translators are often at a loss how to translate them. The forms of the conjunctive present are most often translated by the indicative, but sometimes they occur with the conjunction *da* to stress the difference from the indicative. The past conjunctives are sometimes translated by the conditional. In most sentences, such a translation is due to the Latin influence as we are dealing with the sentences which do not express potential or wish characteristically expressed by the conditional. The problem in translating is also the difference in the usage of certain conjunctions in Latin and in Croatian Church Slavonic. In Latin, conjunctions *cum* and *ut* occur very often and they are conjunctions of different sentence types. Under the influence of Latin and the prototype usage of conjunctions, one type of dependent sentences is often translated by another type. Moreover, in Croatian Church Slavonic under the influence of Latin, some conjunctions broaden their meaning and usage. Sometimes Latin also influences the decision of the translator which of the synonymous conjunctions he will use as he tends to translate different Latin conjunctions by different Croatian Church Slavonic conjunctions.

Under the influence of Latin sentences, which are in Latin introduced by the originally conditional conjunction *si*, the sentences are translated by the conditional conjunction *aĉe*. Due to the originally causal meaning, the conjunction *quia* used in the explicative sentences that are one of the characteristics of Latin Biblical texts instead of accusative with infinitive[21] construction is mostly translated by conjunctions *êko* and *ere*, which are causal conjunctions in Croatian Church Slavonic. Rarely under the influence of the Latin original is the conjunction *quod* translated by a relative pronoun. The conjunctions *quomodo* and *qualiter* occur as conjunctions of explicative sentences due to their original meaning translated by the adverb *kako*.

[21] Cuzzolin 1994., 2013a, 2013b.

Latin temporal sentences with almost all conjunctions are most often translated by temporal sentences with conjunctions *kada* or *egda*. In translation, the temporal sentences appear as translational equivalents of other Latin clausal types especially when introduced by the conjunction *cum*, which the translator interprets as temporal conjunction due to its prototype sentence meaning.

Causal sentences are most often translated into Croatian Church Slavonic by sentences introduced by the conjunction *êko* regardless of which conjunction appeared in the Latin sentence. Often the conjunction *ere* appears as the translation of the conjunction *quia*. Sometimes the conjunctions *zane* and Chakavian *začь* appear as translations of the Latin causal conjunction. The conjunction *cum* in the causal meaning is often translated temporally because of its prototype temporal meaning. Sometimes the choice of the conjunction in Latin influences the translation.[22]

While translating Latin concessive sentences the structure of the Latin conjunction is mostly fatefully imitated. Thus, the translational equivalents of the conjunctions *etiamsi* and *etsi* are differentiated as the calques *takožde aĉe* and *oĉe aĉe* are used as translations of *etiamsi* as opposed to *aĉe/ako i* which is used as typical concessive conjunction and the equivalent of the conjunction *etsi* with which it corresponds formally. The concessive conjunction *cum* is often mistranslated as temporal conjunction as the translators understand it in its prototype temporal meaning. Concessive conjunction *licet* is not identified as conjunction and is translated by a verb.

While translating conditional sentences the translators try to imitate Latin structure and do not focus on stating clearly the level of the realizability of each condition. Thus, the translators mostly do not differentiate between real and potential sentences as in potential sentences conjunctives occur which are prototypically translated by indicative forms. In unreal conditional sentences, the conditional appears as a means of translating the Lain conjunctive imperfect and pluperfect. The conjunction *si* is systematically translated either by the conjunction *aĉe* or by a more recent conjunction *ako*. The conjunction *nisi* is under the influence of Latin translated by the conjunction *aĉe* which is directly preceded by the negation but does not negate the predicate, which would be a prototype way of negating the whole sentence.

The influence of Latin is seen in some translated relative sentences in which relative binding occurs with pronouns *ki, ka, ko* at the beginning of the sentence.

The Latin negation is mostly translated into Croatian Church Slavonic by the general negation *ne*.[23] Negations *nec* and *neque*, which mostly introduce a coordinated negated sentence or a negated constituent, are mostly under the influence of Latin translated by the negation *ni*. In Croatian Church Slavonic, following the Latin model, mostly there is no negative concord with adverbs and pronouns. In Latin, the position of the negation is different from that in Croatian Church Slavonic. The negation *non* in Latin tends to be in front of the finite verb, while the negations *nec* and *neque* stand in front of the whole sentence part which is negated. Unlike Latin, in Croatian Church Slavonic translations the negation is mostly

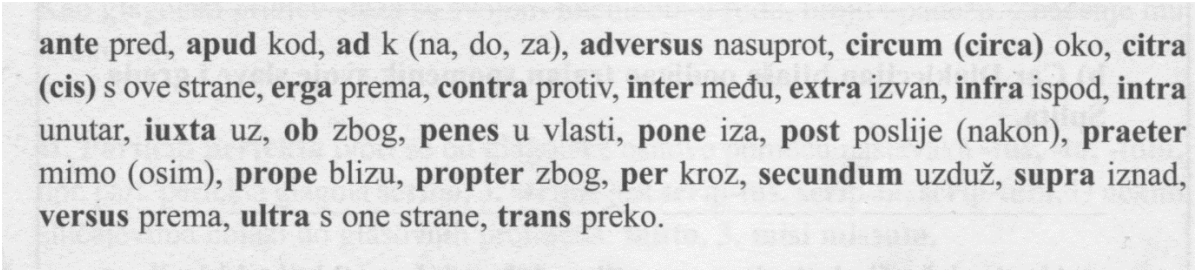
[22] Mihaljević 2014, 244.
[23] Kovačević 2016.

placed in front of the finite verb. Still, under the influence of Latin, some sentences in which a language constituent is placed between the negation and the finite verb occur.

In most texts word order mostly follows the word order of the original. This is especially true for Biblical texts which have very few deviations from the original word order. Latin word order in which the verb occurs at the end of the sentence is often mirrored. It is interesting to note that the verb occurs at the end of the sentence even in some examples in which in Latin it occurs in front of another constituent. In such cases, we can see the tendency of the translator to unify the style of the whole document. In some cases, in the translation, the verb appears before the object or adverbial phrase and sometimes before the subject. This is probably caused by the unconscious influence of the mother tongue but also maybe by topicalization of a particular sentence element. While translating the nominal phrase, the adjectives occur mainly after the noun they refer to even when they do not occur in that position in Latin. However, there are numerous deviations from this tendency. The order of the noun and the causal and final preposition *radi* is always reversed.

**Translating prepositional phrases**[24]

When learning another language, the learner usually first learns the most prototype meanings of each preposition. This is an example of how prepositions with accusative are taught in one of the Croatian Latin textbooks *Hereditas Linguae Latinae*:[25]



**ante** pred, **apud** kod, **ad** k (na, do, za), **adversus** nasuprot, **circum (circa)** oko, **citra (cis)** s ove strane, **erga** prema, **contra** protiv, **inter** među, **extra** izvan, **infra** ispod, **intra** unutar, **iuxta** uz, **ob** zbog, **penes** u vlasti, **pone** iza, **post** poslije (nakon), **praeter** mimo (osim), **prope** blizu, **propter** zbog, **per** kroz, **secundum** uzduž, **supra** iznad, **versus** prema, **ultra** s one strane, **trans** preko.

It is visible that for most Latin prepositions only one prototype meaning is given. However, in two languages prepositions often have several meanings that do not overlap. In the following examples, some differences between Latin and modern Croatian preposition usage are shown. In the examples, it is visible that one Latin preposition can have different equivalents in Croatian.

| Latin | Croatian |
|---|---|
| ***per*** *provinciam* | ***kroz*** *provinciju* |
| ***per*** *totam vitam* | ***za*** *čitavoga života* / ***tijekom*** *čitavoga života* |
| ***per*** *iocum* | ***u*** *šali* |
| ***per*** *legatos* | ***po*** *poslanicima* |
| ***per*** *vim* | *silom* (instrumental without preposition) |

In translations from Latin into Croatian Church Slavonic, most of the prepositions have been translated by their prototype translational equivalents. Thus, in Croatian Church Slavonic translations, some Croatian Church Slavonic prepositions are used in meanings which are not prototypical for them. The most common case of Latin influence on the syntax of prepositional

[24] This research is based on unpublished Ph.D. thesis Mihaljević 2018.
[25] Milanović 2014, 82.

phrases are the translations of the Latin preposition *de* by the preposition *ot* when introducing the topic of conversation or a literary work: *meministi ex evangelio* ***de*** *Maria illa famosissima peccatrice* (De s. Maria Magdalena): *spominaš' li se ča v' ev(a)nj̑(e)li govorit' se ·* ***otь*** *lakomuûĉee greš'nice* (CŽg113r), ***de*** *praefatione tantum dixisse sufficiat* (2Mach 2,33): ***ot*** *prêdьg(lago)laniê · toliko rekše dovolьstvui* (BrVO 424cd), ***De*** *his qui in aliquibus rebus delinquunt* (Reg. s. Benedicti): ***otь*** *tihь ki vola kolko malo zgriše* (RegBen 30r).

However, Latin influence can be seen in the use of the preposition *ot* in cases in which Croatian Church Slavonic would typically use some other preposition, e.g. the use of that prepositions in expressions meaning 'connected with': *Igitur* ***de*** *Heliodoro, et aerarii custodia ita res se habet.* –2Mach 3,40: *ibo* ***ot*** *eliodora i mêdenьnika · straže taka veĉ' se imatь*– BrVO 426d, **de** pecuniis vero regi promissis, nihil agebat – 2Mach 4,27: ***ot*** *pênêz že c(êsa)ru obeĉanihь ničtože dêêše* – BrVO 428b, quid **de** eo disponat – Vita Adae et Evae: *čto* ***od*** *nega b(og)ь delaetь* – CŽg 40r, ***de*** *populo age quod tibi placet* – Est 3,11: ***ot*** *pl'ka tvori eže t(e)bê ugod'no e(stь)* – $BrN_2$ 236d, *Et cogitavit de altari holocaustrum quod profanatum erat, quid* ***de*** *eo faceret* – 1Mach 4,44: *i pomisli ot oltara · olokavti že poskvrnenь rêše čto* ***ot*** *nego stvorili bi* – BrVO 418a.

When expressing that someone comes from a certain tribe or family, the preposition *de* is also translated as *ot* instead of *iz*: *Simon autem* ***de*** *tribu Benjamin* – 2Mach 3,4: *simon že* ***ot*** *kolêne veniêminova* – BrVO 424d, qui erat **de** stirpe Agag – Est 3,1: *iže biše* ***ot*** *kolene agagova* – $BrN_2$ 236bc.

The preposition *ot* is used as an equivalent of Latin *de* when expressing cause, source or material: *dominus illum* ***de*** *superba iustitia redarguit* – De s. Maria Magdalena: *g(ospod)ь že simuna* ***ot'*** *oholstva pokara* – CŽg 106, *quod feci* ***de*** *lapide* – Lectio s. Margaritae: ***ot*** *kamene ku učinih'* – COxf 28a. Preposition *de* is also translated by preposition *ot* in spacial meanings instead of Croatian Church Slavonic prepositions *s* and *iz*: ***de*** *naribus eius ignis et fumus exiebat* – Lectio s. Margaritae: ***ot*** *noz'dar' nega k(a)ko ogan' i dim' ishoêše* – COxf 26a. The other frequent example of Latin influence in translating prepositions is the translation of the preposition *ad* by the preposition *k* when introducing the recipient of the message: *dixit Adam* ***ad*** *Evam* – Vita Adae et Evae: *reče adam'* ***k'*** *euze* – CŽg 39r, *dixit* ***ad*** *eum* – De s. Maria Magdalena: ***k'*** *n(e)mu m(a)riê r(e)če* – CIvan 120v, *dixitque* ***ad*** *eam rex* – Est 5,3: *r(e)če že* ***k'*** *nei c(êsa)rь* – $BrN_2$ 237c.

The preposition *k* occurs as a translational equivalent of the preposition *ad* also in other non-spacial meanings as is the expression of intention. Preposition *ad* is often translated as *k* in the phrases where *ad* appears with the gerund(ive) in intentional meaning or in the meaning of purpose: *Reliquit autem et praepositos* ***ad affligendam*** *gentem* – 2Mach 5,22: *ostavi že nastavniki* ***ka umučeniû*** *lûda* – BrVO 430cd, *et dedit nobis omnem arborem fructiferam* ***ad edendum –*** Vita Adae et Evae: *i da nam' vsakoe drevo ploovitoe* ***k êdeniû –*** CŽg 37 – 37v, *Dimittite, et dimittetur vobis,* ***ad agnoscendum*** *pertinet* – Hom. s. Augustini episcopi: *dadite i dast' se vam' ·* ***k' pristoêniû*** *bl(a)godêti pristoit' eže* – BrVO 347b – 347c.

These features sometimes occur even in cases when *de* and *ad* do not appear in Latin. They have probably spread due to Italian influence. These are some of the examples of the usage of preposition *ot*: *Et illud, quod dicitur in Psalmo* – Hom. s. Hieronymi presb.: *ono* ***ot'*** *negože gl(agol)et se v psalmê* – BrVO 171d; *Cum dicit propheta domino* – Reg. s. Benedicti: ***ot*** *česa i pr(o)r(o)kь pravi g(ospod)u* – RegBen 14v. These are some of the examples of the

usage of preposition *k*: cui vir ait – De s. Maria Magdalena: ***k*** *nei mužь otvečavь i reče* – CŽg 109r; *Et dixit prę̨fecto* – Lectio s. Margaritae: *potom' r(e)če* ***k'*** *kralû* – COxf 25c.

Under the influence of Latin, some other prepositions also broaden their meaning. Croatian Church Slavonic preposition *pro* originally had spatial meaning or denoted means or helper.[26] It is not a loan word from Latin. Latin preposition *pro* usually means 'on behalf of; before; in front/instead of; for; about; according to; as, like'. Under the influence of Latin, translators use Croatian Church Slavonic preposition *pro* as an equivalent for Latin *pro.* In some cases the sentence structure is changed to keep the original meaning of Croatian Church Slavonic *pro*: *factus felix* ***pro*** *miseris* – Hymn.: ***pro*** *ničь stvori se čьstanь* – $BrN_2$ 489b. In other cases the translator just uses preposition *pro* as an equivalent to Latin *pro*: *Deo* ***pro*** *peccato servire noluit* – In conceptione BMV: ***pro*** *grêhi s'voe b(og)u služiti ne hotê* – $BrN_2$ 388c.[27]

Latin preposition *cum* is mostly translated as *sь* (eng. *with*). But sometimes it is translated as *kada/egda* (eng. *when*) because of the fact that translators sometimes do not differentiate conjunction *cum* from the preposition *cum*: ***cum*** *magno fletu* – Vita Adae et Evae: ***kada*** *stvoren' bê plačь* – CŽg 41r, *Sacerdotes autem ante altare* ***cum*** *stolis sacerdotalibus jactaverunt se* – 2Mach 3,15: *erêi že prêd' oltaremь* ***egda*** *metaše se* – BrVO 425c.

Preposition *ex* is sometimes translated as *iz* (eng. from) in cases where it should be *ot/od*: *et nisi naceretur redemptor mundi non nasceretur* ***ex*** *ea* – In octava conceptione BMV: *i ako nezačevši rodila se bi v(ê)ka iskupit(e)lь* ***iz'*** *nee ne rodil' se bi* – CPar 151rv.

The position of prepositions often mirrors that in Latin. Some Croatian Church Slavonic postpositions or words that are more frequently used as postpositions than prepositions are used as prepositions: ***propter*** *dissensionem et plagam quam fecit in terra, ut tolleret legitima, quae erant a primis diebus* – 1Mach 3,29: ***radi*** *malo vladanii · i êzvu ûže stvori v z(e)mli · da vzel bi bezakon' naê* (sic!) *· êže b(êh)u ot prvihь dni* – BrVO 415b: *Et* ***propter*** *te eiectus sum in terram* – Vita Adae et Evae: *i* ***ciêa*** *vas' iz'vržen' esam' na zemlû* – CŽg 33r, *Quoniam* ***propter*** *te expulsus sum et alienatus de gloria mea* – Vita Adae et Evae: *zač'* ***ciêa*** *vas' spuen' esam' od' slavi moee* – CŽg 32v – 33r; *Qui* ***pro*** *nobis natus, tulit esse tuus* – Hymn.: *iže* ***s'kozi*** *n(a)sь rači biti s(i)nь t'voi* – CKlim 1v; *ne, si quod pluribus profuturum accepisti celaveris,* ***pro*** *talento abscondito reprehensibilis iudiceris* – In s. Francisci: *da ne aĉe nêčto mnozêmь prospêšno priêlь esi brêženimь* ***skozê*** *talanatь sk'rvenь pokaranь suditi se vačneši* – $BrVat_6$ 189b.

**Conclusion**

Taking all the above into consideration we can conclude that the syntax of Croato-Glagolitic texts translated from Latin is under the considerable influence of Latin syntax. Biblical texts follow the original text fatefully, but even other texts mostly follow the original fatefully and try to mirror its structure. It is obvious that the translators have the awareness on which are the prototype ways of translating certain language features. This is probably due to the way Latin was taught and learned at the time. In order to remain faithful to the Latin protograph sometimes the translators disregard the meaning of the text and produce unintelligible sentences. Most of the prepositions have been translated by their prototype translational equivalents. Under the influence of Latin, some Croatian Church Slavonic

[26] Gadžijeva et al. 2014, 277.
[27] In other translation, preposition *pro* is translated by the preposition *za*: *za grêhi svoe b(og)u služiti ne hoćetь* – $BrLab_1$ 12a.

prepositions are used in meanings which are not prototypical. Most common translational equivalents of Latin prepositions are given in the following table.

| **Latin preposition** | **Croatian Church Slavonic translation equivalent** |
|---|---|
| *de* | • *ot* (all meanings – including topic introduction)<br>• *iz* (separating from the localizator)<br>• *s* (separating from the localizator with nouns *nebo* and *put*)<br>• noun phrase without preposition or with other prepositions |
| *ad* | • *k/ka* (location, purpuse, with speech verbs)<br>• *na* (local with nouns *caelum* and *flumen*, final)<br>• noun phrase without preposition or with other prepositions |
| *usque ad*<br><br><br>*usque in*<br><br>*usque* | • *daže do / dari do*<br>• *do*<br>• *daže k'*<br><br>• *daže v*<br><br>• *do* |
| *in* | • *v* (all meanings)<br>• *meû* (local)<br>• *na* (with noun *nebo* and metaphorical)<br>• noun phrase without preposition |
| *post* | • *po*<br>• *potom po*<br>• *za* |
| *propter* | • *skvozê*<br>• *radi*<br>• *za*<br>• *cîča* |
| *super* | • *na*<br>• *nad* (hyperonimy)<br>• *vrhu*<br>• *više*<br>• *pače* (metaphoric)<br>• noun phrase without preposition or with other prepositions |
| *ante* | • *pred/prêd*<br>• *prêžde* |
| *contra* | • *protivu*<br>• *suprotivu* |
| *pro* | • *za*<br>• *radi*<br>• *skvozê*<br>• *cîča*<br>• *pro*<br>• noun phrase without preposition or with other prepositions |
| *cum* | • *s*<br>• noun phrase without preposition or with other prepositions |
| *a* | • *ot*<br>• instrumental without preposition (doer of the action expressed by the passive) |

| | |
|---|---|
| | • nominative (doer of the action expressed by the passive which is translated by the active)<br>• noun phrase with other prepositions |
| *adversus/adversum* | • *protivu*<br>• *na* |
| *e/ex* | • *iz* (origin – from a single person, local)<br>• *ot* (origin – belonging to a family, separating from a group of people) |
| *coram* | • *prêd* |
| *apud* | • *u*<br>• *k* (with the verbs of movement)<br>• noun phrase without preposition or with other prepositions |
| *inter* | • *meû*<br>• *v* |
| *per* | • *po* (all meanings)<br>• *skvozê* (local and metaphorical meaning)<br>• *v* (local)<br>• *na* (local and temporal)<br>• *pro* (means and helper)<br>• č*rêz* (local and temporal)<br>• *radi* (causal)<br>• noun phrase without preposition (instrumental) or with other prepositions |
| *obviam* | • *v srêtnie*<br>• *protivu* |
| *prope* | • *blizь* |
| *sine* | • *bez* |
| *absque* | • *bez* |
| *trans* | • *prêk*<br>• *črês'* |
| *extra* | • *izvan*<br>• *iz*<br>• *van*<br>• *pri*<br>• *razvie* |
| *secundum* | • *po*<br>• noun phrase with other prepositions |
| *intra* | • *v*<br>• *vnutarь v*<br>• *vnutarь*<br>• *meû* |
| *sub* | • *pod*<br>• *v* |
| *causa* | • *radi*<br>• *za* |
| *gratia* | • *radi*<br>• *ciê* |
| *circa* | • *okolo* (local)<br>• *okrst* (local)<br>• *blizu* (temporal)<br>• *pri* (temporal and local) |

| | |
|---|---|
| | • *poli* (temporal and local)<br>• *premo* (local) |
| *ob* | • *radi*<br>• *za*<br>• *skozê* |
| *erga* | • *suprotiv*<br>• *prema* |
| *prae* | • *za*<br>• *pače*<br>• *ot* |
| *iuxta* | • *pri*<br>• *poli*<br>• *bliz*<br>• *vkrai/vskrai* |
| *praeter* | • *kromê*<br>• *razvê* |
| *infra* | • *meû* |
| *ultra* | • *prêk* |
| *supra* | • *nad*<br>• *na*<br>• *vrhu* |

When analyzing the texts translated from Latin in the premodern and early modern period it is visible that the knowledge of Latin is useful and required when analyzing the structure of other languages.

**Bibliography**


1. Badurina Stipčević, V. 2009. Knjige o Makabejcima u hrvatskoglagoljskoj književnosti: Druga knjiga o Makabejcima u hrvatskoglagoljskim brevijarima, *Slovo*, 59, 1-75.
2. Bauer 1958. = Bauer, J.: *Vliv řečtiny a latiny na vývoj syntaktické stavby slovanských jazyků. Československé přednášky pro IV. Mezinárodní sjezd slavistů v Moskvě*. Praha.
3. Baumgarten and Ozcezin 2008. = Baumgarten, N.; Ozcezin, D.: Linguistic variation through language contact in translation. In: Siemund, P./Kintana, N. (edd.) *Language Contact and Contact Languages*. Studies on Multilingualism 7. Hamburg, 293-316.
4. Bock 1986. = Bock, J. K.: Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology 18*, 355-387.
5. Catford 1965. = Catford, J. C.: *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford.
6. Cuzzolin 1994. = Cuzzolin, P.: *Sull' origine della costruzione dicere quod. Aspetti sintattici e semantici.* Firenze.
7. Cuzzolin 2013.a = Cuzzolin, P.: Some remarks on *quia* as a subordinator after verbs of saying and thinking. *Journal of Latin Linguistics* 12(1), 51-69.
8. Cuzzolin 2013.b = Cuzzolin, P.: The Latin construction *dicere quod* revisited. *Graeco-Latina Brunensia 18*, 1, 23-38.
9. Danchev 1984. = Danchev, A.: Translation and Syntactic Change. In: Fisiak, J. (ed.): *Historical Syntax*. Berlin, 47-60.

10. Eterović and Vela 2013. = Eterović, I., Vela, J.: Sintaktičke funkcije participa u *Misalu hruackome* Šimuna Kožičića Benje. *Slovo 63,* 1-22.
11. Ferreira and Bock 2006. = Ferreira, V. S., Bock, J. K.: The functions of structural priming. *Language and Cognitive Processes.* 21, 1011-1029.
12. Frawley 1984. = Frawley, W.: *Translation: literary, linguistic, and philosophical perspectives*. Delaware.
13. Galabov 1973. = Galabov, I.: *Das Altbulgarische und das Latein im europ ischen Mittelalter: zur Problematik der bernationalen Kultursprachen; Antrittsvorlesung gehalten am 14. Dez. 1971 an d. Univ. Salzburg*. Salzburg.
14. Gadžijeva et al. 2014. = Gadžijeva, S., Kovačević, A., Mihaljević, M., Požar, S.; Reinhart, J., Šimić, M., Vince, J.: *Hrvatski crkvenoslavenski jezik*. Zagreb.
15. Gianollo 2011. = Gianollo, C.: Native syntax and translation effects: adnominal arguments in the Greek and Latin New Testament. In: Welo, E. (ed.) *Indo-European syntax and pragmatics: contrastive approaches*. Oslo Studies in Language 3 (3), 75-101.
16. Grickat 1972. = Grickat, I.: *Aktualni jezički i tekstološki problemi u starim srpskim ćirilskim spomenicima.* Beograd.
17. Grünenthal, O. 1909. *Die Übersetzungstechnik der altkirchenslavischen Evangelienübersetzung.* Leipzig: Breitkopf & Härtel.
18. Heine and Kuteva 2005. = Heine, B., Kuteva, T.: *Language contact and grammatical change. (Cambridge Approaches to Language Contact)*. Cambridge.
19. Hercigonja 2006. = Hercigonja, E.: *Tropismena i trojezična kultura hrvatskoga srednjovjekovlja*. Zagreb.
20. Horálek, K. 1968. Zur Frage der lateinischen Einflüsse in der altkirchenslavischen Bibelübersetzung. u Zagiba, F. (ur.) *Cyrillo-Methodianische Fragen*. *Slavische Philologie und Altertumskunde*, 29-42.
21. Ivir 1990. = Ivir, V.: Languages in contact through translation. In: Filipović, R./Bratanić, M. (edd.) *Languages in contact: proceedings of the Symposium.* Zagreb, 88-92.
22. Johanson 2002. = Johanson, L.: Contact-induced linguistic change in a code-copying framework. In: Jones, M. C./Esch, E. (edd.) *Languge change: The interplay of internal, external and extra-linguistic factors (Contributions to the Sociology of Language)*. Berlin, 285-313.
23. Keipert 1987. = Keipert, H.: Kirchenslavisch und Latein. Über die Vergleichbarkeit zweier mittelalterlicher Kultursprachen. In: Birkfellner, G. (ed.) *Sprache und Literatur Altrußlands.* Aschendorff Münster.
24. Keipert 1996. = Keipert, H.: Das Lateinische in der Geschichte der russischen Sprache. In: Horst Munske, H./Kirkness, A. (edd.) *Eurolatein.* Tübingen.
25. Kovačević 2016. = Kovačević, A.: *Negacija od čestice do teksta: Usporedna i povijesna raščlamba negacije u hrvatskoglagoljskoj pismenosti*. Zagreb.
26. Kranich 2014. = Kranich, S.: Translations as a Locus of Language Contact. In: House, J. (ed.) *Translation: A Multidisciplinary Approach*. Hamburg.

27. Laviosa 2003. = Laviosa, S.: Corpora and Translation Studies. In: Granger, S./Lerot, J., Petch-Tyson, S. (edd.) *Corpus-based Approaches to Contrastive Linguistics and Translation Studies*. Amsterdam – New York, 45-54
28. Malamatidou 2016. = Malamatidou, S.: Understanding Translation as a Site of Language Contact: The Potential of the Code-Copying Framework as a Descriptive Mechanism in Translation Studies. *Target*, vol 28, no. 3, 399-423.
29. Matějka, L. 1968. On Translating from Latin into Church Slavonic. *American Contributions to the Sixth International Congress of Slavists.* The Hague / Paris: Mouton, 247-274.
30. Matějka, L. 1971. K syntaxi církveněslovanských překladů z latiny. *Studia Palaeoslovenica.* Praha, 227-236.
31. McLaughlin 2009. = McLaughlin, M.: *The Linguistics of Translated Texts: The Language of Translation as the Third Code* (http://www.princeton.edu /~piirs/programs/PTIC/Docs/Mairi%20McLaughlin%20Spring%2009.pdf, Access 17th March 2017.)
32. McLaughlin 2011. = McLaughlin, M.: *Tradurre/Tradire: Translation as a Cause of Linguistic Change from Manuscripts to the Digital Age*. (https://escholarship.org/uc/item/4rc5w95r, Access 20th March 20179.)
33. Mihaljević 2009. = Mihaljević, M.: Hrvatski crkvenoslavenski jezik. In: Damjanović, S. (ed.) *Povijest hrvatskoga jezika, 1. knjiga: srednji vijek.* Zagreb, 283-351.
34. Mihaljević and Reinhart 2005. = Mihaljević, M.; Reinhart, J.: The Croatian Redaction: Language and Literature. *Incontri linguistici 28*. Pisa – Roma, 31-83.
35. Mihaljevic 2018. = Mihaljević, A.: Sintaksa hrvatskoglagoljskih tekstova prevedenih s latinskoga. PhD thesis, University of Zagreb.
36. Mihaljević 2014. = Mihaljević, A.: Hrvatskoglagoljski život Marije Magdalene. *Ricerche slavistiche 12* (58), 213-293.
37. Milanović 2014. = Milanović, Z.: *Hereditas Linguae Latinae* – radna bilježnica. Zagreb.
38. Nida and Taber 2003. = Nida, E. A.; Taber, C. R.: *The Theory and Practice of Translation.* Leiden – Boston.
39. RCJHR 2000. = *Rječnik crkvenoslavenskoga jezika hrvatske redakcije. I. sv. A – vrêdь*. Zagreb.
40. RCJHR 2014. = *Rječnik crkvenoslavenskog jezika hrvatske redakcije. II. sv. vrêdьnь – zapovêdnica*. Zagreb.
41. Sankoff 2001. = Sankoff, G.: Linguistic outcomes of language contact. In: Trudgill, P./Chambers, J./Schilling-Estes, N. (edd.) *Handbook of Sociolinguistics.* Oxford, 638-668.
42. Thomason 2001. = Thomason, S.: *Language contact*. Edinburgh.
43. Thomason 2010. = Thomason, S.: Contact explanations in linguistic. In: Hickey, R. (ed.) *The hadbook of langage contact,* New Jersey.
44. Thomason and Kaufman 1988. = Thomason, S.; Kaufman, T.: *Language contact, creolization, and genetic linguistics.* Los Angeles.
45. Vela 2018. = Vela, J.: *Sintaksa infinitiva i supina u hrvatskome crkvenoslavenskom*. PhD thesis, University of Rijeka.

## PREVOĐENJE S LATINSKOGA NA HRVATSKI CRKVENOSLAVENSKI


### Sažetak

*Sintaksa hrvatskoglagoljskih tekstova znatno je rjeđe bila predmetom znanstvenih istraživanja nego morfologija i fonologija. Međutim, u posljednjemu desetljeću sve je češće predmetom istraživanja te je sve više znanstvenih monografija i članaka u kojima se neke od sintaktičkih značajka istražuju. U radu se analiziraju primjeri latinskoga utjecaja na korpus tekstova prevedenih s latinskoga na hrvatski crkvenoslavenski te se analizira doseg toga utjecaja. Kao primjer su utjecaja latinskoga detaljnije analizirani prijedložni izrazi. Utvrđuju se razlozi zbog kojih su prevoditelji odlučiti prevesti izvorno neprijedložne izraze prijedložnima, kao što su utjecaj drugih primjera u tekstu ili utjecaj sličnih konstrukcija u talijanskome. Posebna je pozornost posvećena prevođenju latinskih prijedloga ad i de. U radu se analiziraju i prijedložna značenja i uporaba prijedloga koja nije istovjetna u dvama jezicima.*



***Ključne riječi:*** *sintaksa, latinski, hrvatski crkvenoslavenski, prijedložni izrazi, prijevodni utjecaji*

UDK 811.163.43’282.2(497.6 Travnik)
UDK 811.163.43’34(497.6 Travnik)
UDK 811.163.42’282.2(497.6 Travnik)
UDK 811.163.42’34(497.6 Travnik)
Stručni rad

Mr. sc. Elmedina Alić
Sanja Ledić, MA

# SILAZNI AKCENTI NA UNUTRAŠNJIM SLOGOVIMA U GOVORU SREDNJOŠKOLSKIH UČENIKA U TRAVNIKU

**Sažetak**

*Četveroakcenatski sistem karakteristika je svih novoštokavskih varijeteta, međutim stvarna distribucija akcenata u leksičkim i paradigmatskim oblicima može znatno varirati. Fonetske i fonološke karakteristike novoštokavskih akcenata, zbog složenosti situacije, bile su predmet neslaganja od samog početka njihovog proučavanja. Razloge tog neslaganja nalazimo u različitim interpretacijama oko primarnosti tona ili intenziteta i različitim fonološkim analizama. Razlika između „silaznih i uzlaznih“ akcenata zasnovana je na kretanju tona unutar akcentovanog sloga. Tonski odnos između akcentovanog sloga i sloga koji mu slijedi doprinosi, također, razlikovanju između ove dvije vrste akcenata. U riječima s uzlaznim akcentima ovaj slog je mnogo viši nego slog koji slijedi iza silaznog akcenta. Obično se ovi unutarslogovni i međuslogovni tonski odnosi javljaju zajedno. Odavno je uočeno da u realnom govornom stanju bosanskoga i hrvatskoga jezika postoje odstupanja od pravila ograničenja silaznih akcenata na prvi slog riječi. Cilj rada je ustanoviti koliko je utemeljena pretpostavka da se u praksi često odstupa od novoštokavske distribucije naglaska, posebno kod riječi stranoga porijekla. Na temelju istraživanja analizira se pojava silaznih akcenata na unutrašnjem slogu u govoru Travnika. Analizirani korpus i podaci prikupljeni pomoću dva upitnika (na bosanskom i hrvatskom jeziku) pokazat će savremenu zastupljenost pojave odstupanja od klasične akcentuacije hrvatskoga i bosanskoga jezika u govoru srednjoškolskih učenika u Travniku.*

***Ključne riječi:*** *ograničenja silaznih akcenata, unutrašnji slog, riječi stranoga porijekla, govor srednjoškolskih učenika u Travnika.*

## Uvod

*Prozodija*[1] (grč. *prosodia*) dio je nauke o jeziku koja unutar fonologije istražuje prozodijske (naglasne) pojave u jednom jeziku. (HG, 1997: 66) Naglasak (akcenat) i nenaglašena dužina zovu se prozodijske jedinice (*prozodemi)*. Isticanje jednoga sloga u riječi jačinom i visinom glasa naziva se *akcenat* ili *naglasak*. To jače naglašavanje ili akcent ima tri svojstva: *jačinu, visinu* i *trajanje.* (GBJ, 2000: 119)

*Akcenat* je istovremeno ostvarenje jačine, tona i trajanja u izgovoru sloga. Jačina, ton i trajanje elementi su akcenta bosanskoga i hrvatskoga jezika. Kada se te tri komponente ostvare u jednom slogu, kažemo da je taj slog, za razliku od drugih, naglašen, tj. da nosi akcenat riječi. Trajanje ili kvantitet pripada slogu, samoglasniku, koji je nosilac sloga i pridružuje se akcentu, ali se može javljati i iza akcenta. Jačina i ton nazivaju se *kvalitet*. U bosanskom i hrvatskom

[1] Škarić i Lazić (2002:7) govore o naglasku kao vrijednosnom određenju kada kažu: „Prozodija riječi ili skraćeno naglasak, nije samo razlikovna fonološka crta koja ima vrijednost u sosirovskome smislu, nego je i biljeg, paralingvistički znak prema kojem se vrijednosno određujemo – pozitivno ili negativno u različitom stupnju, i to u ovisnosti o vrijednosnom određenju zajednice koja se služi tim znakom.“

jeziku su povezani jedan s drugim. Ova dva elementa, *kvantitet* i *kvalitet*, ostvaruju mogućnost za četiri akcenatske vrijednosti:

silaznost uzlaznost} *kvalitet*
dužina kratkoća} *kvantitet*

Akcenatski (naglasni) sistem bosanskoga i hrvatskoga jezika temelji se na novoštokavskoj akcentuaciji, i ima četiri akcenatske vrijednosti, međutim stvarna distribucija akcenata u leksičkim i paradigmatskim oblicima može znatno varirati. Fonetske i fonološke karakteristike novoštokavskih akcenata, zbog složenosti situacije, bile su predmet neslaganja od samog početka njihovog proučavanja. Razloge tog neslaganja nalazimo u:

1. *različitim interpretacijama oko primarnosti tona ili intenziteta i*
2. *različitim fonološkim analizama.*

Razlika između „silaznih i uzlaznih" akcenata zasnovana je na kretanju tona unutar akcentovanog sloga. Tonski odnos između akcentovanog sloga i sloga koji mu slijedi doprinosi, također, razlikovanju između ove dvije vrste akcenata. U riječima s uzlaznim akcentima ovaj slog je mnogo viši nego slog koji slijedi iza silaznog akcenta. Obično se ovi unutarslogovni i međuslogovni tonski odnosi javljaju zajedno.[2] Međutim, odavno je uočeno da u realnom govornom stanju bosanskoga i hrvatskoga jezika postoje odstupanja od pravila ograničenja silaznih akcenata na prvi slog riječi.[3]

Cilj rada je ustanoviti koliko je utemeljena pretpostavka da se u praksi često odstupa od novoštokavske distribucije akcenata, posebno kod riječi stranoga porijekla. U radu je primijenjena metoda rada koja podrazumijeva upitnik i anketu. Upitnik je na temelju literature pripremljen za potrebe ovoga rada i sadrži pedeset pitanja. Ta pitanja su ustvari akcenatske alternacije koje propituju pojavu silaznih naglasaka na unutarnjem slogu u riječima stranoga porijekla. Anketom je obuhvaćeno sto učenika Travničke gimnazije i Katoličkog školskog centra u Travniku. Prilog se temelji na podacima prikupljenim pomoću dva upitnika kojim se želi ustanoviti zastupljenost pojave odstupanja od klasične akcentuacije hrvatskoga i bosanskoga jezika u govoru mladih u Travniku i okolici.

**Silazni akcenti na unutrašnjim slogovima**

Pravila o ograničenju silaznih akcenata na prvi slog riječi i da višesložne riječi mogu na unutarnjim slogovima imati samo uzlazne akcente za hrvatske normativce često su bili predmetom rasprave.[4] Ne toliko često, ali povremeno, posebno kod riječi stranoga porijekla, i bosanski normativci su ukazivali na odstupanje od klasične distribucije naglasaka.[5]

U riječima stranoga porijekla pojavu silaznih akcenata u neinicijalnoj poziciji možemo pratiti u oba jezika. Ta pojava u riječima domaćeg porijekla nije svojstvena prirodi klasične,

[2] Više o tome vidi u: Alić (2017).
[3] Usp. Pranjković (2001), Valjevac (2009).
[4] Usp. Škarić, Babić, Škavić i Varošanec (1987), Škarić, Škavić i Varošanec-Škarić (1996) i Varošanec-Škarić i Škavić (2001)
[5] „Tuđice su u naš jezik ulazile u različito vrijeme i iz različitih jezika. Kompleksna leksička izmiješanost domaće i leksike stranog porijekla , podjednako je prisutna u svakom našem standardu, odraz je dinamičke balkanske historije, i izraz leksičke nedostatnosti naših maternjih govora. Ta pojava leksičke interferencije u znatnoj mjeri odrazila se i na neke pojave akcenatske naravi. Među njima su dominantni silazni akcenti u neinicijalnoj poziciji. Iako permanentno upotrebljavani, standardnojezički i stilski funkcionalni, sve do danas, a i danas, silazni akcenti u neinicijalnoj poziciji u posuđenicama ne uklapaju se u standardnojezičku shemu distribucije naših akcenata. Njihova opstojnost u jeziku i pored višedecenijskih lektorskih intervencija u govornim medijima, ne samo da nije ugrozila naš prozodijski sistem. Naprotiv, ponukala nas je da potražimo uzroke ovoj, i bez tuđica poznatoj pojavi." (Valjevac 2009: 335).

novoštokavske distribucije naglasaka, posebno prirodi bosanskoga jezika. Međutim, ne može se zanemariti sporadično uočavanje primjera silaznih akcenata u neinicijalnoj poziciji i u riječima domaćeg porijekla:

- kod višesložnih riječi u kojima akcenat ne prelazi na proklitiku
- u oblicima genitiva množine u kojima uzlazni naglasci često prelaze u silazne[6]
- u superlativu koji poprima svojstva složenice
- kod složenica u kojima druga riječ zadržava svoj silazni naglasak koji se ne prenosi na slog naprijed
- kod skraćenica (silazni naglasak javlja se na posljednjem slogu)

**Riječi stranoga porijekla sa silaznim akcentima na unutrašnjem slogu**

U ovom radu propitivala se pojava silaznih akcenata na unutrašnjim slogovima u riječima stranoga porijekla. Na osnovu rezultata istraživanja ustvrdilo se u kojoj mjeri je ta pojava prisutna u govoru srednjoškolskih učenika u Travniku., a usporedbom te pojave u govoru učenika koji izučavaju bosanski jezik i učenika koji izučavaju hrvatski jezik uočene su sličnosti i razlike u izgovoru tih riječi kod ovih učenika. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da učenici koji govore hrvatski jezik više podliježu pojavi silaznih akcenata na unutrašnjim slogovima u riječima stranoga porijekla. U skladu s tim, očekivalo se da će kod tih učenika biti i manji broj alternacija nego kod učenika koji govore bosanskim jezikom.

Riječi stranoga porijekla sa silaznim akcentima na unutrašnjem slogu mogu se razvrstati u nekoliko skupina:[7]

- strane riječi sa kratkosilaznim akcentom
- strane riječi sa dugosilaznim akcentom
- strane riječi na -ost sa kratkosilaznim akcentom i dužinom
- strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom

*Strane riječi sa kratkosilaznim akcentom*

Dvosložne i višesložne riječi stranoga porijekla mogu imati kratkosilazni akcenat na unutrašnjem slogu: *resùrs, retùš, reprìnt, referènt, pacijènt, dirigènt, adolescènt, asistènt, ambijènt, realìst, reformìst, romanìst, epizodìst, hedonìst, statìst, renesànsa, relevàntan, referènca, adekvàtno, alarmàntan, imanèntan.*

Kod riječi stranoga porijekla kratkosilazni akcenat na nepočetnom slogu može se realizirati na unutrašnjim i završnim slogovima. U okviru rada, koristit će se podjela na:

- dvosložne riječi sa kratkosilaznim akcentom na ultimi: *resùrs, retùš, reprìnt*
- višesložne riječi sa kratkosilaznim akcentom na ultimi: *referènt, pacijènt, dirigènt, adolescènt, asistènt, ambijènt, realìst, reformìst, romanìst, epizodìst, hedonìst, statìst*
- trosložne i višesložne riječi sa kratkosilaznim akcentom na penultimi: *renesànsa, referènca, adekvàtno, alarmàntan, imanèntan, relevàntan*

[6] U vezi s tim Pranjković (2001: 301) zaključuje: „Silazni naglasci javljali su se i u nekim oblicima, posebice u oblicima genitiva množine, u kojima uzlazni naglasci često metatoniraju u silazne, a ne prenose se za slog naprijed, dijelom svakako i zbog toga što bi to bio jedini oblik u paradigmi koji bi imao naglasak na tom mjestu.“ Valjevac (2009: 329) napominje da su redukcije kvantiteta običnije u pozicijama kad su dvije ili tri dužine u nizu, kada slijede jedna drugu i da obično u takvim slučajevima, kada je jedan od standardnojezičkih kvantiteta standardne naravi, nastao prenošenjem dugosilaznog akcenta sa unutrašnjeg na prethodni slog, u govoru se dugosilazni akcenat ne prenosi.

[7] Ovdje se koristi podjela prema akcentu da bi se izbjegle nedoumice.

Analiza odgovora ispitanika koji govore bosanskim jezikom pokazuje da dvosložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi nisu prepoznatljive ovim ispitanicima. Višesložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi ovi ispitanici izgovaraju različito. Za riječi koje se završavaju na *-nt* običniji je i češći kratkosilazni akcenat na ultimi, a za riječi koje se završavaju na *-ist* češći je kratkouzlazni akcenat na unutrašnjem slogu.

Trosložne i višesložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na penultimi ovi ispitanici izgovaraju različito. Gotovo podjednako koriste i kratkosilazni i kratkouzlazni akcenat na penultimi. Razlog podjednake učestalosti oba oblika može biti taj što ne dolazi do promjene mjesta i trajanja akcenta, promjena se odnosi samo na ton.

Analiza odgovora ispitanika koji govore hrvatskim jezikom pokazuje da su dvosložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi prepoznatljive samo manjem broju ispitanika. Mnogo je češći izgovor ovih riječi sa kratkouzlaznim akcentom na prvom slogu. Na jednom primjeru u riječi *retuš* javlja se i dugouzlazni akcenat na prvom slogu, a razlog može biti rijetka upotreba te riječi kojoj ispitanik možda ne zna značenje.

Višesložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi ovi ispitanici izgovaraju različito**.** Za riječi koje se završavaju na *-nt* redovito je kratkosilazni akcent na ultimi, a kod riječi koje se završavaju na *-ist* javljaju se i kratkouzlazni i kratkosilazni akcenti. Kod riječi *realist, reformist, romanist* češći je izgovor sa kratkosilaznim akcentom na ultimi, dok je kod riječi *epizodist, hedonist, statist* češći izgovor sa kratkouzlaznim akcentom na unutrašnjem, odnosno i prvom slogu. Trosložne i višesložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na penultimi ovi ispitanici redovito izgovaraju s kratkosilaznim akcentom.

*Strane riječi sa dugosilaznim akcentom*

Dvosložne i višesložne riječi stranoga porijekla mogu imati dugosilazni akcenat na unutrašnjem slogu: *rezimê, renomê, atašê, radijâtor, registrâtor, recitâtor, administrâtor, degustâtor, organizâtor, alumînij, auditôrij, cijankâlij, kritêrij, mistêrij, teritôrij, reperkûsija, akvizîcija, anestêzija, Makedônija, degustâtorskī, organizâtorskī, realizâtorskī.*

Kod riječi stranoga porijekla dugosilazni akcenat na nepočetnom slogu može se realizirati na unutrašnjim i završnim slogovima. U okviru rada, koristit će se podjela na:

- dvosložne i višesložne riječi sa dugosilaznim akcentom na ultimi: *rezimê, renomê, atašê*
- višesložne riječi sa dugosilaznim akcentom na penultimi: *registrâtor, recitâtor, administrâtor, degustâtor, organizâtor, alumînij, auditôrij, cijankâlij, kritêrij, mistêrij, teritôrij*
- višesložne riječi sa dugosilaznim akcentom na trećem slogu od kraja (riječi na *-ija* i *-ski)*: *reperkûsija, akvizîcija, anestêzija, Makedônija, degustâtorskī, organizâtorskī, realizâtorskī*

Analiza odgovora ispitanika koji govore bosanskim jezikom pokazuje da dvosložne i višesložne riječi stranoga porijekla ovi ispitanici češće izgovaraju sa dugosilaznim akcentom na ultimi nego sa kratkouzlaznim akcentom na unutrašnjem slogu. Višesložne riječi stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na penultimi ovi ispitanici izgovaraju različito. Višesložne riječi koje se završavaju na *-or* i višesložne riječi koje se završavaju na *-ij,* češće izgovaraju sa

dugosilaznim akcentom na penultimi nego sa kratkouzlaznim akcentom i dužinom. Višesložne riječi stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na trećem slogu od kraja (riječi na *-ija* i *-ski)* ovi ispitanici izgovaraju različito. Češće ove riječi izgovaraju sa dugosilaznim akcentom na trećem slogu od kraja nego sa kratkouzlaznim ili dugouzlaznim akcentom na unutrašnjem slogu.

Analiza odgovora ispitanika koji govore hrvatskim jezikom pokazuje da dvosložne i višesložne riječi stranoga porijekla ovi ispitanici najčešće izgovaraju sa dugosilaznim akcentom na ultimi, a pored vrlo malog broja izgovora sa kratkouzlaznim akcentom, javljaju se različiti izgovori riječi *ataše*. Razlog tome vjerojatno je ispitanicima nepoznato značenje ove riječi. Višesložne riječi stranoga porijekla s nastavkom *-or* i višesložne riječi koje se završavaju na *-ij* kod ovih ispitanika redovito imaju dugosilazni akcenat na penultimi. Višesložne riječi stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na trećem slogu od kraja (riječi na *-ija* i *-ski)* ovi ispitanici najčešće izgovaraju sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu. Izuzetak su riječi s nastavkom *-ija* (*Makedonija i reperkusija*) koje manji broj ispitanika izgovara sa kratkouzlaznim akcentom na unutrašnjem slogu.

*Višesložne riječi na -ost stranoga porijekla*

Višesložne riječi na -ost stranoga porijekla mogu imati kratkosilazni akcenat na unutrašnjem slogu i dužinu: *dominȁntnōst, kompetèntnōst, kompȁktnōst, korpulèntnōst, nekompetètentnōst, paralȅlnōst, polivalèntnōst, transparèntnōst, valèntnōst.*

Analiza odgovora ispitanika koji govore bosanskim jezikom pokazuje da višesložne riječi na *-ost* stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom ovi ispitanici češće izgovaraju sa kratkouzlaznim nego sa kratkosilaznim akcenatom na unutrašnjem slogu, dužina ostaje u oba slučaja.

Analiza odgovora ispitanika koji govore hrvatskim jezikom pokazuje da višesložne riječi na - *ost* stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom ovi ispitanici redovito izgovaraju sa kratkosilaznim akcentom i dužinom.

*Strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom*

Složenice stranoga porijekla mogu imati kratkosilazni i dugosilazni akcenat na unutrašnjem slogu: *dvovalèntan, interplànetāran, kontrovèrzan, retroàktīvan, videospòt, višekomponèntan, biohêmija, duralumînij*, *hidroizolâtor, elektrodistrobûcija, fotokôpija, mistifikâtor, pedofîlija, supervîzor, retrovîzor, televîzija.*

Analiza odgovora ispitanika koji govore bosanskim jezikom pokazuje da složenice stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu ovi ispitanici izgovaraju različito. Češće koriste kratkouzlazni akcenat na unutrašnjem slogu ili dugosilazni akcenat na prvom slogu nego kratkosilazni akcenat na unutrašnjem slogu. Složenice stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu ovi ispitanici izgovaraju različito. Podjednako koriste i dugosilazni i kratkouzlazni akcenat.

Analiza odgovora ispitanika koji govore hrvatskim jezikom pokazuje da složenice stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu ovi ispitanici redovito izgovaraju sa kratkosilaznim akcentom. Izuzetak je riječ *videospot* koju mali broj ispitanika izgovara sa dugosilaznim akcentom na prvom slogu. Složenice stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu ovi ispitanici izgovaraju upravo tako.

## Grafički prikaz rezultata istraživanja za bosanski i hrvatski jezik

Tablica 1. *Strane riječi sa kratkosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za bosanski jezik*

| Strane riječi sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem ili završnom slogu | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici (u procentima) | |
| 1. | rèsurs / resȕrs | rèsurs | 100% |
| 2. | rètuš / retȕš | rètuš | 100% |
| 3. | rèprint / reprȉnt | rèprint | 100% |
| 4. | refèrent / referȅnt | refèrent | 64% |
| 5. | pacȉjent / pacijȅnt | pacȉjent | 50% |
| 6. | dirȉgent / dirigȅnt | dirigȅnt | 82% |
| 7. | adolèscent / adolescȅnt | adolèscent | 73% |
| 8. | asȉstent / asistȅnt | asistȅnt | 95% |
| 9. | ambȉjent / ambijȅnt | ambijȅnt | 82% |
| 10. | reàlist / realȉst | reàlist | 82% |
| 11. | refòrmist / reformȉst | refòrmist | 95% |
| 12. | romànist / romanȉst | romànist | 95% |
| 13. | epizòdist / epizodȉst | epizòdist | 95% |
| 14. | hedònist / hedonȉst | hedònist | 68% |
| 15. | stàtist / statȉst | stàtist | 95% |
| 16. | renesànsa / renesȁnsa | renesànsa | 59% |
| 17. | relevàntan / relevȁntan | relevȁntan | 59% |
| 18. | referènca / referȅnca | referènca | 86% |
| 19. | adèkvatno / adekvȁtno | adekvȁtno | 100% |
| 20. | alarmàntan / alarmȁntan | alarmȁntan | 73% |
| 21. | imanèntan / imanȅntan | imanȅntan | 55% |

Tablica 2. *Strane riječi sa dugosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za bosanski jezik*

| Strane riječi sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem ili završnom slogu | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici (u procentima) | |
| 1. | renòme / renomê | renomê | 77% |
| 2. | rezȉme / rezimê | rezimê | 59% |
| 3. | atȁše / atašê | atašê | 68% |
| 4. | radȉjātor / radijâtor | radijâtor | 100% |
| 5. | regȉstrātor / registrâtor | registrâtor | 95% |
| 6. | recȉtātor / recitâtor | recitâtor | 90% |
| 7. | adminȉstrātor / administrâtor | administrâtor | 95% |
| 8. | degȕstrātor/ degustâtor | degustâtor | 95% |
| 9. | organȉzātor / organizâtor | organizâtor | 95% |
| 10. | alȕmīnij / alumînij | alumînij | 77% |
| 11. | aȕditōrij / auditôrij | auditôrij | 95% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 12. | cijànkālij / cijankâlij | cijankâlij | 95% |
| 13. | dirèktōrij / direktôrij | direktôrij | 100% |
| 14. | krìtērij / kritêrij | kritêrij | 90% |
| 15. | mìstērij / mistêrij | mistêrij | 68% |
| 16. | Makèdōnija / Makedônija | Makedônija | 63% |
| 17. | telèvīzija / televîzija | televîzija | 90% |
| 18. | reperkùsija / reperkûsija | reperkùsija | 90% |
| 19. | anestézija / anestêzija | anestêzija | 55% |
| 20. | organìzatorski / organizâtorskī | organizâtorskī | 82% |
| 21. | realìzātorski / realizâtorskī | realizâtorskī | 77% |

Tablica 3. *Strane riječi* na *-ost sa kratkosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za bosanski jezik*

| Strane riječi na *-ost* sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici (u procentima) | |
| 1. | kompàktnōst / kompäktnōst | kompäktnōst | 59% |
| 2. | kompetèntnōst / kompetëntnōst | kompetèntnōst | 59% |
| 3. | valèntnōst / valëntnōst | valèntnōst | 77% |

Tablica 4. *Strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za bosanski jezik*

| Strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici (u procentima) | |
| 1. | retroàktīvan / retroäktīvan | retroàktīvan | 77% |
| 2. | vîdeospot / videospöt | videospöt | 59% |
| 3. | višekomponèntan / višekomponëntan | višekomponèntan | 64% |
| 4. | sùpervīzor / supervizôr | sùpervīzor | 64% |
| 5. | fotokòpija / fotokôpija | fotokôpija | 90% |

Tablica 1. *Strane riječi sa kratkosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za hrvatski jezik*

| Strane riječi sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem ili završnom slogu | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici | (u procentima) |
| 1. | rèsurs / resürs | rèsurs | 100 % |
| 2. | rètuš / retüš | rètuš | 72% |
| 3. | rèprint / reprïnt | rèprint | 72% |
| 4. | refèrent / referënt | referënt | 100% |
| 5. | pacìjent / pacijënt | pacijënt | 100% |
| 6. | dirìgent / dirigënt | dirigënt | 100% |
| 7. | adolèscent / adolescënt | adolescënt | 100% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8. | asìstent / asistȅnt | asistȅnt | 100% |
| 9. | ambìjent / ambijȅnt | ambijȅnt | 100% |
| 10. | reàlist / realȉst | realȉst | 63% |
| 11. | refòrmist / reformȉst | reformȉst | 54% |
| 12. | romànist / romanȉst | romanȉst | 72% |
| 13. | epizòdist / epizodȉst | epizòdist | 81% |
| 14. | hedònist / hedonȉst | hedònist | 63% |
| 15. | stàtist / statȉst | stàtist | 100% |
| 16. | renesànsa / renesänsa | renesänsa | 100% |
| 17. | relevàntan / releväntan | releväntan | 100% |
| 18. | referènca / referënca | referënca | 100% |
| 19. | adèkvatno / adekvätno | adekvätno | 100% |
| 20. | alarmàntan / alarmäntan | alarmäntan | 100% |
| 21. | imanèntan / imanëntan | imanëntan | 100% |

Tablica 2. *Strane riječi sa dugosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za hrvatski jezik*

| Strane riječi sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem ili završnom slogu | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici | (u procentima) |
| 1. | renòme / renomê | renomê | 90% |
| 2. | rezìme / rezimê | rezimê | 90% |
| 3. | atàše / atašê | atašê | 63% |
| 4. | radìjātor / radijâtor | radijâtor | 100% |
| 5. | regìstrātor / registrâtor | registrâtor | 100% |
| 6. | recìtātor / recitâtor | recitâtor | 100% |
| 7. | adminìstrātor / administrâtor | administrâtor | 100% |
| 8. | degùstrātor/ degustâtor | degustâtor | 100% |
| 9. | organìzātor / organizâtor | organizâtor | 100% |
| 10. | alùmīnij / alumînij | alumînij | 100% |
| 11. | aùditōrij / auditôrij | auditôrij | 100% |
| 12. | cijànkālij / cijankâlij | cijankâlij | 100% |
| 13. | direktōrij / direktôrij | direktôrij | 100% |
| 14. | krìtērij / kritêrij | kritêrij | 100% |
| 15. | mìstērij / mistêrij | mistêrij | 100% |
| 16. | Makèdōnija / Makedônija | Makedônija | 81% |
| 17. | telèvīzija / televîzija | televîzija | 100% |
| 18. | reperkùsija / reperkûsija | reperkûsija | 81% |
| 19. | anestézija / anestêzija | anestêzija | 100% |
| 20. | organìzatorski / organizâtorskī | organizâtorskī | 100% |
| 21. | realìzātorski / realizâtorskī | realizâtorskī | 90% |

Tablica 3. *Strane riječi* na *-ost sa kratkosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za hrvatski jezik*

| Strane riječi na *-ost* sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici | (u procentima) |
| 1. | kompàktnōst / kompäktnōst | kompäktnōst | 100% |
| 2. | kompetèntnōst / kompetèntnōst | kompetèntnōst | 100% |
| 3. | valèntnōst / valèntnōst | valèntnōst | 100% |

Tablica 4. *Strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom - rezultati istraživanja za hrvatski jezik*

| Strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom | | | |
|---|---|---|---|
| Redni broj | Alternacijski oblici riječi | Frekventniji oblici | (u procentima) |
| 1. | retroàktīvan / retroäktīvan | retroäktīvan | 100% |
| 2. | vîdeospot / videospȍt | videospȍt | 72% |
| 3. | višekomponèntan / višekomponèntan | višekomponèntan | 100% |
| 4. | sùpervīzor / supervizôr | supervizôr | 100% |
| 5. | fotokòpija / fotokôpija | fotokôpija | 100% |

**Usporedbeni prikaz stranih riječi sa silaznim akcentima**
**na unutrašnjim slogovima u govoru srednjoškolskih učenika u Travniku**

*Strane riječi sa kratkosilaznim akcentom*

Srednjoškolski učenici u Travniku veoma rijetko izgovaraju dvosložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi. Višesložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi učenici koji govore bosanskim jezikom i učenici koji govore hrvatskim jezikom izgovaraju na isti način; i sa kratkosilaznim akcentom na ultimi i sa kratkouzlaznim akcentom na unutrašnjem slogu. Učenici koji govore hrvatskim jezikom višesložne riječi na *-nt* redovito izgovaraju samo sa kratkosilaznim akcentom. Najviše razlika uočava se kod trosložnih i višesložnih riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na penultimi. Učenici koji govore bosanskim jezikom ove riječi izgovaraju i sa kratkosilaznim i sa kratkouzlaznim akcentom na penultimi. Međutim, ovih alternacija nema kod učenika koji govore hrvatskim jezikom, zabilježeni su samo primjeri sa kratkosilaznim akcentom.

*Strane riječi sa dugosilaznim akcentom*

Dvosložne i višesložne riječi stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na ultimi srednjoškolski učenici u Travniku izgovaraju upravo tako, zabilježen je relativno mali broj izgovora sa kratkouzlaznim akcentom. Višesložne riječi stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na penultimi učenici koji govore bosanskim jezikom ove riječi češće izgovaraju sa dugosilaznim akcentom na penultimi nego sa kratkouzlaznim akcentom i dužinom, dok učenici koji govore hrvatskim jezikom redovito imaju dugosilazni akcenat na penultimi. Srednjoškolski učenici u Travniku višesložne riječi stranoga porijekla sa dugosilaznim

akcentom na trećem slogu od kraja (riječi na *-ija* i *-ski)* izgovaraju na isti način, najčešće sa dugosilaznim akcentom na trećem slogu od kraja.

*Strane riječi na -ost sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom*

Kod učenika koji govore hrvatskim jezikom preovladava izgovor ovih riječi sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom, dok je kod učenika koji govore bosanskim jezikom češće zabilježen izgovor sa kratkouzlaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom.

*Strane složenice sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom*

Srednjoškolski učenici u Travniku složenice stranoga porijekla sa kratkosilaznim i dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu izgovaraju različito jedni od drugih. Učenici koji govore bosanskim jezikom složenice sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu rijetko izgovaraju na takav način, dok je kod učenika koji govore hrvatskim jezikom izgovor sa kratkosilaznim akcentom gotovo redovit. Složenice stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu učenici koji govore bosanskim jezikom ove riječi podjednako izgovaraju i sa dugosilaznim i sa kratkouzlaznim akcentom na unutrašnjem slogu, a učenici koji govore hrvatskim jezikom samo sa dugosilaznim akcentom.

**Zaključak**

U radu se propitivala zastupljenost silaznih akcenata na unutrašnjim slogovima u govoru srednjoškolskih učenika u Travniku. Najuočljivije razlike u izgovoru stranih riječi sa silaznim akcentima na unutrašnjim slogovima između učenika koji govore bosanskim jezikom i učenika koji govore hrvatskim jezikom jesu:

- dvosložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na ultimi nisu prepoznatljive učenicima koji govore bosanskim jezikom
- trosložne i višesložne riječi stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na penultimi učenici koji govore bosanskim jezikom izgovaraju i sa kratkosilaznim i sa kratkouzlaznim akcentom na penultimi, dok učenici koji govore hrvatskim jezikom ove riječi izgovaraju samo sa kratkosilaznim akcentom
- višesložne riječi na *-ost* stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu i dužinom učenici koji govore bosanskim jezikom češće izgovaraju sa kratkouzlaznim akcentom, a učenici koji govore hrvatskim jezikom sa kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu, dužina ostaje
- složenice stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu učenici koji govore bosanskim jezikom izgovaraju i sa dugosilaznim i kratkouzlaznim akcentom, a učenici koji govore hrvatskim jezikom samo sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu.

Izgovor silaznih akcenata na unutrašnjim slogovima (u procentima od 100%) zabilježen je kod učenika koji govore hrvatskim jezikom u:

- trosložnim i višesložnim riječima stranoga porijekla sa kratkosilaznim akcentom na penultimi
- višesložnim riječima stranoga porijekla koje se završavaju na *-or* i dugosilaznim akcentom na penultimi

- višesložnim riječima stranoga porijekla na *-ost* i kratkosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu
- složenicama stranoga porijekla sa dugosilaznim akcentom na unutrašnjem slogu.

Učenici koji govore bosanskim jezikom silazne akcente na nepočetnom slogu najviše izgovaraju u:

- višesložnim stranim riječima na *-nt* i kratkosilaznim akcentom na ultimi,
- višesložnim stranim riječi na – *or* i *-ij* i dugosilaznim akcentom na penultimi
- i višesložnim stranim riječima na - *ija* i *-ski* i dugosilaznim akcentom na trećem slogu od kraja.

Na osnovu analiziranog korpusa može se reći da učenici koji govore hrvatskim jezikom više odstupaju od klasične, novoštokavske distribucije akcenata u riječima stranoga porijekla od učenika koji govore bosanskim jezikom. Međutim, ne može se zanemariti ni veliki broj alternacija u izgovoru učenika koji govore bosanskim jezikom, a neke riječi stranoga porijekla ovi učenici redovito izgovaraju sa silaznim akcentom na unutrašnjem slogu.[8]

**Literatura**


1. Alić, E. (2017). Akcenat u standardnom bosanskom jeziku. Sarajevo: Biblioteka Bosnistika.
2. Babić, S. (1982). Učenje književnojezičkog naglaska. Zagreb: Savremena metodika br. 4, 225-226.
3. Barić E., Lončarić, M. i dr. (1997). Hrvatska gramatika, drugo izdanje, Zagreb: Školska knjiga.
4. Garde, P. Naglasak (1993). Zagreb: Školska knjiga
5. Halilović, S., Palić, I., Šehović, A. (2010). Rječnik bosanskoga jezika. Sarajevo: Filozofski fakultet.
6. Jahić, Dž., Halilović, S., Palić, I. (2000). Gramatika bosanskoga jezika. Zenica: Dom štampe.
7. Nikolić, B. (1970). Osnovi mlađe novoštokavske akcentuacije, Nova serija, Institut za srpskohrvatski jezik, Beograd: Naučno delo.
8. Peco, A. (1991). Akcenti i dužine u srpskohrvatskom jeziku. Beograd: Naučna knjiga.
9. Peco, A. (1971). Osnovi akcentologije srpskohrvatskog jezika. Beograd: Naučna knjiga.
10. Pranjković, I. (2001). Za demokratizaciju hrvatske ortoepske norme. In: Jezik i demokratizacija. Zbornik radova 2001.
11. Stevanović, M. (1991). Knjiga o akcentu književnog jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Narodna biblioteka Srbije.
12. Škarić I., Varošanec-Škarić, G. (2003). Stupanj tolerancije hrvatskih govornika na "pogrešne" naglaske. Zbornik Zagrebačke slavističke škole 2002. Zagreb: Filozofski fakultet, Zagrebačka slavistička škola – hrvatski seminar za strane slaviste, 291-301.
13. Škarić, I., Škavić, Đ., Varošanec-Škarić, G. (1996). Kako se naglašavaju posuđenice. Jezik 43, 4, 129-138.


[8] Pranjković (2001) napominje da svaki standardni jezik treba učiti, ali uspješnije i svrhovitije je ono učenje koje se temelji na realnom govornom stanju pojedine zajednice, nego ono koje počiva na strogim normativnim pravilima kojih se niko ne pridržava.

14. Škarić, I., Babić, Z., Škavić, Đ, Varošanec, G. (1987). Silazni naglasci na nepočetnim slogovima riječi. Govor IV, 2, 139-151.
15. Škavić, Đ., Varošanec-Škarić, G. (1999). Neke osobitosti hrvatskoga naglasnog sustava. Govor XVI, 1, 25-30.
16. Škarić, I., Lazić, N. (2002). Vrijednosni sudovi o hrvatskim naglascima. Govor XIX, 1, 5-34.
17. Valjevac, N. (2005). Standardna novoštokavština i bosanskohercegovačka jezička situacija. In: Radovi. XVII. Sarajevo: Institut za jezik.
18. Valjevac, N. (2009). Akcenatske sličnosti i razlike između bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika sa posebnim osvrtom na jezik u BiH. Grac – Sarajevo. Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität – Institut za jezik.
19. Varošanec-Škarić, G., Škavić, Đ. (2001). Neutralizacija kratkouzlaznoga i kratkosilaznoga naglaska u suvremenom hrvatskom prihvaćenom izgovoru. Govor XVIII, 2, 87-104.
20. Vukušić, S., Zoričić, I., Vukušić-Grasselli, M. (2007). Naglasak u hrvatskom književnom jeziku. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

## FALLING ACCENT ON THE INNER SYLLABLE IN THE SPEECH OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TRAVNIK

### Abstract

*The four-accent system is a feature of all Neo-Shtokavian varieties. However, the actual distribution of the accents in lexical and paradigmatic forms can vary significantly. Due to the complexity of the situation, the phonetic and phonological characteristics of Neo-Shtokavian accents have been a subject of disagreement since the very beginning of the research into this topic. The reasons for disagreement can be found in the following – different interpretations related to the primacy of tone or intensity and different phonological analyses. The difference between the „falling and rising" accents is based on the tone shift within the stressed sylable. The tonal relation between the stressed and the following syllable contributes to the differentiation between these two types of accents. In words with rising accents, that syllable is much higher than in the syllable following a falling accent. These intrasyllabic and intersyllabic tonal relations commonly occur together. It has, however, been established that there are deviations from the norm pertaining to the rule that limits falling accents on the first syllable among the speakers of Bosnian and Croatian language. The objective of this paper is to establish whether the premise of commonly occurring deviations from the Neo-Shtokavian accent distribution, especially with loan words, can be proved.*

*The occurrence of falling accent in the inner syllable of the loan words in the speech of Travnik is analysed based on research. The analysed corpus and data from two surveys ( in Bosnian and Croatian language) will illustrate the current representation of the deviation from the classical accentuation of Bosnian and Croatian language in the speech of highschool students in Travnik.*

***Key words**: limitation of the falling syllable, inner syllable, loan words, speech of highschool students in Travnik*

UDK 81’42
UDK 82-34.09
Izvorni naučni rad

Daria Lazić, MA

# TRAČ KAO TEKSTNA VRSTA I LEKSIKOGRAFSKI PROBLEM[1]

**Sažetak**

*Tema je ovoga rada trač, njegovo određenje i opis u rječnicima te pisana realizacija u tiskovinama. Prvi dio rada predstavlja pokušaj određenja trača kao jezične i društvene djelatnosti s obzirom na opise u literaturi i suvremenim rječnicima hrvatskoga jezika. Potom se trač analizira kao tekstna vrsta prema modelu analize tekstnih vrsta koji je razradila Nada Ivanetić u svojoj knjizi Uporabni tekstovi, a koji obuhvaća interakcijsko-situacijski kontekst, funkciju, sadržaj/temu, makrostrukturu i mikrostrukturu (leksičko-gramatičku razinu). Nadalje se prikazuje kako se u traču ostvaruje sedam kriterija tekstualnosti de Beaugrandea i Dresslera: kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost i intertekstualnost. Analiza je provedena je na korpusu tekstova o kraljevskim obiteljima objavljenih u hrvatskome časopisu Gloria. Naposljetku se na temelju analizom stečenih uvida i podataka u suvremenim korpusima hrvatskoga jezika predlaže obrada natuknice trač u modernome korpusno utemeljenom e-rječniku te se ukazuje na neke s time povezane leksikografske probleme.*

***Ključne riječi:*** *trač, tekstne vrste, načela tekstualnosti, e-rječnici, društveni stereotipi*

## Uvod

Trač je pojava s kojom se svakodnevno susrećemo u različitim oblicima i okolnostima – u privatnoj usmenoj komunikaciji s bliskim osobama, na internetu, ali i u medijima, gdje se trač ostvaruje u okviru javne komunikacije. Pojam trača obuhvaća heterogene tekstove te je teško izdvojiti jezične i druge osobitosti koje bi bile zajedničke svim oblicima trača.

Trač nije osobito zastupljen kao predmet istraživanja u hrvatskoj jezikoslovnoj literaturi. Razlog tomu može biti činjenica da se na trač obično gleda kao na nešto trivijalno, nemoralno i slično, jezična realizacija trača koja sama za sebe nije pretjerano zanimljiva i različita od nekih drugih oblika u okviru razgovornoga ili publicističkoga stila, kao i njegova naglašena društvena dimenzija, što postavlja zahtjev za širim, interdisciplinarnim pristupom traču. Na taj je problem ukazala i Lada Badurina (2008) u članku *Prilog teoriji trača*, koji je jedan od izvora na koje se oslanja ovaj rad. Autorica se bavi u prvome redu jezičnim i strukturnim osobitostima usmenoga trača, no raspravlja i o društvenim, funkcionalnim, vrijednosnim i sadržajnim aspektima koji se odnose na trač općenito.

U ovome se radu proučava pisani trač kakav nalazimo u tiskovinama, konkretno u časopisima namijenjenim izvještavanju o životima slavnih osoba, na primjeru tekstova tematski povezanih s članovima kraljevskih obitelji. Iako će biti govora o jezičnim značajkama, trač će se u prvome redu promatrati kao tekstna vrsta s određenim strukturnim, komunikacijsko-funkcionalnim i situacijskim obilježjima. U uvodnome dijelu rada pokušat će se odrediti pojam trača, dok će se središnji dio sastojati od analize prema modelu analize tekstnih vrsta Nade Ivanetić (2003), koji obuhvaća interakcijsko-situacijski kontekst, funkciju,

[1] Rad je izrađen u okviru istraživačkoga projekta *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik* (IP-2016-06-2141), koji u cijelosti financira Hrvatska zaklada za znanost.

sadržaj/temu, makrostrukturu i mikrostrukturu (leksičko-gramatičku razinu). Potom će se promotriti zadovoljava li trač sedam konstitutivnih načela tekstualnosti de Beaugrandea i Dresslera (2010) – koheziju, koherenciju, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost – te na koji se način ta načela u njemu ostvaruju. Naposljetku će se na temelju analizom stečenih uvida predložiti obrada natuknice *trač* u modernome korpusno utemeljenom e-rječniku kao što je *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik*, mrežni rječnik hrvatskoga standardnog jezika koji se trenutačno izrađuje u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Analiza je temeljena na tekstovima o pripadnicima kraljevskih obitelji iz nekoliko brojeva hrvatskoga časopisa *Gloria* (uglavnom u rubrici *S kraljevskih dvora*) objavljenih 2011. i 2020. godine te tekstovima s mrežnoga portala toga časopisa (www.gloria.hr) objavljenim u istoimenoj rubrici u razdoblju od 3. travnja 2019. do 30. svibnja 2020.

## Trač kao tekstna vrsta

Zadaća tekstne lingvistike mogla bi se odrediti kao sustavan opis pravila i karakteristika konstitucije konkretnih tekstova te njihova značenja za recepciju, a te spoznaje zatim mogu unaprijediti razumijevanje tuđih i produkciju vlastitih tekstova (Ivanetić 2003: 2). Pri tom je opisu važna svijest o postojanju različitih tekstnih vrsta, odnosno globalnih oblika organizacije teksta. Ivanetić (2003: 3) navodi Brinkerovu definiciju tekstnih vrsta kao konvencionalnih obrazaca složenih jezičnih radnja koji ujedinjuju tipična kontekstna (situacijska), komunikacijsko-funkcionalna i strukturalna (gramatička i tematska) obilježja. Drugim riječima, tekstne su vrste jezičnom praksom utvrđeni oblici jezičnoga djelovanja, a tekstna se lingvistika među ostalim bavi njihovom klasifikacijom te opisuje strukturna, funkcionalna i druga obilježja karakteristična za pojedine tekstne vrste.

## Određenje pojma *trač*

Trač je tip jezične i društvene djelatnosti s kojom se susrećemo svakodnevno. Pa ipak, iako svi imamo predodžbu o tome što je to trač, problemi nastanu kad ga poželimo jednoznačno odrediti. Badurina na početku svojega članka daje radnu definiciju trača: „načelno neprihvatljivo, više ili manje zlonamjerno i/ili senzacionalističko razglabanje o tuđim životima" (Badurina 2008: 159). Napominje da je trač kompleksna jezična djelatnost te da je za sveobuhvatnu procjenu i definiciju trača potrebno uzeti u obzir širi društveni kontekst u kojemu se trač pojavljuje, što nadalje podrazumijeva interdisciplinarni pristup.

U *Velikome rječniku hrvatskoga jezika* Vladimira Anića trač je određen kao „1. sitno ogovaranje; 2. brbljanje o bezazlenim svakodnevnim temama; pričanje" (Anić 2003), dok je definicija pojma u *Rječniku hrvatskoga jezika* Jure Šonje mnogo negativnije obojena: „laži ili poluistine koje se o nekome šire radi klevete, nanošenja štete, kompromitacije, pravdanja vlastitih nečasnih postupaka i sl.; ogovaranje" (Šonje 2000). U *Velikome rječniku hrvatskoga standardnog jezika* (VRH 2015) natuknici *trač* također su pridružena dva značenja, od kojih se prvo odnosi na trač kao nepoželjnu praksu i slično je određenju u Šonjinu rječniku, a drugo odgovara širemu određenju trača kao razgovora o svakodnevnim temama, kakvo nalazimo i u Anićevu rječniku: „1. glasina koja se o kome širi radi klevete, nanošenja štete, sramoćenja, pravdanja vlastitih nečasnih postupaka i sl., utemeljena na poluistinama ili lažima; 2. pričanje o bezazlenim svakodnevnim temama". U *Školskome rječniku hrvatskoga jezika* (ŠR 2012)

također su navedena dva značenja riječi *trač*: „1. neprimjerena ili loša vijest o onome tko nije prisutan; 2. neprimjereno, loše govorenje o onome tko nije prisutan, sin. *ogovaranje*", pri čemu je drugo značenje sinonimno s *ogovaranjem*, a nije riječ o razgovoru o svakodnevnim temama. Iz rječničkih se definicija može iščitati da su predmet trača trivijalne svakodnevne teme, osobito pojedinosti iz privatnoga života neke (odsutne) osobe, da trač podrazumijeva izricanje nečega više ili manje negativnog te da je riječ o lažima ili poluistinama, dok dio rječnika bilježi i šire značenje trača kao razgovora o trivijalnim, svakodnevnim temama, ne nužno s namjerom da se o kome kaže što loše.

Pri pokušaju određenja pojma, Badurina obazire se na nekoliko njegovih bitnih aspekata. Kao prvo, trač se nerijetko povezuje s prenošenjem laži, neistine (što je prisutno i u određenju trača kao *laži* ili *poluistine* u Šonjinu rječniku i *VRH-u*). No odnos sadržaja trača prema istini (ili govornikovo znanje o (ne)istinitosti vlastitih riječi) zapravo nije dostatan kriterij za određivanje pripadnosti žanru. Ono što je ključno za to da bi se govor o događajima iz čijega života smatrao tračem zapravo je govornikova namjera da o drugoj, obično neprisutnoj osobi kaže nešto manje ili više negativno. Pritom trač može obuhvaćati širok raspon jezičnih praksi, od sitnog ogovaranja ili jednostavno razgovora o trivijalnim sadržajima do klevete, nanošenja štete i slično, što može imati ozbiljne posljedice (Badurina 2008: 162). Širenje lažnih informacija o kome često je, doduše, zlonamjerno (iako se to može činiti i u druge svrhe), no jednako zlonamjeran može biti i govor o istinitim činjenicama, poput poznatih ili lako provjerljivih podataka iz života poznatih osoba.

Za trač je također karakteristično prožimanje privatne i javne sfere, pretakanje jedne u drugu, relativiziranje ionako tanke granice među njima (Badurina 2008: 164–166). To se prožimanje opaža na dvije osnovne razine: može se odnositi na predmet trača, ali i na komunikacijski i društveni kontekst unutar kojega se trač pojavljuje. Kao prvo, univerzalnost trača pokazuje činjenica da njegovim sadržajem mogu jednako postati privatni znanci sudionika komunikacije kao i javne osobe poput političara, holivudskih glumaca, pripadnika kraljevskih obitelji i tako dalje. K tomu, trač se ostvaruje kao privatna aktivnost, u privatnoj komunikaciji, ali i u javnoj sferi, prenošen javnim medijima. Tračem se često u javnost iznose pojedinosti iz čijega privatnog života, a možemo lako zamisliti da će zanimljivi tračevi nakon toga postati sadržajem privatnih razgovora, što oslikava prožimanje privatne i javne sfere. To omogućuje manipulaciju tračem, stvaranje željene slike u javnosti zahvaljujući traču. Lako je zamisliva, primjerice, situacija u kojoj trač funkcionira kao jedno od sredstava političke borbe, način da se protivnik prikaže u lošemu svjetlu. No trač isto tako može poslužiti i za stvaranje željene slike o sebi, na primjer usmjeravanjem pozornosti na sadržaj trača pozornost se može odvratiti od nekih drugih nepoželjnih činjenica.

Nadalje, trač je podjednako individualna kao i društvena djelatnost, odnosno ispunjava individualne i društvene funkcije. Može se pretpostaviti da se pojedinci prepuštaju *tračanju* iz više razloga, kao što je pribjegavanje lakim temama kako bi se odmaklo od teške svakodnevice, puka znatiželja ili potreba da saznamo detalje iz tuđih života kako bismo bolje razumjeli vlastite. S druge strane, osnovna je društvena funkcija tračanja socijalizacija. Ogovarajući i pritom osuđujući društveno neprihvatljivo ponašanje mi pokazujemo slaganje s općim društveno prihvaćenim stavovima i na taj način dokazujemo svoju pripadnost određenoj društvenoj skupini, zajednici i solidarnost s njom, a vrijednosni i moralni stavovi društvene skupine ponavljanjem se ujedno i utvrđuju i šire. Funkcije da informira, zabavi i utječe, koje

se također mogu pripisati traču, nalaze se između te dvije sfere, individualne i društvene (Badurina 2008: 166–168).

Sadržajna komponenta bitna je odrednica trača i s obzirom na nju trač se može odrediti kao „zanimanje za tuđe živote". Teme koje se pojavljuju u tračevima najčešće su bezazlene svakodnevne teme (tko što s kime što čini i je li to dobro, tko je popularan, a tko nije, što učiniti u teškim životnim situacijama...), ali ima i ozbiljnijih (na primjer pronevjera novca). Bitno je da su podatci oko kojih se trač gradi senzacionalistički, u kontekstu trača zanimljivo je ono što čini otklon od uobičajenoga, očekivanoga, društveno prihvatljivoga. Badurina (2008: 164) oslikava tu činjenicu primjerom da će predmetom trača teško postati priča o susjedi koja „radi u banci, suprug joj je ugledan mikrobiolog, a djeca uspješno završavaju škole". Nasuprot tomu, krađa umjetnina ili susjeda koja je žrtva obiteljskoga nasilja, a djeca joj se drogiraju, vjerojatno će dati povoda nastanku tračeva. Iako se *tračanje* obično doživljava kao tipično ženska aktivnost i razbibriga, u široko postavljene tematske okvire trača kakve donosi Badurina, jednako se mogu uklopiti i neke teme koje se više pripisuju muškarcima, primjerice politički i privredni skandali, razgovor o automobilima i slično. Zanimanje za tuđe živote često je usmjereno na svijet poznatih i slavnih osoba, među njima i pripadnika kraljevskih obitelji, a o tome kojim se temama bave tračevi o kraljevskim obiteljima poprilično govore već i sami naslovi: *Tajne veze* (braća Casiraghi), *Modni sklad sa snahom* (Elizabeta 2.), *Pustolovi na putovanju* (norveška kraljevska obitelj na putovanju oko svijeta), *Vragolan s ružičastim gaćicama* (princ Harry), *Smiješak za tetoviranog konjušara* (vojvotkinja od Cornwalla); *Princeza Beatrice se zaručila za tajkuna: vjenčanje dolazi nakon manje od godinu dana veze* (princeza Beatrice i Edoardo Mapelli Mozzi ); *Otkrili ime svoje humanitarne organizacije, iza kojeg stoji priča s posebnim značenjem* (princ Harry i Meghan Markle); *Prvo pojavljivanje kraljevske bebe na afričkoj turneji: princ Archie u Mehganinom naručju je najslađi prizor dana* (princ Harry i Meghan Markle), *Rijetko ih viđamo na okupu: tri kraljice i dvije princeze ukrale svu pažnju u glamuroznim haljinama* (španjolska kraljica Letizia, nizozemska kraljica Maxima, belgijska kraljica Mathilde, danska princeza Mary i švedska princeza Victoria) i tomu slično. Općenito se najčešće tematiziraju ljubavne veze i problemi, moda, putovanja na koja odlaze članovi kraljevskih obitelji, kao i niz manje ili više bitnih pojedinosti iz njihova života poput proslava rođendana (*Limun za rođendan*; princ Akishino), zabava, hobija (npr. *Zaljubljenica u jahanje*; Charotte Casiraghi), dobrotvornog rada (*Sve za bolesne*; Maxima od Nizozemske), službenih posjeta i slično te skandali povezani s članovima kraljevskih obitelji (*Seks-skandal na švedskom dvoru*).

Tračevi su prisutni u različitim medijima i kontekstima te s obzirom na to poprimaju različite forme. Susrećemo se u usmenoj komunikaciji, u neslužbenoj pisanoj komunikaciji, primjerice SMS-ovima, na internetu (forumi, portali, *chat*...), te kao žanr u sklopu publicističkoga stila. Trebali bi dominirati u tzv. žutome tisku, a rijetko se pojavljivati u ozbiljnome tisku iako to često nije slučaj te se i u, primjerice, hrvatskim dnevnim novinama često mogu susresti svakodnevne i senzacionalističke teme i tekstovi koji bi se mogli nazvati tračem. Trač je čest u specijaliziranim časopisima koji donose pojedinosti iz života slavnih osoba, kao što je hrvatski tjednik *Gloria*.

**Klasifikacija tekstne vrste**

Klasifikacija tekstnih vrsta u hrvatskome jeziku Nade Ivanetić, predstavljena u knjizi *Uporabni tekstovi*, temelji se na Searleovoj funkcionalističkoj klasifikaciji govornih činova. U toj podjeli trač prema funkciji pripada ekspresivima, čija je ilokucijska namjera[2] izraziti stav prema kome ili čemu (Ivanetić 2003: 73). Iako skupinu čine heterogeni tekstovi, autorica navodi predvidivu strukturu i sadržaj te performativnost kao neke od zajedničkih karakteristika tekstova iz te skupine. Oni se nadalje mogu podijeliti na altercentrirane i egocentrirane, pri čemu bi trač pripadao prvima, i to onoj podskupini čija je funkcija izraziti negativni stav prema kome ili čemu (iako je iz primjera obrađenih u ovome radu vidljivo da trač ne mora uvijek biti negativno obojen).

**Trač – analiza tekstne vrste**

Različiti su autori predlagali različite definicije teksta zasnovane na različitim kriterijima koji su smatrani ključnima za njegovo ustrojstvo. Raznolikost pristupa tekstu dovela je do različitih modela njegove analize. Pri analizi konkretnih tekstova i tekstnih vrsta često se kombinira više teorijskih modela. Ivanetić (2003: 45–51) izdvojila je sljedećih pet jezičnih i izvanjezičnih obilježja koja se pojavljuju kao nezaobilazne sastavnice teorijskih modela i empirijskih analiza tekstnih vrsta: interakcijsko-situacijski kontekst, funkcija, sadržaj/tema, makrostruktura, mikrostruktura (leksičko-gramatička razina).

Tekstne su vrste određene **situacijom** i **interakcijskim okvirom** u kojima se pojavljuju. Kao što je već spomenuto, trač se pojavljuje u različitim medijima i kontekstima, što za posljedicu ima različitost forme. Može se ostvariti kao dio privatne ili javne komunikacije. Privatni se trač najčešće odvija među sudionicima čiji je odnos blizak i privatan, kao usmeni iskaz ili neslužbena pisana komunikacija, dok se javni trač prenosi javnim medijima – očekivan je u tzv. žutom tisku, popularnim televizijskim i radioemisijama s vijestima iz života slavnih osoba, ali se susreće i u drugim, „ozbiljnijim" tipovima publikacija. Javni se trač razlikuje od privatnoga, ne odvija se među bliskim osobama, nego je namijenjen širokomu krugu čitatelja – recipijenata. Javni trač pripada javnoj domeni jezičnoga djelovanja, pri čemu trebaju biti zadovoljene norme javne komunikacije. Za razliku od privatnoga trača, koji često donosi detalje iz života privatnih osoba bliskih sudionicima razgovora te se nerijetko odlikuje tajnovitošću (tračanje zbog bliskosti sudionika može imati posljedice na njihove živote i međusobne odnose), predmet su javnoga trača javne osobe, čija je poznatost uvjet uspješnoga funkcioniranja trača.

Budući da predmetom trača obično postaju senzacionalistički sadržaji koji mogu biti manje ili više negativno obojeni, prirodno je da se nameće pitanje o istinitosti informacije prenesene tračem. Stoga se pred trač postavlja zahtjev za vjerodostojnosti, čime se osigurava povjerenje među sudionicima komunikacije i njihova suradnja. U analiziranim primjerima često je navođenje izvora informacija (*Je li se supermodel Kate Moss (36) udala za rokera Jamieja Hincea – kako tvrde britanski mediji – nije poznato, no da je par i nakon tri godine veze sretan i zaljubljen, u to nema sumnje.*; *Robert Jobson koji godinama pomno proučava kraljevsku obitelj, za Daily Mail objašnjava da su tenzije između Kate i Williama i Meghan i*

[2] U teoriji govornih činova, čiji je začetnik John Langshaw Austin, ilokucijskim se činom naziva govornikova namjera da izgovorenim sadržajem na koga djeluje ili što učini (*Struna*).

*Harryja itekako vidljive i dokazive*.), a vjerodostojnost trača prividno povećavaju i ograde (*Treba napomenuti da je spomenuti časopis sklon pretjerivanju i objavljivanju rubnih informacija, no vijesti o Harryjevoj tuzi i nestabilnosti u Americi prenio je niz relevantnih svjetskih medija i svi su na istom tragu – Harry je u Americi tužan, usamljen i izgubljen.*). Tekst se potkrepljuje fotografijama koje funkcioniraju kao svojevrstan dokazni materijal i(li) dopuna tekstu, a mogu biti i pokretač trača (*[Albert od Monaca] nije baš uživao u igri svoje ekipe – kao što se može vidjeti i na ovim fotografijama.*; *Kate je ulovila obiteljsku ljubav i emociju i dodatno je naglasila crno-bijelim filterom. (...) Na fotografiji princ William, koji je inače suzdržan od emocija u javnosti, u obraz ljubi najmlađeg sina, 19-mjesečnog Louisa.*). Na sličan način s tekstom može biti povezan i videomaterijal na internetskim portalima ili u televizijskim emisijama (*Najslađe što ćete danas vidjeti: djeca princa Williama i Kate u neodoljivom videu*).

**Funkcija teksta** odnosi se na komunikacijsku namjeru njegova autora. Funkcija se može iščitati iz različitih tekstnih (na primjer jezični oblici, vrsta teme i njezina obrada) i kontekstnih (situacija, institucijski okvir, domena i slično) elemenata. Već je spomenuto da je Ivanetić trač svrstala među ekspresive, vrstu tekstova čija je osnovna ilokucijska namjera izraziti stav prema kome ili čemu. Taj je stav u slučaju trača negativan. Među spomenutim primjerima novinskih tekstova što se bave detaljima iz života članova kraljevskih obitelji nalaze se gotovo posve neutralni tekstovi koji tematiziraju, primjerice, modu ili luksuzan život, ali i otvoreno negativni (*Seks-skandal na švedskom dvoru*; *Harry je u Americi tužan, usamljen i izgubljen.*).

Trač se može povezati i s drugim funkcijama. Njime se prenosi kakva nova, dosad nepoznata informacija o životu druge osobe, što znači da je njegova funkcija dijelom i informativna. Trivijalni i senzacionalistički sadržaji koji su predmet trača ujedno imaju i zabavnu funkciju. Nadalje, raspravljajući o tuđim životima, osobito o stvarima koje se doživljavaju kao negativne ili kao otklon od uobičajenoga, stvaramo određenu sliku o drugima, ali i propitujemo i utvrđujemo vlastite stavove. Na taj način trač može utjecati na mišljenje čitatelja.

**Sadržaj**, odnosno **tema** jedna je od najbitnijih odrednica trača. Tematski se trač može odrediti kao (neočekivane) vijesti iz čijega života. Ivanetić (2003: 51−52) navodi tri osnovna načina razvijanja teme − deskripciju, naraciju i argumentaciju − te spominje da je razvoj teme po narativnome obrascu karakterističan za trač. Narativno izlaganje teme podrazumijeva rekonstrukciju kakvoga završenog događaja u koji je često i sam pripovjedač na neki način bio uključen.

Primjer je narativnoga razvijanja teme tekst naslova *Pratili su ih skandali, osude i prijezir, ali ni kraljici, a ni javnosti nisu dali da im stanu na put*. Članak prikazuje ljubavnu priču britanskoga princa Charlesa i Camille, vojvotkinje od Cornwalla, od prvoga susreta do današnjih dana kad je Camilla prihvaćena kao članica britanske kraljevske obitelji te je s princem u travnju 2020. proslavila petnaestu godišnjicu braka, u povodu koje je članak objavljen. U uvodnome dijelu upoznajemo se s parom, u prvome redu s Camillom jer se pretpostavlja da je princ čitatelju dobro poznat, kao s pripadnicima britanskoga visokog društva te s njihovim prvim susretom na utakmici pola. Svojevrstan zaplet čini njihovo stupanje u brak s drugim partnerima, nakon čega su ostali u kontaktu koji je u nekome trenutku prerastao u romantičan odnos, što je dovelo do brojnih skandala. Vrhunac predstavlja njihovo vjenčanje 2005., a potom slijedi rasplet, odnosno postupno prihvaćanje u javnosti i kraljevskoj obitelji.

Tračevi su u časopisima, međutim, češće kratki tekstovi u obliku izvještaja o kakvu događaju. Sadržaj se izlaže deskriptivno, obično kronološki, navode se, primjerice, podatci o sudionicima, mjestu, vremenu i tijeku događaja te eventualnim posljedicama. Primjer je deskriptivnoga izlaganja teme tekst *Nogometno razočaranje*:

> ***Monegaški knez Albert*** *vatreni je navijač nogometnog kluba Monaco i ne propušta nijednu utakmicu.* <u>*Prošlog vikenda*</u> (vrijeme radnje) *otišao je sa* ***zaručnicom Charlene Wittstock*** *i na gostovanje* <u>*u Nicu*</u> (mjesto radnje)*, ali nije baš uživao u igri svoje ekipe – kao što se može vidjeti i na ovim fotografijama.*

Budući da je obično riječ o kratkim tekstovima, njihova je **makrostruktura**, odnosno slijed sadržajno-funkcionalnih dijelova, jednostavna. Tekstovi obično imaju naslov, nakon čega slijedi središnji dio u kojem se izvještava o događaju. Katkad se u strukturi središnjega dijela može naći kratak uvod te, rjeđe, završetak u obliku zaključka, stava ili slično. Nešto opširniji tekstovi, kakvi se obično objavljuju na internetskim portalima na kojima nema prostornoga ograničenja, često imaju strukturu obrnute piramide: na početku se nalazi sažetak vijesti o kojoj se izvještava, potom se ona detaljnije izlaže te se naposljetku navode najmanje važni, općeniti ili dodatni podatci. U tekstovima koji govore o kraljevskim obiteljima za koje se pretpostavlja da su čitateljstvu manje poznate na kraju se često navode drugi podatci iz njihova života poput veza, potomaka i slično. Naslov je, kao što je to općenito slučaj kod novinskih članaka, važan dio trača i cilj mu je privući pozornost čitatelja, što je vidljivo u jezičnome oblikovanju naslova, ali i njihovu grafičkom isticanju. Tipična struktura novinskoga trača prikazana je na primjeru dvaju tekstova:

(1)

*ELIZABETA II*

***Kraljevska premijera***

**[UVOD:]** *Britanska vladarica Elizabeta II. ne može odoljeti dobrom filmu – pa rijetko propušta kraljevske premijere.* **[SREDIŠNJI DIO, događaj:]** *Na nedavnoj, na kojoj je prikazan 'The Voyage of the Dawn Treader', novi nastavak 'Narnijskih kronika', čestitala je poslije glumcima, a najviše joj se, čini se, svidio irski glumac Liam Neeson, s kojim je i najdulje razgovarala.*

(2)

*OVO NITKO NIJE OČEKIVAO*

***Šokantna odluka švedskog kralja: unucima je oduzeo kraljevske titule***

**[UVOD, sažetak vijesti:]** *Kralj Švedske Carl XVI. Gustaf odlučio je uvesti neke promjene unutar kraljevske kuće koje nitko nije očekivao. Njegovi unuci više se neće moći predstavljati kao kraljevska visočanstva niti obavljati službene dužnosti.*

**[SREDIŠNJI DIO, događaj:]** *Švedska kraljevska palača objavila je da djeca princeze Madeleine (37) i Chrisa O'Neilla te djeca princa Carla Phillipa (40) i princeze Sofije više neće biti članovi kraljevske obitelji. Naime, princeza Leonore (5), princ Nicolas (4) i princeza Adrienne (1), kao i princ Alexander (3) i princ Gabriel (2) izgubit će svoje titule i u budućnosti neće moći obavljati službene kraljevske dužnosti.*

*"Njegovo veličanstvo kralj odlučio je pokrenuti promjene u kraljevskoj kući. Njihova svrha je utvrđivanje koji će od članova kraljevske obitelji moći ispunjavati službene dužnosti", stoji u službenom priopćenju maršala države Fredrika Wers la.*
*Unatoč tome što će maleni princevi i princeze izgubiti titulu 'kraljevskog visočanstva', njihov djed, kralj švedske Carl XVI. Gustaf, dopustio im je da zadrže titule vojvode i vojvotkinje koje su dobili nakon rođenja. Jedini koji će smjeti obavljati kraljevske dužnosti su princ Carl Phillip i princeza Madeleine.* **[ZAVRŠETAK, dodatni podatci:]** *Madeleine trenutno živi u Miamiju i radi za Svjetsku zakladu za očuvanje djetinjstva koju je osnovala njezina majka, kraljica Silvia. Princ Carl Phillip i njegova supruga Sofia nastavit će s radom u vlastitoj humanitarnoj zakladi.*
*Princeza Madeleine i financijski stručnjak Chriss O'Neill prošle su godine dobili princezu Adrienne, a ponosni je otac svijetu vijest objavio svega nekoliko sati nakon što je njegova princeza došla na svijet.*

Trač **jezično** nije osobito standardizirana tekstna vrsta. Dok su u usmenome traču česte određene ritualizirane formulacije (Badurina 2008: 177–178), to nije slučaj s pisanim tračem kakav nalazimo u tiskovinama. Jezična i stilska osobitost analiziranih primjera proizlazi iz senzualnosti koja odgovara sadržaju i funkciji tekstova. Ekspresivnost izraza postiže se odabirom leksika, ekspresivnim riječima, epitetima te ostalim stilskim sredstvima. Slijedi nekoliko primjera:

(1) *lijepa kći princeze Caroline*; *slikoviti njemački gradić*; *mirisno ruho*; *ljuljuškanje na moru*
(2) *Kraljica Margarethe i njezina snaha, princeza Marie, te večeri nisu štedjele na svili, brokatu, krznu, zlatu i draguljima, a njihovi kavaliri, princ Henrik i princ Joachim, izgledali su – kao iz bajke.*
(3) *Kateina haljina iz 2016. godine dobila je novo lice uz svjetlucave 'Pepeljuga' cipele*; *Istina o odlasku s dvora: Harry je uvijek želio biti princ iz neke druge, modernije i suvremenije bajke*
(4) *Patila je od teških napadaja panike: 'Meghan je presretna što je pobjegla od kraljevskog kaosa'.*

U tračevima o kraljevskim obiteljima pojavljuje se leksik sadržajno povezan s dvorom, rodbinskim vezama, kraljevskim i plemićkim titulama, kao i s aktivnostima kojima se pripadnici kraljevskih obitelji bave te aspektima kraljevskoga života koji zanimaju javnost, primjerice moda, nakit, putovanja, sport, dobrotvorna djelatnost, ljubav i brak. Kao što je već spomenuto, često je pozivanje na fotografije kojima je tekst dopunjen (*Skoro 370 milijuna funti čistog luksuza. Obnavlja se dio Buckinghamske palače, pogledajte unutrašnjost velebnog izdanja kraljevske obitelji*). Izražavanje tajnovitosti (*Budući kralj otkriva tajnu vjenčanja prinčeva Williama i Harryja*), pozivanje na glasine (*Supruga princa Harryja navodno je prijateljima u razgovoru otkrila da su članovi kraljevske obitelji ljubomorni na nju i Harryja…*), izricanje nesigurnosti i slični postupci koji su uobičajeni u tračevima o drugim poznatim osobama pojavljuju se i u ovim tekstovima, no nešto su rjeđi, među ostalim i stoga što kraljevske obitelji na osobit način sudjeluju u javnom životu i događaji o kojima tekstovi govore nerijetko nisu tajni i posve privatni.

**Tekstna načela u traču**

De Beaugrande i Dressler u svojemu *Uvodu u lingvistiku teksta* (2010: 14–24) navode sedam kriterija tekstualnosti koji trebaju biti zadovoljeni kako bi tekst bio komunikativan te kako bi se mogao smatrati tekstom kao komunikacijskim događajem. U ovom ću poglavlju ukratko prikazati kako se ta načela ostvaruju u tračevima o kraljevskim obiteljima.

**Kohezija** se odnosi na gramatičke međuovisnosti kojima su povezani elementi površinske strukture teksta. U tekstovima je često ponavljanje elementa, kao u sljedećim primjerima supstitucije, uporabe koreferencijalnih izraza:

(1) *Za tu prigodu **kraljica Sofija** i **njezina kći, princeza Victoria**, okitile su se **obiteljskim draguljima**: **mama** je nosila ogrlicu i **naušnice od safira**, a **kći** je izabrala jednostavnu, ali jednako dragocjenu **ogrlicu od pedesetak briljanata** ne manjih od 4 karata.*

(2) *Modne lekcije **Meghan Markle**: **Vojvotkinja** se ne skida iz haljine kojom se bez puno truda postiže odličan poslovni look.*

Povezivanju može služiti i elipsa, izostavljanje elemenata strukture (*Haljina će se ponovno proizvoditi – ali cijena će biti drukčija. Veća, naravno.*), a kohezivni element čini i uporaba odgovarajućega glagolskog vremena, u slučaju novinskoga trača obično prošloga.

Za **koherenciju**, smislenost teksta, u slučaju tračeva o kraljevskim obiteljima osobito su važna znanja o određenim ritualima, poput kraljevskih zaruka, vjenčanja, svečanih večera i slično. Presupozicija, odnosno pretpostavka kazivanja, upoznatost je čitatelja s poznatim članovima kraljevskih obitelji te eventualno određenim okolnostima iz njihovih života. Zbog važnosti takvih podataka za funkcioniranje trača u tekstovima se često i eksplicitno navode titule, rodbinske i ljubavne veze i tomu slično. Koherencija se među ostalim ostvaruje i istom temom, tekstovi su najčešće kratki i monotematski.

**Intencionalnost** se odnosi na sredstva kojima se ostvaruju komunikacijski ciljevi teksta. Kako bi se ostvarila funkcija novinskoga trača da zabavi, informira ili oblikuje mišljenje o kome, pozornost se među ostalim pridaje izboru teme koja će biti zanimljiva čitateljima, uporabi jezičnih sredstava kojima se, na primjer, postiže dojam senzualnosti ili ozračja kraljevskoga života te oblikovanju naslova kako bi se privukla pozornost čitatelja i kako bi ih se navelo na čitanje teksta ili kupnju časopisa. Kriterij **prihvatljivosti**, koji osigurava da je tekst kohezivan i koherentan te koristan i relevantan za čitatelja, također je ispunjen u ovim tekstovima koji su uglavnom jednostavni, govore o trivijalnim sadržajima svojstvenim traču te ih prepoznajemo kao tekstove namijenjene zabavi. Prihvatljivosti trača doprinose sredstva kojima se stvarno ili prividno ostvaruje njegova vjerodostojnost. Relevantnost tračeva obično je vremenski ograničena, vijest za koju je većina ljudi već čula, koliko god bila senzacionalna poput one o Harryjevu i Meghaninu napuštanju dvora i kraljevskih dužnosti, teško će ikoga zainteresirati nakon što se proširila.

Kriterij **informativnosti** također je zadovoljen u analiziranim tekstovima. Tračevi donose nove sadržaje kojima je cilj iznenaditi, no nisu zasićeni novim podatcima koje bi otežale recepciju teksta. **Situativnost** trača bit će zadovoljena ako se on pojavljuje u žutome tisku ili televizijskoj ili radijskoj emisiji u kojoj su takvi sadržaji prihvatljivi, no neće biti relevantan za osobu koja čita, primjerice, kakav poslovni časopis ili ozbiljne dnevne novine. Također, trač je dijelom povezan s prostorno-vremenskim kontekstom. Dok su, na primjer, članovi britanske kraljevske obitelji poznati diljem svijeta (te nije neobično da su vijesti o njima najzastupljenije u obrađenome materijalu), događaji iz života nekih daljih pripadnika manje poznatih obitelji

bit će zanimljivi lokalnim čitateljima, no ne i čitateljima u drugim zemljama. Posljednji kriterij, **intertekstualnost**, u traču je u prvome redu prisutan tako što je svaki konkretan tekst tipološki povezan s prijašnjim ostvarenjima te tekstne vrste. Na temelju jezičnih, tematskih i strukturnih osobitosti čitatelj prepoznaje i prihvaća tekst kao trač. Izravno referiranje na postojeće tekstove nije toliko često, no može se pojaviti u naslovima kako bi bili efektniji, kao što je to u primjeru *Kateina haljina iz 2016. godine dobila je novo lice uz svjetlucave 'Pepeljuga' cipele*.

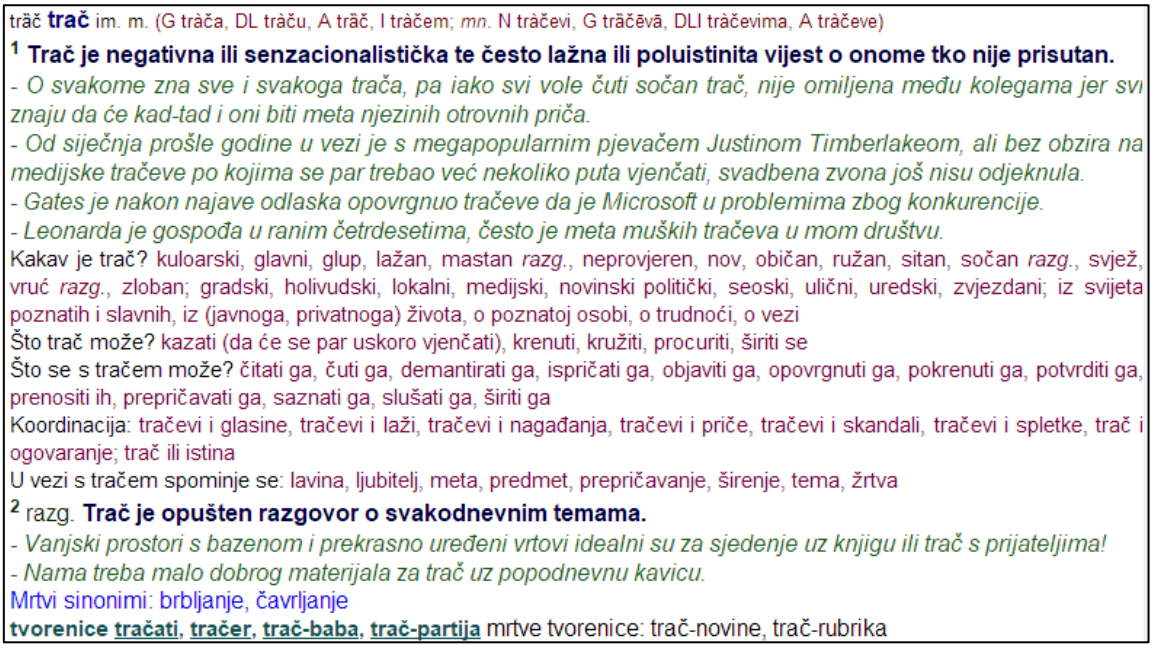
**Trač kao leksikografski problem**

Spoznaje stečene analizom trača, njegovih jezičnih, sadržajnih i drugih karakteristika, mogu se iskoristiti pri leksikografskoj obradi s njim povezanih leksema. Budući se na trač gleda kao na više ili manje negativnu aktivnost te da se njime često nastoji reći što loše o osobi koja nije prisutna, u rječniku utemeljenome na korpusu treba razmisliti o tome kako vjerno prikazati stvarnu jezičnu uporabu posredovanu korpusom[3], a da pritom rječnička obrada ne djeluje uvredljivo. Uvredljivim rječničkim sadržajima bavio se, među ostalim, Schutz (2002), koji razlikuje izravno uvredljive izraze, kojima se komu obraća ili ga se opisuje na pogrdan način, i neizravno uvredljive izraze, čija uvredljivost proizlazi iz stereotipne predodžbe o kakvoj društvenoj skupini (Schutz 2002: 638). Takav je slučaj, primjerice, s pridjevima *ženskast* i *nemuževan*, koji, osim što se mogu upotrijebiti s izravnom namjerom da se koga prikaže u negativnome svjetlu, također odražavaju stereotipne predodžbe o ženama i muškarcima, što može biti uvredljivo za te društvene skupine. Budući da je trač nepoželjna aktivnost koja se tradicionalno pripisuje ženama, treba imati na umu da je riječ o stereotipu.

Slika 1. prikazuje radnu inačicu obrade natuknice *trač* u *Hrvatskome mrežnom rječniku – Mrežniku*[4], mrežnome rječniku hrvatskoga standardnog jezika koji se trenutačno izrađuje u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Rječnik je utemeljen na dvama korpusima hrvatskoga jezika: *Hrvatski mrežni korpus – hrWaC* i *Jezična riznica*. Budući da je riječ o rječniku izvorno sastavljanome kao e-rječnik, zahvaljujući čemu obrada nije prostorno ograničena, natuknice će osim definicija sadržavati i brojne druge podatke o značenju i uporabi riječi, poput kolokacija, primjera uporabe preuzetih iz korpusa, uporabnih i normativnih napomena, podataka o semantički povezanim riječima i tvorenicama s poveznicama na odgovarajuće natuknice u rječniku i slično.

[3] Mogućnosti uporabe korpusa kao izvora jezičnih podataka i različiti pristupi u korpusnim istraživanjima opisani su, primjerice u Tognini-Bonelli 2001.

[4] *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik* četverogodišnji je projekt započeo u ožujku 2017. Projekt se izvodi u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje, a podupire ga Hrvatska zaklada za znanost. Više o projektu može se pročitati na projektnim mrežnim stranicama (http://ihjj.hr/mreznik/) te u Hudeček i Mihaljević 2017.




Slika 1. Radna inačica natuknice *trač* u *Mrežniku*

Mnoga su obilježja trača o kojima je govora bilo u prvome dijelu rada vidljiva iz popisa kolokacija preuzetih iz korpusa, primjerice njegov odnos prema istini (*lažan*, *neprovjeren*), namjera da se njime kaže što loše (*ružan*, *zloban*) te prožimanje javne i privatne sfere i raznolikost oblika u kojima se pojavljuje (*gradski*, *holivudski*, *lokalni*, *medijski*, *novinski*, *politički*, *seoski*, *ulični*, *uredski*). Traču su pridružena dva značenja, jedno uže i negativnije: *Trač je negativna ili senzacionalistička te često lažna ili poluistinita vijest o onome tko nije prisutan.* te jedno šire i blaže: *Trač je opušten razgovor o svakodnevnim temama.* Riječ *trač* nalazi se na granici razgovornoga i neutralnoga leksika. Budući u užemu smislu nije zamjenjiva neutralnom riječju, a u širemu je sinonimna neutralnijim riječima kao što su *brbljati* ili *čavrljati*, odlučeno je da će se odrednicom *razgovorno* obilježiti samo drugo, šire značenje riječi *trač*.

Iako se u korpusnim podatcima žene češće pojavljuju kao osobe koje se bave tračem, to nije isključivo tako, stoga su odabrani primjeri u kojima se osobe obaju spolova spominju kao sudionici trača. Primjerima se također nastojala pokazati raznolikost predmeta trača (privatne i javne osobe, tvrtke…). Međutim, budući da se u primjerima uporabe riječi *trač* često pojavljuju imena, trebalo je pripaziti na to da se odaberu oni u kojima se ne pojavljuju imena privatnih osoba te da se imena privatnih osoba ili tvrtki ne spominju u izrazito negativnome kontekstu. Kao zasebne natuknice obrađene su i izvedenice *tračati*, *tračer*, *tračerica*, *tračerski* te polusloženice *trač-baba* i *trač-partija*, koje su poveznicama povezane s natuknicom *trač*.

## Zaključak

Pojam trača obuhvaća tekstove koji međusobno mogu biti poprilično različiti – može biti ostvaren usmeno i pisano, u privatnoj ili javnoj domeni jezičnoga djelovanja (privatni i javni trač), govoriti o različitim temama te može biti posredovan različitim medijima (na primjer usmeni razgovor, SMS-ovi, internet, radio, televizija, tiskovine). Neke su od općenitih karakteristika trača namjera govornika da o drugoj osobi kaže što manje ili više negativno,

prožimanje privatne i javne sfere te činjenica da je trač istodobno individualna i društvena djelatnost. Sadržajno se trač može odrediti kao „zanimanje za tuđe živote", osobito za detalje koji predstavljaju otklon od uobičajenoga, očekivanoga ili društveno prihvatljivoga.

U tračevima o kraljevskim obiteljima česte su teme ljubavne veze i problemi, zaruke i vjenčanja, moda, putovanja i službeni posjeti, aktivnosti i hobiji te, naravno, skandali povezani s članovima kraljevskih obitelji. Tračevi u časopisima, pa tako i tračevi o kraljevskim obiteljima, obično su kratki tekstovi u obliku izvještaja o kakvome događaju. Njihova je struktura jednostavna, obično imaju naslov, nakon čega slijedi središnji dio u kojemu se izvještava o događaju. Katkad se u strukturi središnjega dijela može naći kratak uvod te, rjeđe, završetak u obliku zaključka, stava ili slično. Jezik trača karakterizira ekspresivnost i senzualizam, što odgovara sadržaju i funkciji tekstne vrste. Trač također nastoji udovoljiti zahtjevu za vjerodostojnosti, kojim se osigurava suradnja među sudionicima komunikacije, što se ostvaruje različitim sredstvima poput pozivanja na izvore ili fotografije.

Ivanetić u svojoj je klasifikaciji tekstnih vrsta trač svrstala u ekspresive, čija je namjera izraziti stav prema kome i čemu te u podskupinu tekstova kojima se izražava negativan stav. Trač se povezuje i s drugim funkcijama, poput informativne, zabavne ili utjecaja na mišljenje čitatelja. Također zadovoljava svih sedam konstitutivnih načela tekstualnosti de Beaugrandea i Dresslera.

Problemi koji se mogu pojaviti pri leksikografskoj obradi leksema povezanih s tračem i tračanjem proizlaze iz prirode trača kao načelno negativne jezične i društvene prakse te činjenice da se u korpusnome materijalu na kojemu je rječnik utemeljen mogu pronaći primjeri nekorektne jezične uporabe kao što je stereotipiziranje određenih društvenih skupina ili uvredljiv govor o pojedincima ili skupinama. Pred leksikografom je izazov da izbjegne bilježenje takvih elemenata u rječniku ili ukaže na njihov osjetljiv status, a istodobno vjerno prikaže jezičnu uporabu posredovanu korpusom.

**Literatura**


1. Anić, Vladimir. 2006. *Veliki rječnik hrvatskoga jezika.* Novi Liber. Zagreb.
2. Badurina, Lada. 2008. *Između redaka: studije o tekstu i diskursu.* Hrvatska sveučilišna naknada. Zagreb – Rijeka.
3. De Beaugrande, Robert-Alain; Dressler, Wolfgang Ulrich. 2010. *Uvod u lingvistiku teksta*. Prev. Palašić, Nikolina. Disput. Zagreb
4. *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik*, http://ihjj.hr/mreznik/ (pristupljeno 13. svibnja 2020).
5. *Hrvatsko strukovno nazivlje – Struna*, http://struna.ihjj.hr/ (pristupljeno 13. svibnja 2020).
6. Hudeček, Lana; Mihaljević, Milica Mihaljević. 2017. The Croatian Web Dictionary Project – Mrežnik. *Electronic lexicography in the 21st century. Proceedings of eLex 2017 conference*. Ur. Kosem, Iztok i dr. Lexical Computing CZ s.r.o. Brno – Leiden. 172–192.
7. Ivanetić, Nada. 2003. *Uporabni tekstovi.* Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za lingvistiku. Zagreb.

8. Schutz, Rik. 2002. Indirect Offensive Language in Dictionaries. *Proceedings of the 10th EURALEX International Congress*. Ur. Braasch, Anna; Povlsen, Claus. Center for Sprogteknologi. Copenhagen. 637–641.
9. Šonje, Jure. 2000. *Rječnik hrvatskoga jezik*a. Leksikografski zavod Miroslav Krleža – Školska knjiga. Zagreb.
10. ŠR = Birtić, Matea; Blagus Bartolec, Goranka; Hudeček, Lana; Jojić, Ljiljana; Kovačević, Barbara; Lewis, Kristian; Matas Ivanković, Ivana; Mihaljević, Milica; Miloš, Irena; Ramadanović, Ermina; Vidović, Domagoj. 2012. *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. Školska knjiga – Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Zagreb.
11. Tognini-Bonelli, Elena. 2001. *Corpus linguistics at work.* John Benjamins Publishing Company. Amsterdam – Philadelphia.
12. VRH = *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika*. 2015. Školska knjiga. Zagreb.

## GOSSIP AS A TEXT GENRE AND AS A LEXICOGRAPHIC PROBLEM

**Abstract**

*The paper deals with gossip, its description in dictionaries and its written form as found in newspapers and magazines. In the first part of the paper, an attempt is made to define gossip as a linguistic and social activity, with regard to its description in linguistic literature and contemporary Croatian dictionaries. After that, gossip is analyzed as a text genre based on the model developed by Nada Ivanetić in her book Uporabni tekstovi (Practical Texts), which includes situational context, function, macrostructure and microstructure of the text genre. In addition, it is discussed how gossip as a text genre meets the seven standards of textuality introduced by de Beaugrande and Dressler: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality and intertextuality. The analysis is conducted on a corpus of texts focusing on royal families from the Croatian gossip magazine Gloria. Finally, a description of gossip in a modern e-dictionary is proposed and some lexicographic problems related to is are discussed based on the insights from the analysis of the text genre and the data in Croatian text corpora.*

***Key words:*** *gossip, text genres, text analysis, standards of textuality, e-dictionaries, social stereotypes*

UDK 81'42
Izvorni naučni rad

Mr. sc. Kemal Avdagić

# CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF DISCOURSE FEATURES OF THE HIGH REPRESENTATIVES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

**Abstract**

*The aim of the paper was to conduct Critical Discourse Analysis of political discourse of three High Representatives stationed in Bosnia and Herzegovina for the period 2006 – 2010. In order to carry out the envisaged analysis, the key tool for language description was Systemic Functional Grammar. The theory elaborates significance of language in everyday life and its role in the construction of meanings. The analytical framework for CDA consisted of three stages: description, interpretation and explanation. The paper shows that CDA approach to language analysis and SFG descriptive language tools provide a valuable platform for investigations of language in context. The findings highlight different communicative models which emerge as a result of lexico-grammatical choices that political actors make in specific contexts and under specific circumstances.*

***Key words:*** *Critical Discourse Analysis, Systemic Functional Grammar, experiential meaning, interpersonal meaning and textual meaning.*

## Introduction

Political discourse comes to light in various ways and on different levels of realization. It has been the subject matter of investigation for ages. For some, such as Cicero, developing the power of speech was "the essence of the citizen's duty", whereas for others it was the means of promoting dishonesty and falsehood (Chilton, 2004: ix). Being aware of the power of language and its role in the process of communicating desired ideas, politicians use its power to promote, influence, and persuade people in order to support certain political standpoint. Van Dijk (1997: 14) argues that members of political groups are involved in political discourse "only when acting as political actors, and hence as participating in political actions, such as governing, ruling, legislating, protesting, dissenting and voting". Theoretically, political discourse may take various forms, but considering its peculiarities it is assumed that political discourse is mainly about politics and covers "meanings related to political systems, ideologies, institutions, the political process, political actors, and political events" (van Dijk, 1997: 25). For linguists, "political discourse refers to the study of political language where the focus is on aspects of language structure as it constitutes and displays specific political functions" (Wilson, 2015: 776). Following the notion of political discourse introduced by van Dijk (1997), in this paper the term discourse will be used to refer to speeches of the High Representatives acting as political actors, in the context of the accession of Bosnia and Herzegovina to the European Union.

## Aim of the paper and hypothesis

The aim of this paper is to conduct Critical Discourse Analysis (henceforth CDA) of the official statements provided by the European Union Special Representatives in regard to the status of Bosnia and Herzegovina and its possibility to become a part of the European Union. The paper will also touch on the issue of ideology. The reason behind this rests in the

fact that language represents a fundamental source for identity construction (Fukada, 2014), and the notion of identity in the promotion of political ideologies is vital for politicians (Hamdaoui, 2015). In terms of CDA, the accepted definition of ideology is the one that corresponds to the meaning of worldview (Hart, 2014).

In this paper, the key tool used for language description will be Systemic Functional Grammar (henceforth SFG). It is a linguistic theory developed by Michael Halliday (Halliday, 1978, 1994; Halliday and Mathiessen, 2004). The theory elaborates significance of language in everyday life and its role in the construction of meaning where language "shapes and is shaped by, the context in which it is used" (Schleppergrell, 2012: 21). The theory facilitates investigation of meaning in contexts through grammar that enables researchers to identify linguistic choices within the language system and to explore their functional aspects in construing the desired meaning (Schleppergrell, 2012).

The working hypothesis of the paper:

- Political discourse of the European Union Special Representatives in the context of accession of Bosnia and Herzegovina to the European Union is context bound (political and historical) and as such affects lexico-grammatical choices speakers make in construing their official statements.

**Critical Discourse Analysis**

Critical Discourse Analysis is a type of discourse that takes critical approach towards language. It focuses on analysing different discourses with the aim of identifying ideologies and values interwoven in them (Koussouhon & Dossoumou, 2015). According to Wodak (2002: 6), CDA stems from classical Rhetoric, Text linguistics, Sociolinguistics, Applied Linguistics and Pragmatics. It is important to point out that CDA is not a coherent theory or a special method of doing discourse analysis. In all fields of study methodologies are different and they vary depending on the aims of the researcher (Wodak, 2002). There is an interplay between language and discourse in CDA in a sense that language reveals social construct but at the same time it strengthens it. Thus, discourse is not just a matter of language since it participates and takes an active role in creation of "the social systems, situations, institutions and ideologies in which it is embedded" (Hart, 2014: 3). The primal concern of CDA is the relationship between language and power (Wodak, 2002). The issue of power and social actors in CDA is approached from a neo-Marxist perspective in regard to privileged access to social resources, status and wealth as well as means for the dissemination of information (Hart 2014). Studies in CDA are manifold and originate from different theoretical backgrounds which are using different data and approaches (Wodak, 2002). Critical Discourse Analysis is significant for linguistic scholars since it investigates "real, and often extended, samples of spoken and written discourse" in its broadest sense Baxter (2010: 126). CDA approach is gaining on popularity among researchers investigating language use and more and more researchers are arguing that the study of language should be based on a sound socio-political intellectual basis allowing for better analysis of power in language and language use (Wodak, 2011).

**Analytical framework for Critical Discourse Analysis**

In the beginning, it is important to clarify two terms that define CDA, i.e. critical and discourse. In the context of CDA critical usually means investigation and understanding of

issues of domination and disparity and ways in which these two are reproduced in language (O'Halloran, 2011). Discourse, on the other hand, is understood twofold. The first one relates to language in use and the second one relates to the methods and ways of talking about the world. O'Halloran (2011) states that the most common analytical framework within CDA is the one developed by Fairclugh (1995) which consists of three stages: description, interpretation and explanation. In the first stage the text is comprehensively described with the help of descriptive tools that SFG provides. The second stage focuses on conjecturing and understanding of analysts and ways they approach the text. The significance of this stage rests in understanding of how wider social and cultural context shape our understanding and interpretation. And finally, in the third stage CDA strives to provide critical explanation of relations between the text and discourse implications in wider context (O'Halloran, 2011).

**Systemic Functional Grammar**

Systemic Functional Grammar is a theory of language that focuses on purpose and choice (Halliday, 1994). It is concerned with what speakers do and why they choose particular modes of communication in specific communicative settings (Hart, 2014). In the words of Fowler (1991), SFG is specifically equipped and designed to relate language structure to its communicative function since it provides required descriptive tools. The conceptual framework of SFG is functional in "three distinct although closely related senses: in its interpretation (1) of texts, (2) of the system, and (3) of the elements of linguistic structures" (Halliday, 1994: F39). The general purpose of these functions is to understand the environment (ideational), to act on others in it (interpersonal) and to enable interaction between the two since meaning is actualized through the textual function. The three functions are integral part of language and any statement expresses all three functions (Hart, 2014). The aim of the approach is to provide a grammar models for the purpose of sensible and meaningful analysis of any text.

The focal element of analysis in SFG is the clause. Fontaine (2013) explains the role of the clause within different functions and explicates that the clause, within experiential function is seen as representation, within interpersonal function it is seen as exchange, and within textual function the clause is perceived as message. The main challenge in analysing grammar in SFG is understanding the relationship between function and structure since language is understood as a system that relates meaning to form (Fontaine, 2013).

**Literature review**

The last half of the twentieth century witnessed developments in the field of linguistics. Linguists who were interested in the public uses of language revealed a tremendous desire to link language, politics and culture. The most prominent was the Frankfurt school, but the trend was present in England as well (Chilton, 2004). According to Fukada (2014) language represents a fundamental source for identity construction. The notion of identity in the promotion of political ideologies is vital for politicians and their parties since it enables them to associate with their audience and promote all ideas that represent them positively in contrast to their opponents (Hamdaoui, 2015). Such notions are always wrapped up in ideology which somehow remains hidden and in the shadows since "these processes cannot operate successfully if their ideological foundation is exposed" (Bucholtz and Hall 2004: 380). There

is semantic and ideological polarization present in political discourse since "descriptions and references to politicians, public figures, and organizations" represent "politically and ideologically based opinions and attitudes" (van Dijk 1997: 28). Researches have devoted a lot of attention in analysing political speeches with the aim of revealing hidden messages within the political discourse. Blommaert and Versuchueren (1998) investigated the role of language in development of the European national ideologies. The focus of their interest were articles about ethnic conflicts and separatist movements. In regard to CDA, O'Regan and Betzel (2016) have used the dialectical-relational model in order to investigate the question of extremism in the context of islamism, white supremicism, and multiculturalism. Sadeghi et al. (2014) have investigated discursive strategies of legitimation used in VOA and Fars News reports in the context of Egyptian protests against Hosni Mubarak's regime. Wodak (2018) uses CDA approaches to talk about European integration and the problem of politicization of the refugee crisis in Austria. Aydin-Düzegit (2014) introduces the potential of CDA in the study of the European Union foreign policy. Carta (2015) in her work investigates implications of the institutional reforms in development of European institutional actors. The article examines patterns of pronominal selection in expressing the sense of belonging and inter-institutional cooperation and conflict. In the context of Bosnia and Herzegovina, Majstorović (2007) discusses the question of power and political discourse of the international community in Bosnia and Herzegovina. Katnić-Bakaršić (2012) provides a significant contribution in understanding approaches to CDA in her book about basic methodological and theoretical methods in CDA, as well as in her other writings (2009, 2010). Osmankadić (2016) talks the role and function of linguistic negation in political discourse of the High Representatives in Bosnia and Herzegovina.

**Methodology**

The intention of the paper is to carry out Critical Discourse Analysis of three press releases in which three High Representatives and the European Union Special Representatives talk about Bosnia and Herzegovina's path to the European Union. In the first press release entitled *Constitutional Reform Critical to Future of Bosnia and Herzegovina* (available at http://europa.ba/?p=13417), the High Representative and Special Representative, Christian Schwarz-Schilling talks about the future of Bosnia and Herzegovina at an international conference in Berlin in 2006. In the second press release entitled *BiH must demonstrate its commitment to the EU* (available at http://europa.ba/?p=13823), the High Representative and EU Special Representative, Miroslav Lajčák talks about Bosnia and Herzegovina at a conference on BiH's European perspective in Vienna in 2008. And, in the third press release entitled *Path to Europe Still Open – But Political Focus Must Change* (available at http://europa.ba/?p=14437 ), the High Representative and EU Special Representative, Valentin Inzko talks about BiH at an international conference in Austria in 2010.

The reason behind the choice of three different political actors and three different time frames rests in the intention to explore the differences in language and context. It is possible to carry out this kind of analysis since SFG "offers powerful tools for comprehensively exploring meaning in language […] for accounting for differences between speakers, differences over time, or differences in context" (Schleppegrell, 2012: 29).

A threefold analysis of the clause with respect to each main metafunction will be conducted. In the analysis of the experiential meaning the focus will be on processes and participating entities. For the interpersonal meaning Subject and Finite elements are of particular importance and they will be the focus of investigation. And, in regard to textual meaning the focus of analysis will be on Theme since it signals "the maintenance or progression of what the text is about" (Thompson, 2014: 165).

The first text contains ten sentences divided into 24 clauses. The second text contains ten sentences divided into 32 clauses and the last text contains 13 sentences divided into 35 clauses. The entire corpus encompasses 91 clause. All identified clauses are finite clauses since they make possible for the analysis of different strands of meaning. The analysis has two parts. In the first part, each text is analysed using the SFG descriptive language tools, and in the second part the data is put through an analytical CDA framework. .

**Systemic Functional Grammar analysis**

Within SFG analytical framework data is examined in order to gain insight into three types of meanings that could be derived on the clause level: experiential, interpersonal, and textual.

*Experiential meaning*

Experiential meaning represents the speaker's experience. Here, analysts are dealing with processes, participating entities and circumstance (Fontaine, 2013). This strand of meaning indicates that available choices are organized into system which is called the Transitivity system. According to Halliday and Matthiessen (2004), the Transitivity system organises our experience into a set of process types. It is important to point out that each of these process types provide "its own model or schema for construing a particular domain of experience" (Halliday & Matthiessen, 2004: 170).

Table 1. Summary of Halliday's process types and participant roles (adapted from Halliday & Matthiessen, 2004: 260)

| Process | Category meaning | Participants |
|---|---|---|
| Material | doing, happening | Actor, Goal, Beneficiary, Scope |
| Behavioural | behaving | Behaver |
| Mental | sensing, seeing, thinking, wanting, feeling | Senser, Phenomenon |
| Verbal | saying | Sayer, Receiver, Verbiage |
| Relational | being, attributing, identifying | Carrier, Attribute, Identified, Identifier |
| Existential | existing | Existent |

Analysis of transitivity in Text 1

Transitivity in SFG terms "refers to a system for describing the whole clause, rather than just the verb and its object" (Thompson, 2014: 94). The transitivity system is the grammar system of processes that relates participating entities in the clause (Fontaine, 2013).

Table 2. Comparison of the Transitivity systems

| | Material processes | Behavioural processes | Mental processes | Verbal process | Relational processes | Existential processes |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Text 1 | 6 | - | 1 | 8 | 9 | - |
| | 25% | - | 4% | 33% | 38% | - |
| Text 2 | 21 | 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 66% | 3% | 13% | 9% | 6% | 3% |
| Text 3 | 20 | - | 2 | 7 | 6 | - |
| | 57% | - | 6% | 20% | 17% | - |
| Σ | 47 | 1 | 7 | 18 | 17 | 1 |
| | 51% | 1% | 8% | 20% | 19% | 1% |

The data from Table 1 shows that in the analysed texts the dominant Transitivity structure is Actor + material process (51%), followed by Sayer + verbal process (20%), and Carrier/Attribute + relational process or Identified/Identifier + relational process (19%).

However, there is a significant difference between texts in terms of the Transitivity system. In Text 1, relational processes dominate with 38%, followed by verbal 33% and material 25%.

In Text 2, preferable mode of communication is realised through material processes 66%, followed by mental 13%, and verbal processes 9%. In Text 3 the speaker opted for material processes 57%, followed by verbal 20%, and relational 17%.

Material processes

In SFG, activity-based processes are called material process and they express activities of doing, happening, changing and creating. The participating entities in material processes are: Actor (the one doing the activity), Goal (the one impacted upon or affected by the activity), Beneficiary (a participating entity that benefits from the process), and Scope (a participating entity which refers to the entity over which the process takes place) (Fontaine, 2013).

Table 3. Participating entities in the Transitivity system: process material

| | Actor | Goal | Scope | Beneficiary |
|---|---|---|---|---|
| Text 1 | 3 | 2 | 4 | 1 |
| | 8% | 2% | 10% | 3% |
| Text 2 | 9 | 5 | 16 | 2 |
| | 22% | 12% | 40% | 5% |
| Text 3 | 12 | 12 | 7 | 1 |
| | 23% | 23% | 13% | 2% |
| Σ | 24 | 19 | 27 | 4 |
| | 18% | 14% | 21% | 3% |

Data from Table 3 indicates that dominant choice of participating entities in the Transitivity system is Actor + process material + Scope (21%) and Actor + process material + Goal (14%).

There is a variation between analysed texts in terms of the participating entities within the Transitivity system. In Text 1, the speaker chooses Actor + process material + Scope (10%) over Goal (2%). In Text 2, there is a similar structure Actor + process material + Scope (40%)

/Goal (12%), while in Text 3 the structure is Actor + process material + Goal (23%) /Scope (13%).

Verbal processes

Verbal processes are the process type which involves representation of saying. Participating entities in this process type are Sayer (the one who produces the message), Receiver (the one who receives the message), and Verbiage (what was said) (Fontaine, 2013).

Table 4. Participating entities in the Transitivity system: process verbal

| | Sayer | Receiver |
|---|---|---|
| Text 1 | 8 | 2 |
| | 21% | 5% |
| Text 2 | 3 | 1 |
| | 7% | 2% |
| Text 3 | 7 | 2 |
| | 13% | 4% |
| ∑ | 18 | 5 |
| | 14% | 4% |

In the Transitivity system for verbal processes 14% falls off to Sayer + process verbal. There is a variation of percentage with different speakers. Thus, in Text 1, 21% of the Transitivity system falls off to Sayer, in Text 2, 7% and in Text 3, 13%. The provided data indicates that there is a significant difference between speakers in terms of their language choices.

Relational processes

Relational processes relate participating entities in an abstract way. The prototypical verb for this process type is the verb be. There are two types of relational processes: Attributive and Identifying. In attributive processes participating entities are called Carrier (carries the attribute or quality) and Attribute (participating entity that expresses the attribute).

Identifying processes are very similar to the Attributive. There are two participating entities here as well, called Identified (the one being identified) and Identifier (the one which is identified) (Fontaine, 2013).

Table 5. Participating entities in the Transitivity system: process relational

| | Carrier | Attribute | Identified | Identifier |
|---|---|---|---|---|
| Text 1 | 9 | 9 | - | - |
| | 24% | 24% | | |
| Text 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | 3% | 3% | 3% | 3% |
| Text 3 | 5 | 5 | 1 | 1 |
| | 9% | 9% | 2% | 2% |
| ∑ | 15 | 15 | 2 | 2 |
| | 11% | 11% | 2% | 2% |

A significant percentage in the Transitivity system falls of to relational processes with the structure Carrier/Attribute + process relational (11%). The data on the Transitivity system

suggests that speakers have opted for different options in the process of meaning realization. In Text 1, 24% falls off to relational process, in Text 2, 3%, and in Text 3, 9%.

*Interpersonal meaning*

This strand of meaning gives an insight into the meanings created by speakers or writers and how they use language to interact with others. Halliday and Matthiessen (2004) argue that in the interpersonal component the principal grammatical system is that of mood. In SFG, Subject plays a main role in determining the mood of the clause (Fontaine, 2013). In explaining its function, Thompson (2014) states that the Subject is used in order to make claim about something and the addressee can then either accept, reject, question or qualify the weight of what was said.

Table 6. Distribution of subjects, finite elements, modality and tense

| | Subject | | Finite element | | Modality | | | Tense | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | simple | nominalized | auxiliary | verb | probability | obligation | inclination | present | pr. passive | past | past passive | future | fut. passive |
| Text 1 | 19 | 5 | 10 | 14 | 3 | 2 | 2 | 9 | 1 | 10 | 1 | 2 | 1 |
| Text 2 | 21 | 11 | 20 | 12 | 3 | 13 | - | 12 | 13 | 5 | 1 | 1 | - |
| Text 3 | 31 | 4 | 15 | 20 | 6 | - | 3 | 13 | 2 | 16 | 2 | 2 | - |
| ∑ | 71 | 20 | 45 | 46 | 12 | 15 | 5 | 34 | 16 | 31 | 4 | 5 | 1 |

The data from Table 6 shows that the mood system was realised in the declarative mood with the structure Subject + Finite/Predicator (Subject + Auxiliary + Predicator 49% and Subject + Finite verbal element 51%). In 71 clause (77%), the Subject is realised as simple or a heavy nominal group, while nominalizations as Subjects are realised in 20 clauses (23%).

Besides expressing the Finite element, modal auxiliaries express speaker's modality, too. Thus, probability is expressed in 12 clauses, obligation in 15, and inclination in five. Dominant verb tenses are present 37%, present passive 18%, and past 34%.

Table 7. Comparison of the most frequent participating entities in the Subject position.

| | Subject | | | |
|---|---|---|---|---|
| | The High Representative and EU Special Representative | Bosnia and Herzegovina | The European Union | Other |
| Text 1 | 7 | 2 | 3 | 13 |
| | 28% | 8% | 12% | 52% |
| Text 2 | 2 | 5 | 2 | 25 |
| | 6% | 15% | 6% | 73% |
| Text 3 | 8 | 7 | 3 | 14 |
| | 25% | 22% | 9% | 44% |
| ∑ | 17 | 14 | 8 | 52 |
| | 19% | 15% | 9% | 57% |

The data shows that the most common participating entity in the Subject position is the High Representative and EU Special Representative (19%), followed by entity Bosnia and Herzegovina (15%), and the European Union (9%). Distribution of Subjects varies from text to text. In Text 1, the most represented entity in Subject position is The High Representative and EU Special Representative with 28%, in Text 2, it is represented with 6%, and in Text 3 with 25%.

*Textual meaning*

Unlike experiential and interpersonal function, the meaning of textual function extends across clause boundaries and is vital in the creation of text (Fontaine, 2013). Within the textual meaning, the clause takes on two main functional elements: Theme and Rheme. Halliday and Matthiessen (2004: 64) define the Theme as "the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context". The reminder of the message is called the Rheme. Simply said, a clause begins with a Theme (Bloor & Bloor, 2004). The Theme element is usually conflated with the Subject and when this happens the Theme is said to be unmarked. On the other hand, when the Theme is expressed by something other then Subject it is said to be marked (Fontaine, 2013). The Theme is realised through three strands of meanings: experiential, interpersonal and textual. Experiential Theme usually corresponds to the first participant in the clause. Interpersonal Theme is realised by the elements occurring before the experiential Theme. And, textual Theme refers to elements that only express textual meaning such as conjunction (but, and, or) or continuatives (well, so) (Fontaine, 2013).

Table 8. Distribution of unmarked Themes

| | Textual Theme | Experiential Theme | | Reference | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Unmarked | Marked | anaphoric | cataphoric |
| Text 1 | 9 | 13 | 2 | 4 | 1 |
| Text 2 | 7 | 21 | 3 | 3 | - |
| Text 3 | 10 | 21 | 3 | 13 | - |

The data suggests that in Text 1 there are 13 message departure points preceded by nine entities contributing to the cohesiveness of the message realised as conjunctions / coordinators / subordinators. Four Themes have anaphoric reference and one cataphoric. In Text 2, there is 21 unmarked Theme preceded by seven textual Themes with three anaphoric references. In Text 3, there is 21 unmarked Theme with 13 anaphoric references.

Table 9. Distribution of participating entities in unmarked Themes

| | Participating entities in unmarked Theme |
|---|---|
| Text 1 | - Constitutional reform<br>- The High Representative and EU Special representative<br>- Mr Schwarz-Schilling<br>- Bosnia and Herzegovina's future<br>- Europe<br>- The question |

| | |
|---|---|
| Text 2 | - Bosnia and Herzegovina<br>- The High Representative and EU Special representative<br>- The signing of a Stabilization and Association Agreement<br>- Lajčák<br>- The High Representative and EU Special Representative<br>- Appointment of state property<br>- Resolution of defence property<br>- Completion of the Brčko Final Award<br>- Fiscal sustainability<br>- SAA signature<br>- Continuing negative rhetoric by politicians<br>- The key challenge<br>- The EU<br>- The citizens of Bosnia and Herzegovina |
| Text 3 | - High Representative and EU Special Representative Valentin Inzko,<br>- The HR/EUSR,<br>- A new political configuration,<br>- Bosnia and Herzegovina,<br>- The road. |

Table 9 shows different participating entities occupying unmarked Theme positions.

**Analysis of texts using CDA approach**

In order to provide a critical assessment of the data provided by SFG descriptive tools, we will refer to the approach proposed by Fairclough (1995) which consists of three stages: description, interpretation, and explanation. In the first stage the analysed texts will be described in as much details as possible in terms of the main participating entities and the roles that they were assigned. In the second stage of interpretation, the focus will be on conjecturing and understanding of the text. The significance of this stage rests in understanding of how wider social and cultural context shape our understanding and interpretation. And finally, in the third stage CDA strives to provide critical explanation of relations between the text and discourse implications in wider context (O'Halloran, 2011). The analysis will encompass all three strands of meaning: experiential, interpersonal and textual.

*Description*

Experiential meaning

The dominant Transitivity model of communication in the analysed corpus is Actor + material processes, followed by Sayer + verbal processes, and Carrier/Attribute + relational process.

However, it can be seen that in Text 1, the focus is on relational processes (38%), followed by verbal process (33%). The focus on material processes is only 25%. The main participating entity in the dominant mode of communication is Carrier + process: relational + Attribute.

The following participants are identified: constitutional reform, the package of constitutional reforms, the review by PIC, and the question (the question of accession to the EU). In only one instance, the speaker made reference to Bosnia and Herzegovina referring to its future.

The following in line is Sayer + process: verbal. There are eight references to Sayer and all of them go back to the High Representative who either *says*, *points out*, *explains*, or *makes something clear*. Not one reference is made to entities referring to Bosnia and Herzegovina.

In material process the Transitivity model is twofold: Actor + process: material + Goal (2%) and Actor + process: material + Scope (10%). Actor position was occupied by entities referring back to either Europe and the European Union or the High Representative.

In Text 2 the dominant Transitivity model is: Actor + process: material (66%), followed by Senser + process: mental (13%) and Sayer + process: verbal (9%).

In the model Actor + process: material + Goal, Actor position is occupied by entities referring to the EU and one entity refereeing to politicians from BiH but with negative polarity. Actor position is followed by verbs like: *will move forward*, *remains*, *fosters*, and *must remain*. Majority of Actor and Goal entities is expressed by nominalised forms (Continuing negative rhetoric, the signing of SAA, an impediment to further progress, and a permissive environment of mutual provocation).

In the model, Actor + process: material + Scope, Bosnia and Herzegovina occupies two Actor positions but in each case followed by modal auxiliary must (*meet* + *prove*). Other Actors are: policing laws, OHR, the Peace Implementation Council. Scope position is occupied by entities referring to the EU conditionality, the EU, EU integration and similar.

In the Transitivity model Senser + process: mental + Phenomenon, two Senser positions are occupied by the High Representative, one by Bosnia and Herzegovina and one that refers to the people of BiH. Two entities BiH and its people are followed by verbs want and deserve. In the Transitivity model Sayer + process: verbal, all Sayer positions refer to the High Representative.

In Text 3, the prevailing Transitivity model is Actor + process: material (57%), followed by Sayer + process: verbal (20%) and Carrier + process: relational + Attribute (17%). In material processes, Actor + process: material + Goal is more represented than Actor + process: material + Scope.

The Actor position in the system Actor + process: material + Goal is occupied by entities refereeing to Bosnia and Herzegovina and politics in six instances. Bosnia and Herzegovina in Actor position is followed by auxiliary modal with negative polarity. A new political configuration as a participating entity, after being introduced is put in a negative contexts and marked as being responsible for crisis. The European Union in Actor position is followed by modal auxiliary which expresses probability.

In the system Actor + process: material + Scope, the BiH leadership occupies one Actor position. Other Actor positions belong to the High Representative while Scope positions occupy entities referring to economic processes. In the system Sayer + process: verbal, all Sayer positions but one refer to the High Representative where he *tells, says, emphasises and warns*. BiH politicians occupy one Sayer position in which they *dishonestly* mislead voters.

The system Carrier + process: relational + Attribute emphasises processes related to the path to the European Union. Participating entity Bosnia and Herzegovina is being referred to once in Identified position. Carrier positions are mainly occupied by the pronoun *it* which refers to process of stabilization and integration.

Interpersonal meaning

The data shows that all examined clauses are realised in indicative mood. Subject positions are realised in two forms simple and nominalised. Modality is realised through obligation, probability and inclination, while preferred verb tenses are the present, past and the present passive. In regard to the participating entities of our concern that occupy subject positions, the High Representative occupies 19% of all subject positions, Bosnia and Herzegovina 15%, and the European Union 9%, while on other subjects falls off 57% of Subject positions.

In Text 1, the High Representative occupies seven subject positions, Bosnia and Herzegovina two, and the European Union 3. While the High Representative as Subject is followed by finites that help him to *say, tell, conclude, explain, make clear and point out*, Bosnia and Herzegovina in Subject position agrees with *modal* and relational verbs the same as the European Union.

In the second text, the picture is slightly different. The High Representative occupies two Subject positions, Bosnia and Herzegovina five and the European Union two. Again, the High Representative in the subject position agrees with finite predicators while Bosnia and Herzegovina is followed by auxiliary modals as well as the Europe, providing modal meaning to the clause.

The third texts provides the following portrait of the interpersonal meaning. The High Representative occupies eight Subject positions, Bosnia and Herzegovina seven and the European Union three. The High Representative from his Subject position *tells, says, and emphasises.* Bosnia and Herzegovina from its Subject position mostly agrees with modal auxiliaries, just like the European Union participating entity.

Textual meaning

This strand of meaning helps in understanding the overall message of the text since it provides information about the departure points of the message.

In the first texts departing points are almost all realised as definite/indefinite lexical expressions except for five clauses that begin with the pronoun element having an anaphoric reference in four cases and cataphoric reference in one case. The High Representative appears in seven unmarked Theme positions, Bosnia and Herzegovina appears once in the Theme the same as Europe.

In the second text only three pronouns occupy positions of unmarked Themes and all of them have anaphoric reference. The High Representative appears in four positions, Bosnia and Herzegovina once and the EU once as well.

In the third text 13 unmarked Theme positions are occupied by pronoun elements (all having anaphric reference but one) and only seven definite/indefinite lexical expressions appear as unmarked Theme. The High Representative occupies three positions and Bosnia and Herzegovina two.

*Interpretation*

It would be suitable to begin interpretation from the Transitivity perspective. The dominant Transitivity model is Actor + process: material followed by Sayer + process: verbal, and finally Carrier + process: relational + Attribute. This type of Transitivity makes perfect

sense provided we know that all analysed texts are about speeches delivered by High Representatives at conferences. The logic behind their speeches is that they begin with introducing participating entities or Actors who/that/which are involved in different process types or activities. After that, they transition to the system Sayer + process: verbal. This makes possible for them the express their views and to inform the audience at conferences about what they did. And finally, using the system Carrier + process: relational + Attribute they present results of their work in terms of relationships between different participating entities

In the context of the communicative model of the High Representative, Christian Schwarz-Schilling, following inferences can be derived. His communicative model focuses on relational process (38%) and then he shifts to verbal process (33%), and the least attention gives to material process (25%). In his speech he makes general assumptions and compares between different processes. His participants are introduced as nominalised lexical expressions. The question of integrating Bosnia and Herzegovina into the European Union is one of his concerns but it is not the question of integration but of stability. He infers that the future of Bosnia and Herzegovina is in the EU, but there are many critical points still, and as such it may bring instability to the European Union. He was very determined in the presentation of his views since his Sayer position is expressed by finite predicators such as: *told, pointed out*, *explained, said and made clear.* He never gave any active role to Bosnia and Herzegovina in any of the processes and none of the political partners were made reference to. It is understood that Bosnia and Herzegovina has to go thorough many processes before it becomes a partner in the process of negotiations. The key question is a constitutional reform. The High Representative's role is the one of the supervisor (*He would seek to play a key role*…) and the responsibility of Bosnia and Herzegovina is to confirm to his supervision.

The dominant communicative model of the High Representative, Miroslav Lajčák is: Actor + process: material (66%), Senser + process: mental (13%), and Sayer + process: verbal (9%). It can be inferred that the focus of the High Representative is on processes that are going on in Bosnia and Herzegovina. In the Goal position he talks about certain objectives that still need to be accomplished and also talks about obstacles to the process of accession of BiH to the EU. The source of the problem of progress is identified as a continuing negative rhetoric by politicians. Again, most of Actor positions are occupied by nominalised lexical expressions which shows that the High Representative does not have a real partner in the process of negotiations. In regard to Bosnia and Herzegovina, in the Scope position Lajčák puts the EU conditionality and five more important issues that await the country on its road to the EU. The focus of his attention are five issues that Bosnia and Herzegovina need to address if it wants to become a part of the European Union. In his transition to the system Senser + process: material + Phenomenon, Lajčák concludes that Bosnia and Herzegovina wants to become a part of the EU, and that the people of Bosnia deserve it in order to secure their country. But, it is all in the domain of mental processes and abstract entities.

The High Representative, Valantin Inzko, uses the following communicative model: Actor + process material (57%), followed by Sayer + process: verbal (20%), and Carrier + process: relational + Attribute (17%). In his mode of communication, The High Representative focuses on material processes emphasising what is going on in Bosnia and Herzegovina. In the beginning of his speech he mentions that BiH has failed to become a part of the European Union, but gives hope that there is still a chance.

Actor positions are occupied by entities referring to BiH politicians. He uses nominalized lexical expression to refer to them, which is a clear indication that the EU still has not identified real partners in the process of negotiation for the accession of BiH to the EU. He identifies problems in Goal position and they refer to issued caused by "inability or unwillingness by BiH leaders". But the real problem lies in "new political configurations", an entity that occupies the Theme position through the speech. In his role of Sayer, he is very direct and uses finite predicators such as *say, tell, emphasise and warn.* Finally, he makes clear in the relational processes that there is still possibility for a credible candidate status but current political establishment is a major obstacle to it.

*Explanation*

In order to grasp full understanding of the Transitivity models and lexico-gramamtical choices that High Representatives made, a wider context should be considered. It would be useful to point out that after general elections in Bosnia and Herzegovina in September 1996, a tripartite national presidency was established. The main responsibility of the government was to maintain foreign affairs, while the internationally appointed office of the High Representative oversaw the implementation of the peace agreement and acted as the final authority (Lampe et al. 2019). The year 2000 was significant for the countries of the Western Balkans because the EU took an active role in promoting the stabilization in the region and it offered the possibility for the Western Balkans countries to become full members of the EU under certain conditions. Bosnia and Herzegovina had recognised a chance as well and since then certain attempts have been made in order to gain a candidate status for negotiations in the process of accession of Bosnia and Herzegovina to the European Union. The aim of the paper was to track changes in communicative practices of the European Union representatives and their perception of development of Bosnia and Herzegovina on its way to the Union.

The first speech was produced in 2006. There were many open questions at that time and Mr Schwarz-Schilling identified two major issues: constitutional reform and the issue of stability. Bosnia and Herzegovina has a turbulent past and at that point it was suitable to emphasize security issues in the form of constitutional reforms. That is the reason for the preferred Transitivity model with the focus on relational processes more than on other process types. In his speech he uses adjectives like *critical* and *essential* in his relational processes in regard to constitutional reform, while as Sayer he makes clear that the European Union will remain a major Actor in the process. He does not see Bosnia and Herzegovina as a partner, but rather as someone who needs help in order to stabilize the country. In contrast to Schwarz-Schiling, Miroslav Lajčák is more focused on doing things than making relations. He delivered his speech in 2008, and it can be seen that his Transitivity model is completely different. Like his predecessor, he talks about Bosnia and Herzegovina from the position of power. He never mentions any political figures from Bosnia and Herzegovina but sees politicians as being the major obstacle to the integration process. Two years later, the focus of what is required from Bosnia and Herzegovina has expanded. Now, besides constitutional reforms five more issues are identified as being crucial to the integration process. The High Representative is fully aware that people of Bosnia and Herzegovina would like to become a part of the EU, but there are no legitimate political entities who would partner up with the EU. In 2010, Valentin Inzko gave his speech at a conference and his focus is also on processes. He talks from the position of

power and clearly blames politicians for their inability to make it possible for BiH to become a part of the EU. However, still in 2010, the EU does not have any real political partners in the process of negotiation. When talking about politicians in BiH, Mr Inzko, just like his predecessors, does not make any reference to legitimacy of any of political actors in BiH. They all emphasise the importance of the path to the European Union but neither one of them sees Bosnia and Herzegovina in the European Union yet. The main feature of their political ideology manifests in promotion of the idea of Europe as a political actor (Wodak, 2018; Rasmussen, 2009), and the (de)legitimization of political leadership in Bosnia and Herzegovina. The EU High Representatives in their speeches promote the EU as "a zone of peace" since it stands for peace and offers stability to member states (Sandrin & Hoffmann, 2018: 5).

**Conclusion**

The intention of this paper was to provide critical discourse analysis of political speeches delivered by three High Representatives in Bosnia and Herzegovina. Lexico-grammatical analysis was carried out by the means of descriptive language tools provided by Systemic Functional Grammar. To evaluate the obtained data a three-dimensional analytical framework for analysis, developed by Fairclough (1995) was used.

The results of analysis in this paper help in identification of the dominant communicative model of the High Representatives and at the same time show that there is s significant difference in the Transitivity system between them. It also makes possible for tracking changes in discourse that happen over time and between actors. Evaluation of the thematic structures has shown that there is a remarkable difference between speakers in terms of topics that were focus of their communication. Context, as well, affects choices that speakers make. The data obtained through experiential and interpersonal analysis has shown that linguistic choices were influenced by context and circumstances.

Along with lexico-grammatical features of the text, the analysis has given some insight into the ideology of the European Union representatives in Bosnia and Herzegovina. According to Fairclough (1995), ideology reflects change in communicative event and its structure and shows power imbalance between participating entities. The paper shows that political discourse of the High Representatives in BiH represents a fertile ground for such an endeavour.

**References**


1. Aydin-Düzgit, S. (2014). Critical discourse analysis in analysing European Union foreign policy: Prospects and challenges. *Cooperation and Conflict*, 49(3): 354-367.
2. Baxter, J. (2010). Discourse-Analytic Approaches to Text and Talk. In Litosseliti, L. (Ed.). *Research methods in linguistics*. Continuum International Publishing Group. New York.
3. Blommaert, J. & Verschueren, J. (1998). The Role of Language in Nationalist Ideologies. *Pragmatics* 2(3): 355-375.
4. Bloor, T., Bloor, M. (2004). *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach.* Second Edition. Oxford University Press Inc., New York
5. Bucholtz, M., Hall, K. (2004). Language and Identity. In Duranti, A. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd.

6. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London: Longman.
7. Carta, C. (2015). Framing the European Union international discourse: The swinging „we". *Journal of Language and Politics,* 14(1): 65-86.
8. Chilton, P. (2004). *Analaysing Political Discourse: theory and practice.* Routledge: London.
9. Fontaine, L. (2013). *Analysing English Grammar: A systemic functional introduction.* Cambridge University Press.
10. Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press.* London: Routledge.
11. Fukada, C. (2014). Identities and linguistic varieties in Japanese: an analysis of language ideologies as participants' accomplishments. *Pragmatics*, 24(1), 35-62.
12. Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar (2nd ed.).* Foreign Language Teaching and Research Press. Edward Arnold Publishers Limited.
13. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Edward Arnold.
14. Hamdaoui, M. (2015). The Persuasive Power of Person Deixis in Political Discourse: The Pronoun 'We' in Obama's Speeches About the 2007-2009 Financial Crisis as an Example. In *European Conference on Arts and Humanities, Official Conference Proceedings.*
15. Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive Perspectives.* Bloomsbury, London.
16. Katnić-Bakaršić, M. (2009). Jezik, politika i moć u tipovima diskursa. In Granić, Jagoda (ur.). *Jezična politika i jezična stvarnost.* Reality. Zagreb: HDPL. 333-338.
17. Katnić-Bakaršić, M. (2010). Discourse of Globalization between Rhetoric and Reality. *42. Međunarodno srečanje pisateljev,* Bled: Slovenski centar PEN, 19-21.
18. Katnić-Bakaršić, M. (2012). *Između diskursa moći i moći diskursa.* Naklada Zoro. Zagreb.
19. Koussouhon, L. A., Dossoumou, A. M. (2015). Political and Ideological Commitments: A Systemic Functional Linguistic and Critical Discourse Analysis of President Buhari's Inaugural Speech. *International Journal of Linguistics and Communication,* 3(2): 24-34.
20. Majstorović, D. (2007). *Diskurs, moć i međunarodna zajednica.* Banja Luka: Filozofski fakultet u Banjaluci.
21. O'Halloran, K. (2011). Critical discourse analysis. In James Simpson (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics.* Routledge, London & New York.
22. O'Regan, J. P., Betzel, A. (2016). Critical discourse analysis: a sample study of extremism. In Zhu Hua (ed.) *Research Methods in Intercultural Communication.* Blackwell Guides to Research Methods in Applied Linguistics. London: Blackwell.
23. Osmankadić, M. (2016). Funkcije lingvističke negacije u političkom diskursu: analiza diskursa međunarodne zajednice u Bosni i Hercegovini. Filozofski fakultet u Sarajevu. Sarajevo.
24. Rasmussen, S. B. (2009). *Discourse analysis of EU public diplomacy: messages and practices*. Netherlands Institute of International Relations.

25. Sadeghi, B., Hassani, M. T., Jalali, V. (2014). Towards (De-)legitimation Discursive Strategies in News Coverage of Egyptian Protest: VOA & Fars News in Focus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 98: 1580 – 1589.
26. Sandrin, P. O., & Hoffmann, A. R. (2018). Silences and hierarchies in European Union Public Diplomacy. *Revista Brasileira de Política Internacional*, *61*(1).
27. Schleppegrell, M. J. (2012). Systemic functional linguistics. In Gee, P. J. & Handford, M. (Eds.). *Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge, London & New York.
28. Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar.* 3rd ed. Routledge: New York.
29. Van Dijk, T. A. (1997). What is political discourse analysis. *Belgian journal of linguistics,* 11(1), 11-52.
30. Wilson, J. (2015). Political Discourse. In Tannen, D., Hamilton, H. E., Schiffrin, D. (Eds.). *The Handbook of Discourse Analysis.* Second Edition. John Wiley & Sons, Inc.
31. Wodak, R. (2002). Aspects of critical discourse analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, *36*(10), 5-31.
32. Wodak, R. (2011). Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. In Zienkowski, J., Östman, Jan-Ola, Verschueren, J. (Eds.). *Discursive Pragmatics*: *Handbook of Pragmatic Highlights Vol. 8* John Banjamins Publishing Company. Amsterdam/ Philadelphia.
33. Wodak. R. (2018). Discourse and European Integration. Anders Hellström, ed. *MIM Working Papers Series,* 18:1. Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare (MIM), Sweden.

## KRITIČKA ANALIZA GOVORNIH ODLIKA VISOKIH PREDSTAVNIKA ZA BOSNU I HERCEGOVINU

**Sažetak**

*Cilj ovog rada je analiza političkog diskursa trojice visokih predstavnika za Bosnu i Hercegovinu u periodu od 2006. do 2010. godine. Sistemska funkcionalna grmatika predstavlja osnovni jezički deskriptivni alat za provđenje kritičke analize diskursa u ovom radu. Teorija ukazuje na značaj jezika u svakodnevnom životu i njegovu ulogu u kreiranju različitih značenja. Analitički radni okvir kritičke analize diskursa se sastoji od tri etape: deskripcija, interpretacija i obrazloženje. Rad ukazuje na činjenicu da KAD i SFG predstavljaju kvalitetnu platformu u cilju istraživanja jezika u kontekstu. Rezultati rada ukazuju na različite komunikativne modele koji nastaju kao rezultat leksičko-gramatičke selekcije koju politički akteri prave u datom kontekstu, a pod posebnim okolnostima.*

***Ključne riječi:*** *kritička analiza diskursa, sistemska funkcionalna gramatika, ideacijsko, interpersonalno i tekstualno značenje*

UDK 811.111
UDK 811.163.3
UDK 811.111'255=163.3
Izvorni naučni rad

Katerina Vidova, PhD

# FROM ENGLISH POSSESSIVE ADJECTIVES TO THEIR MACEDONIAN EQUIVALENTS (WITH AN EMPHASIS ON THE DEFINITE ARTICLE)

**Abstract**

*The aim of this paper is to compare English possessive adjectives with their Macedonian translation equivalents and to emphasize the role of the definite article in Macedonian within the translation equivalent. The research is conducted on a corpus of sentences excerpted from English literature and their Macedonian equivalents, and, vice versa, from a corpus of sentences excerpted from Macedonian literature translated into English. The translation equivalents in Macedonian and the concept of definiteness have been analyzed. Comparison of the use of possessive adjectives in English and Macedonian is an interesting language issue owing to the fact that English and Macedonian are not genetically related languages but they have certain typological similarities. The analysis indicates that the differences between English and Macedonian regarding the use of possessives and determiners are due to the fact that within the possessive adjectives in English as possessive determiners the definite article is omitted, while possessive adjectives in Macedonian can be determined with the definite article.*

***Keywords**: Noun phrase (NP), English possessive adjective, Macedonian equivalent, translation, definite article*

## Introduction

The aim of this research is to demonstrate the differences and similarities in the use of possessive adjectives in English and their Macedonian translation equivalents, with an emphasis on the use of the definite article in the Macedonian counterparts. The use of possessive adjectives in English and Macedonian is an interesting language issue because English and Macedonian are not genetically related languages, though they share similarities regarding the concept of possessives owing to their typological similarity. Both languages belong to the group of analytic languages. Despite the analytic structure of English and Macedonian, there are similarities and differences regarding the use of possessive adjectives and their distinctive features related to both languages individually.

This paper provides a systematic presentation of English noun phrases (NPs) composed of possessive adjectives and nouns and their translation equivalents in Macedonian, testing the following hypotheses:

1. English NPs composed of possessive adjectives and nouns can be translated into Macedonian with NPs comprised of pronominal possessive adjectives and nouns where the Macedonian pronominal possessive adjectives are marked with the definite article.
2. English NPs composed of possessive adjectives and nouns can be translated into Macedonian with NPs composed of reflexive possessive adjectives and nouns, where the reflexive possessive pronominal adjectives are marked with the definite article.

3. English NPs composed of possessive adjectives and nouns denoting body parts can be translated into Macedonian with NPs composed of nouns only marked with the definite article.
4. English NPs composed of possessive adjectives and nouns can be translated into Macedonian with NPs composed of nouns that are marked with the definite article and are preceded by the reflexive dative clitic *cu*.
5. English NPs composed of possessive adjectives and nouns can be translated into Macedonian with NPs composed of nouns and possessive dative clitics.
6. English NPs composed of a possessive adjective, noun, possessive 's and a noun can be translated into Macedonian with a prepositional phrase marked with the definite article.
7. English NPs comprised of a possessive adjective and a noun can be translated into Macedonian with NPs with possessive adjectives and nouns that are not marked with the definite article.

**Methodolgy**

The questions addressed in this study's research concern the ways in which NPs comprised of possessive adjectives and nouns are translated into Macedonian. The NPs analyzed for this paper are taken from sample sentences excerpted from children's English literature translated into Macedonian and sentences from a Macedonian book of fairy tales translated into English. The excerpts are taken from the following works of literature:

1. Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. New York, NY: Scholastic Paperbacks.
2. Раулинг, Џ. К. (2002). *Хари Потер и одајата на тајните* [превод од англиски јазик Благородна Богеска-Анчевска]- Скопје: Култура
3. Михајловски, Д. (2001). *Сиромавиот и чучулигата*: десет македонски волшебни приказни: според мотиви од Марко Цепенков / приказните ги напиша на македонски и ги преведе на англиски јазик Драги Михајловски: јазична редакција на англискиот текст Пол Фостер – Скопје: Каприкорнус

**Theoretical framework**

*Possessive adjectives in English and their relaton*
*to the concept of possession and definiteness*

According to Langacker (2000), the relationship between 'ownership', 'body-part' and 'kinship' comprise the central categories of the possessive domain as they invoke a clearly defined reference-point relationship. The possessor (Pr) is a human being, and the possessed (Pd) represents entities of his / her immediate surroundings.

Possessive adjectives in English have been discussed by many grammarians. Jespersen viewed it as inexcusable for pronouns to be called adjectives in adjectival function, statng (1975:84) that there is not the slightest reason for tearing asunder *my* and *mine*, or, even worse, *his* in 'his cap was new' and 'his was a new cap' and assigning the same form to two different 'parts of speech', especially as it then becomes necessary to establish the same sub-classes of adjectives as are found in pronouns.

Currently, linguists who subscribe to the structural linguistics approach employ the new concept of "determiner", in addition to adjectives, encompassing all word-forms that modify nouns, and which, in contrast to adjectives, do not require the use of the article. In English, modifier pronouns such as *my*, *this*, *whose*, *which*, *some*, and *any* belong to this class of grammatical forms. Quirk and Greenbaum (1973:60-61) include *this, that, my*, and *which* within the class of grammatical forms "Determiners", while in the other part of their grammar book (1973:100-101) they state that these words are pronouns. However, regarding pronouns, all word-forms called "determiners" are included, referring to the fact that many of the items dealt with have an alternative (*this, which*) or exclusive (*my, her*) determiner function. Quirk and Greenbaum (1973:102) do not draw a distinction between possessive adjectives and possessive pronouns in English, although they are inserted in the same table of pronouns where there is a clear distinction between "determiner function "and "nominal function".

On the other hand, Roberts (1954:56) noted that most grammarians consider forms such as *his* and *this*, as used in *his hat* or *this hat*, as pronouns. According to Roberts, it is unacceptable to include words that do not have a nominal function (*their, my*) under the label "pronouns", nor for exceptional modifiers like *the every* to be separated from forms with almost the same meaning and that can also have a nominal function (*this*, *each*).

According to Huddleston and Pullum (2005:109), the term possessive is often used instead of the genitive, especially for pronouns; but it is important to see that the semantic relation between the genitive NP and the following head of the nominal phrase is by no means limited to that of possession. If we consider the following cases, *her father, her friends, her birth, her infancy, her anger, her lack of money, her acceptance of your offer, her refusal to compromise, her rapid action*, we can see that not one of them permits a natural paraphrase with ***possess*** in the way that *her car* can be paraphrased as *the car she possesses*.

Quirk and Greenbaum (1973:105) claim that English, unlike many languages, also uses possessives regarding parts of the body and personal belongings, as well as in several expressions:

(1) *He stood at the door with **his** hat in **his** hand.*
(2) *Mary has broken **her** leg.*
(3) *Don't lose **your** balance!*
(4) *They have changed **their** minds again!*

Sweet (1898/1958, II: 73) states that possessive pronouns are used not only subjectively but also objectively, as in *they told me her story* = 'what was told of her', not 'what was told by her'. One of the most important functions of possessive pronouns is to demonstrate possession. This eminent linguist also asserts that possessives can be preceded by the same general adjectives of quantity that can also precede articles, such as *all, both, half*, *all my time, both his eyes, half his time*.

*Possessive pronominal adjectives in Macedonian*

In Macedonian, possessive relations in the domain of NP are expressed by a) modifiers derived from nouns; b) possessive pronominal adjectives; or c) possessive clitics that are morphophonologically identical with dative sentence clitics and, according to Mišeska Tomić

(2006), can be named possessive dative clitics. In Macedonian, possessive pronominal adjectives are as follows: *мој, моја, мое*, can be defined with the definite article: *мојот, мојата*, *моето, твојот, твојата, твоето,* etc. *негов, негова, негово, негови – неговиот*, *неговата, неговото, неговите*; *нејзин* etc. *наш, наша, наше – нашиот, нашата, нашето*, *нашите* ; *ваш* etc; *нивен, нивна, нивно, нивни – нивните* according to their relation with the first, second and third person.

Topolinjska (2008:76) states that possessive determiners like *мој*, *наш*, *негов*, (my, our, his) determine the referent of the NP regarding another entity, in general, a human, who is related to it by the relation: *possessum → possessor*.

**Data Analysis and Discussion of Findings**

According to the use of possessive adjectives in English and their translation equivalents in Macedonian and the use of the definite article, the analyzed NPs instances are divided into seven groups. Macedonian sentences with NPs whose English translation equivalents are NP constructions composed of possessive adjectives and nouns were analyzed as control groups. The selected examples from the analysis have been discussed in the following groups.

In the first group, NPs in English composed of possessive adjectives and nouns and their Macedonian translation equivalents NPs with possessive adjectives and nouns, as illustrated in examples (5) and (6), were analyzed. The structural difference between the two languages is highlighted by the fact that the possessive adjectives in English are not marked with the definite article, while in Macedonian the possessive pronominal adjectives are marked with the definite article.

(5) *Dobby has heard of **your greatness**, sir, but of **your goodness**, Dobby never knew…* (HP: 15)
*Доби има слушнато за **вашата величина**, господине, ама Доби не знаеше ништо за **вашата добрина***. (ХП: 16)

(6) *"…everyone thinks he is so smart, wonderful Potter with **his scar** and **his broomstick**…"*(HP:50)
*„…сите мислат дека е толку паметен, прекрасниот Потер со **неговиот белег** и со **неговата метла**..."* (ХП: 47)

In the first control group, Macedonian NPs with possessive pronominal adjectives and nouns and their translation equivalents NPs with possessive adjectives and nouns, are analyzed in (7) and (8):

(7) *Токму во **нејзината бавча** слетало коњчето*. (СЧ: 72)
*The horse landed right in **her garden***. (PS: 72)

(8) *Јас сум **неговата мајка** и таман сега му спремам вечера!* (СЧ: 139)
*I am **his mother,** and right at this moment, I am preparing his dinner!* (PS: 139)

Koneski (1996:305) stated that in Macedonian the possessive pronominal adjectives have an attributive position, and depending on the noun they can use or omit the definite article. According to Topolinjska (2008:75), in Macedonian standard language the determiners are

placed in a preposed position regarding the head of the NP. The referent of an NP is determined by the relation with another entity, usually a person, with which it is connected. Mirkulovska (2008:55) states that the possessive pronominal adjective as an additional preposed member of the NP is a constituent member of the NP, and is marked with the definite article. On the other hand, Toplinjska (2008:87) claims that there are languages where possessive determiners do not occur in one line with markers of definiteness, as in English, for instance, where possessive determiners can be interpreted as markers of definiteness. Minova-Gjurkova (2000:59) states that the definiteness of determiners does not necessarily influence the definiteness of possessive pronominal adjectives, since their definiteness depends on the definiteness of the object of possession. This is the main reason why possessive pronominal adjectives in Macedonian are marked with the definite article.

In the second group, English NPs composed of possessive adjectives and nouns with Macedonian translation equivalents NPs with reflexive possessive pronominal adjectives and nouns, such as in examples (9) and (10), were examined. Macedonian possessive pronominal adjectives are marked with the definite article.

(9) *"Dobby almost spoke ill of **his family**, sir…"* (HP: 14)
*„Доби за малку ќе кажеше лоши работи за **својата фамилија**, г-дине."* (ХП: 15)

(10) *Otherwise, he was locked in **his room** around the clock*. (HP: 22)
*Другото време го минуваше заклучен во **својата соба***. (ХП: 22)

The second control group is composed of Macedonian NPs with reflexive possessive pronominal adjectives and nouns and English translation equivalents NPs with possessive adjectives and nouns, as in (11) and (12):

(11) *Многу се зачудил човекот и одвај можел да поверува на **своите очи***. (СЧ:47)
*The man was very much in awe and could hardly believe **his eyes***. (PS: 47)

(12) *Испратил повик по сите ѕверови и, за кусо време, сите се насобрале околу **својот крал***. (СЧ: 104)
*The old man called all the beasts from his kingdom and they soon gathered around **their king***. (PS: 104)

According to Minova-Gjurkova (2000:59), the reflexive possessive pronominal adjective indicates affiliation towards any person having reference to the subject. Using the reflexive possessive pronominal adjective, only affiliation towards the subject can be expressed. Topolinjska (1997:144) states that the functional distribution of the forms *свој* and *си* is that they must suggest the referent of the so-called subject syntagma (i.e. the syntagma that is in a relation of grammatical interdependency with the predicate).

In the third group, English NPs composed of possessive adjectives and nouns denoting body parts translated into Macedonian with NPs composed of nouns only, marked with the definite article, are examined, as in (13) and (14):

(13) *He wore round glasses, and on **his forehead** was a thin, lightning-shaped scar*. (HP: 4)

*Носеше очила, а на **челото** имаше тенок белег во форма на молња*. (ХП:7)

(14) *Dobby shook **his head**, **his eyes** wider than ever*. (HP: 17)
*Доби затресе со **главата**, а **очите** уште повеќе му светнаа*. (ХП: 18)

Quirk and Greenbaum (1973:105) claim that English, unlike many languages, also uses possessives with reference to parts of the body. Eckersley and Eckersley (1990:85) claim that the possessive adjectives in English are often used where the definite article would be used in other languages.

The third control group is comprised of Macedonian NPs composed of nouns marked with the definite article and English translation equivalents NPs composed of possessive adjectives and nouns, as demonstrated in examples (15) and (16)**:**

(15) *…завршила девојката и го испратила со солзи во **очите***. (СЧ: 138)
*…the girl ended and parted from him with tears in **her eyes***. (PS: 138)

(16) *....крева облаци прашина и ми го замаглува **ликот.*** (СЧ: 143)
*…clouds of dust rise and obscure **my face***. (PS: 143)

According to Lyons (1999:26), the "possessed" body part, though not unique and identifiable, is referred to by a definite noun phrase.

The fourth group is comprised of NPs composed of possessive adjectives and nouns and Macedonian translation equivalents NPs composed of nouns marked with the definite article and preceded by the reflexive dative clitic *си*, as analyzed in (17) and (18):

(17) *Mrs. Dursley gave a small scream and clapped her hands to **her mouth***. (HP: 2)
*Тетка Петунија писна и **си** ја покри **устата** со дланката*. (ХП: 6)

(18) *"Tuck **your shirt** in, scruffy!"* (HP: 42)
*Пикни **си** ја **кошулата** во панталоните, бушавко*! (ХП: 40)

The control group of the fourth group is composed of Macedonian NPs composed of an NP marked with a definite article preceded by a reflexive pronoun clitic *си,* and their English translation equivalents are NPs composed of a possessive adjective and noun, as shown in examples (19) and (20):

(19) *Бидејќи многу јунак и многу сиромавче, еден ден решило да **си** ја побара **среќата.*** (СЧ: 57)
*Being brave and very poor, one day he decided to seek **his fortune***. (PS: 57)

(20) *По неколку дена тргнал овчарот да **си** ја бара **невестата.*** (СЧ: 57)
*A few days later, the shepherd set out to look for **his bride**.* (PS: 101)

Mitkovska (2000) states that, in Macedonian, if the given object is closer to the possessor there is a greater possibility for the dative clitic to have a possessive interpretation and to present the affected object. This especially refers to cases relating to body parts, clothes, and close family relations.

In the fifth group, English NPs composed of possessive adjectives and nouns and Macedonian translation equivalents NPs composed of nouns and possessive dative clitics, as illustrated in (21) and (22), were examined. In Macedonian, possessive dative clitics occur only in nominal phrases with nouns denoting a family of kinship relationships and, as a rule, immediately follow these nouns and apply to them.

(21) *"What does **your dad** do at the Ministry of Magic anyway?"* (HP: 30)
*„А, што работи **татко ти** во Министерството?"* (ХП: 30)

(22) *But, dear if he got lost, how could we ever explain to **his aunt and uncle**?* (HP: 48)
*Ама, мили, ако се загуби, како ќе им објасниме на **тетка му** и **на тетин му**?* (ХП: 45)

The sixth control group is composed of Macedonian NPs composed of nouns and possessive dative clitics and English translation equivalents NPs composed of possessive adjectives and nouns, as displayed in examples (23) and (24):

(23) *Подобро однеси ме кај **татко ми**...* (СЧ: 12)
*You better take me to **my father**...* (PS: 12)

(24) ***Жена му** силно го одвраќала, ама тој не сакал ни да ја чуе*. (СЧ: 21)
***His wife** tried to dissuade him, but he did not want even to hear about it.* (PS: 21)

Minova-Gjurkova (2000:60) states that, in Macedonian, in contrast to all possessive pronominal adjectives, possessive dative clitics can be used. These are used postpositively with family and kinship terms and block the use of the definite article. Mišeska Tomić (2008:25) also confirms that possessive dative clitics, in most cases, denote family and kinship relations.

The sixth group is composed of English NP constructions consisting of a possessive adjective, noun, "genitive" form and noun and their Macedonian translation equivalents are NP constructions consisting of a noun, preposition, and possessive adjective and noun or NP constructions with a noun, preposition, and noun, such as those in (25) and (26). Macedonian NP constructions are marked with the definite article.

(25) *Mr. Vernon had been woken in the early hours of the morning by a loud, hooting noise from **his nephew Harry's room***. (HP: 1)
*Г-дин Вернон Ситникоски повторно беше разбуден во раните утрински часови од гласното уткање што допираше од **собата на неговиот внук Хари***. (ХП: 5)

(26) *"Give me **my friend's letters**!"* (HP: 19)
*„Врати ми ги **писмата од пријателите**!"* (ХП: 20)

In Macedonian translation equivalents, possessive relationships are expressed with *на*-construction and *од*-construction. Both *на*-construction and *од*-constructions impose the use of the definite article in Macedonian. This is confirmed by the NP constructions in the instances from the control group, as in examples (27) and (28).

(27) *…само ако ми ги вратите **очите од татко ми**!* (СЧ: 64)

*…only if you give me* ***my father's eyes*** *back!* (PS: 64)

(28) *Кога дошло време да се женат, не сакале да се женат пред да го прошетаат* ***царството на неговиот татко****.* (СЧ: 167)
*When it came time for them to marry, they first wanted to see* ***their father's empire****.* (PS: 167)

According to Mitkovska (2001), in standard Macedonian the preposition *на* is the accepted norm, but the preposition *од* is an alternative often employed in possessive use because of its conceptual affinity as well as the status of West-Macedonian dialects as a basis for the standard.

The seventh group is comprised of NPs composed of possessive adjectives and nouns, and Macedonian translation equivalents NPs with possessive adjectives and nouns, as in examples (29) and (30). NPs in Macedonian are not marked with the definite article.

(29) *To* ***his horror****, the elf burst into tears –very noisy tears*. (HP: 13)
*На* ***негов ужас****, џуџето прсна на цел глас да плаче*. (ХП: 35)

(30) *"It's* ***your fault*** *you've been up all night*. (HP: 35)
*„****Твој проблем*** *е што си бил буден цела ноќ*. (ХП: 34)

The seventh control group comprises Macedonian NPs consisting of possessive adjectives and nouns and English translation equivalents NPs with possessive adjectives and nouns, as demonstrated in (31) and (32).

(31) *Слушај синко, еве јас умирам и тебе те оставам на* ***мое место*** *да бидеш чесен и почитуван како што бев јас...* (СЧ: 31)
*Listen to me, son, I am dying and leave you behind in* ***my place*** *to be as honest and respected as I was…* (PS: 31)

(32) '*Тоа не е* ***твоја работа****, докторе,' рекол синот на богатиот*. (СЧ: 36)
'*That's none of* ***your business****, doctor,' said the rich man's son*. (PS: 36)

In Macedonian there are cases where possessive pronominal adjectives are not marked with definite articles and, according to Koneski (1996:312), these are the cases when the article is omitted in order for the possessive adjective to be emphasized. For example: *со твоја помош, со негово учество, од твоја рака,* etc.

**Conclusion**

To sum up, the preceding comparative analysis of English and Macedonian possessive NP constructions highlights the fact that possessive adjectives are used in both languages while a significant difference between the two languages is that possessive pronominal adjectives in Macedonian can be marked with the definite article.

According to Lyons (1999:130), the distinction between "DG (determiner-genitive) languages" and "AG (adjectival-genitive) languages" is that in the first type a possessive has the effect of eliciting a definite interpretation of the noun phrase it modifies and therefore a definite article cannot appear. In the second type, a possessive does not have this effect, and

the article must occur with the possessive in order to attain a definite interpretation (in languages that have an article).

In DG languages, possessives do not co-occur with articles because it is traditionally assumed that they are themselves definite determiners. As we have previously mentioned, a major distinction between Macedonian and English is that possessive pronominal adjectives can be marked with definite articles in Macedonian, while in English possessive adjectives exclude the use of definite articles. In English, the possessive adjective denotes the possessor, serving to indicate its reference to the head of the NP. The use of the definite article is blocked and the possessive adjective has the role of a determiner. In Macedonian the possessive pronominal adjective is marked with the definite article whenever necessary.

According to Mitkovska (2005:208), the English possessive adjective functions as a determiner whereas the Macedonian possessive pronominal adjective functions as a modifier.

Lyons (1999:26) states that in English there are cases of usage with definite noun phrases where the conditions for definiteness do not strictly hold. This use is limited to noun phrases where the head of the noun phrase is one of a small lexical class denoting mainly body parts, clothing, and family and other relationships. This use was illustrated here by the NP constructions in the instances from the fourth group.

In Macedonian the clitic renders the NP definite and therefore does not usually occur with the definite article. In standard Macedonian it does not allow other adjuncts to the same noun. This was demonstrated in the fifth control group with NPs composed of a noun and possessive dative clitic expressing close family relations. These terms have a special prototype meaning in the kinship sub-category that explains their special marking.

The distinction highlighted here between English and Macedonian is also confirmed by the use of the possessive genitive "s" ending with NPs, which determines the NPs and blocks the use of the definite article in English. Conversely, in Macedonian the possessive relation in the excerpted translational equivalents is expressed by using the prepositions *на* and *од*, which impose the use of the definite article in Macedonian.

**References**


1. Eckersley, E.C. and Eckersley J.M. (1960). *Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. London: Longman.
2. Huddleston, R. and Pullum, G.K. (2005). A *Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Jespersen, O. (1975). *The Philosophy of Grammar*. London: George Allen and Unwin Ltd.
4. Langacker, R.W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. *Cognitive Linguistics Research 14*]. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
5. Lyons, C. (1999). *Definiteness*. Cambridge University Press.
6. Конески, Б. (1996) *Граматика на македонскиот јазик* Скопје: Детска радост.
7. Минова-Ѓуркова, Л. (2000). *Синтакса на македонскиот станадарден јазик*. Скопје: Магор.
8. Миркуловска, М. (2008). *Определеноста во македонскиот јазик и извесни согледувања во бугарскиот јазик*, Studia lingustica Polono-Meridiano-slavica 12-13. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.

9. Mitkovska, L. (2000). "*On the Possessive Interpretation of the Indirect Object in Macedonian*". *Lingvistika Sileziana* 21. 85-101.
10. Митковска, Л. (2001). „*За употребата на предлозите на и од во посесивна функција во македонскиот стандарден јазик*" Македонски јазик LI-LII, 123-133.
11. Митковска, Л. (2005). „*Изразување на посесивност на ниво на именкската синтагма во македонскиот и во англискиот јазик*" докторска дисертација. Филолошки факултет "Блаже Конески" Универзитет "Св. Кирил и Методиј" Скопје.
12. Quirk, R. and Greenbaum, S. (1973). A *University Grammar of English.* London: Longman.
13. Roberts, P. (1954). *Understanding Grammar.* New York, NY: Harper and Brothers.
14. Sweet, H. (1891/1968). *A New English Grammar, I, II*. Oxford: Oxford University Press.
15. Tomić, Mišeska, O. (2006). *Balkan Sprachbund Morpho-syntactic Features*. Amsterdam: John Benjamins.
16. Томиќ Мишеска, О. (2008). *Македонските клитики во балканското окружение.* Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.
17. Тополињска, З. (1997). *Македонските дијалекти во Егејска Македонија* [книга прва] Синтакса, Т II, =Macedonian Dialects in the Aegean Part of Macedonia [book 1], Syntax Vol. II – Скопје: МАНУ.
18. Тополињска, З. (2008). *Линеаризација на придавските модификатори (AM) во македодонската именска синтагма (NP).* Studia lingustica Polono-Meridiano-slavica 12-13. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите.

**Sources for the examples / excerpts**

*English*

1. Rowing, J.K. (2000). *Harry Potter and the chamber of secrets*, Published by Scholastic
2. Раулинг, Џ. К. (2002). *Хари Потер и одајата на тајните* [превод од англиски јазик Благородна Богеска-Анчевска]- Скопје: Култура

*Macedonian*

1. Михајловски, Д. (2001) *Сиромавиот и чучулигата*: десет македонски волшебни приказни: според мотиви од Марко Цепенков / приказните ги напиша на македонски и ги преведе на англиски јазик Драги Михајловски: јазична редакција на англискиот текст Пол Фостер – Скопје : Каприкорнус

## OD PRISVOJNIH PRIDEVA U ENGLESKOM DO NJIHOVIH PREVODNIH EKVIVALENTA U MAKEDONSKOM (SA AKCENTOM NA UPOTREBI ODREĐENOG ČLANA)

**Sažetak**

*Cilj ovog rada e da uporedi razlike i sličnosti između engleskih prisvojnih prideva i makedonskih prevodnih ekvivalenata i da naglasi upotrebu određenog člana u makedonskom u prevodnim ekvivalentima. Istaživanje je sprovedeno na uzorke rečenice iz engleskiog literaturnog dela prevedenog na makedonskom i obrnuto uzorke rečenice ekscerpiranih iz makedonskog literaturnog dela*

*prevedenog na engleskiom. Prevodni ekvivalenti u makedonskom jeziku su analizirani u okviru koncepta određenosti i njenog značenja. Upotreba prisvojnih prideva u engleskom i makedonskom pretstavlja interesantno jezičko pitanje zahvaljujući činjenici da engleski i makedonski nisu genetski povezani jezici, a s druge strane imaju tipoloških sličnosti. Ova analiza pokazuje i razlike između engleskog i makedonskog jezika u pogledu upotreba sredstava za izražavanje kategorije prisvojnost i određenost zahvaljući činjeci da kod prisvojnih prideva u engleskom kao prisvojni determinatori određeni član se ne upotrebljuje, za razliku od makedonskog gde prisvojni pridevi mogu biti određeni sa upotrebom određenog člana.*

***Ključne reči**: imenska fraza, engleski prisvojni pridev, makedonski ekvivalent, prevod, određeni član*

UDK 811.112.2’367.625
UDK 811.163.43’367.625
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Memnuna Hasanica
Dr. sc. Almina Lisičić-Hedžić

# MEHRDEUTIGKEIT VON KOPULAVERBEN IN DER DEUTSCHEN UND IHRE ÄQUIVALENTE IN DER BOSNISCHEN SPRACHE

**Zusammenfassung**

*Die Bezeichnung kopulatives Verb (lat. copulare = verbinden, verknüpfen) umfasst eine kleine Gruppe von Verben, die sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch häufig anzutreffen sind, die sich aber in syntaktischer und semantischer Hinsicht sowohl von den Vollverben – das sind die Verben, die alleine das Prädikat bilden können – als auch von den Modalverben unterscheiden. Dazu zählt man die Verben sein, werden und bleiben und die Verben scheinen, dünken und heißen. Kopula ist eine rein funktionale Kategorie ohne Bedeutung, die das Subjekt mit einem nicht verbalen Ausdruck (Prädikativ) verbindet, wobei das Prädikativ notwendig ist, um die Bedeutung des Satzes zu realisieren. Die Funktion des Prädikativs können vor allem Substantive (Sie war* ***Köchin.****), Adjektive (Er ist* ***klug****.), Adverbien (Sie ist wieder* ***hier****.) oder Nominalphrasen im Genitiv (Sie ist* ***geringen Wachstums****.) übernehmen. In solchen Sätzen bedarf es eines Kopulaverbs, damit die Prädikate realisiert werden können. Diese Sätze werden als Kopulasätze bezeichnet. In den Grammatiken der bosnischen, kroatischen, serbischen Sprache unterscheidet man kopulative (das Verb biti) und semikopulative Verben, die sich vom Verb biti darin unterscheiden, dass sie neben der grammatischen auch eine (unvollständige) lexikalische Bedeutung haben. Die semikopulativen Verben können transitiv (postati, ostati, izgledati usw.) oder intransitiv (smatrati, imenovati, proglasiti usw.) sein. Die Arbeit beschreibt die Mehrdeutigkeit der Kopulaverben und der Ergänzungen, die diese Verben an sich binden. Diese Ergänzungen sind meistens Substantive oder Adjektive, die syntaktisch als Prädikative klassifiziert werden.*

***Schlüsselwörter****: Kopula, Kopulaverben, Prädikative, semikopulative Verben*

## Einleitung

Die Verben werden in Voll-, Hilfs- und Kopulaverben klassifiziert. Die Kopulaverben stehen zwischen den Hilfsverben und den Vollverben. Aufgrund ihrer Fähigkeit, zusammen mit einem Prädikativkomplement (auch: Prädikativ, Prädikativum, Prädikativergänzung) einen Satz zu formen, bilden die Kopula eine besondere Gruppe von Verben (vgl. Geist/Rothstein 2007: 1). Es ist bekannt, dass manche dieser Verben auch die Funktion eines Hilfs- oder Vollverbs übernehmen können. Das Kopulaverb ist aber semantisch leer (vgl. Helbig/Buscha 2013:450)[1] und Helbig/Buscha (ebd.) definieren das Prädikativ als einen nicht-finiten und nicht-verbalen Teil eines mehrgliedrigen Prädikats, „obwohl es sich durch die Permutierbarkeit und die Abhängigkeitsstruktur als selbstständiges Satzglied erweist“ (ebd.). Demnach haben das Kopulaverb und das Prädikativ eine gemeinsame syntaktische Funktion, genau wie jedes andere Vollverb, z. B. *Der Lehrer ist mein Freund.* vs. *Der Lehrer schreibt.* (vgl. Hrustić 2006: 3).

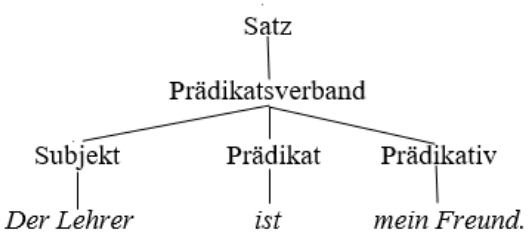
[1] Helbig/Buscha (2013: 45) merken aber auch wie folgt an: „Diese Kopulaverben sind nicht schlechthin ‚bedeutungsleer‘, sie haben jedoch nur eine sehr allgemeine Bedeutung, die bei *sein* durativ ist (Bezeichnung eines Zustandes), bei *werden* inchoativ (Zustandsveränderung, eintreten eines neuen Zustands), bei *bleiben* durativ + kontinuativ (Andauern eines Zustands).“

Es bestehen Meinungsverschiedenheiten unter den Grammatikern, wenn es um das Definieren von Kopulaverben geht. Es stellt sich zunächst die Frage, ob man nur *sein, werden* und *bleiben* zu den Kopulaverben zählen kann, oder ob es noch andere Verben gibt, die syntaktisch und semantisch den Kopulaverben nahekommen und als solche zu verstehen sind? Nach der Duden-Grammatik (2006: 421) gehören hierher die Kopulaverben *sein, werden* und *bleiben*, sowie *scheinen, dünken* und *heißen*, während Helbig/Buscha (2013: 45) nur *sein*, *werden* und *bleiben* dazu zählen. Jedoch sind alle Grammatiker derselben Auffassung, dass man die Verben *sein, werden* und *bleiben* zu den Kopulaverben zählen muss, dass eine Ergänzung obligatorisch ist, und dass diese verschiedene Ausdrucksformen annehmen kann.[2] Das Problem liegt aber darin, dass diese Hauptmerkmale des Kopulaverbs unterschiedlich aufgefasst werden.

Im Folgenden wollen wir eine Übersicht über die Kopulaverben mit den entsprechenden Beispielen im Deutschen und im Bosnischen geben[3] und versuchen aufzuzeigen, wie unterschiedlich sie aufgefasst werden können, wie sie übersetzt werden und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen bestehen, um somit zu zeigen, worin sich die Mehrdeutigkeit der Kopula niederschlägt.

**Zum Kopulaverb in der traditionellen Grammatik**

Unter der traditionellen Grammatik versteht man einen Kernbestand an Konzeptionen und Beziehungen, die ihren Ursprung in der antiken Grammatik haben (vgl. Lyons 1995: 4). Charakteristisch für die traditionelle Grammatik ist es, dass sie den Satz grundsätzlich in das Subjekt und das Prädikat teilt und insbesondere die Objekte nicht dem Satz, sondern einer Verbalgruppe oder Verbalphrase unterordnet (vgl. Heidolph et al. 1981). Da stellt sich die Frage, welche Stellung die Kopulaverben in dieser Grammatik einnehmen, welche Funktion sie haben und was für eine Bedeutung sie in solchen Sätzen tragen. Das lässt sich zunächst am besten mithilfe eines Stammbaudiagramms, eines Satzbauplans, darstellen:




Stammbaumdiagramm 1

Der traditionelle Satz besteht demnach aus zwei Teilen. An erster Stelle befindet sich das Subjekt oder eine Nominalphrase und an zweiter Stelle folgt der Prädikatsverband. Das ist auch der Fall bei den Kopulaverben. Nach der traditionellen Grammatik ist das „wichtigste" Kopulaverb *sein* semantisch leer und kein selbstständiges Prädikat, wobei der eigentliche Bedeutungsträger das Prädikativ ist (vgl. Dolińska 2011: 61). Auch die Duden-Grammatik

[2] Vgl. dazu *Kopulaverb*. In: Institut für Deutsche Sprache: "Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis, DOI: 10.14618/grammatiksystem, Permalink: https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/381

[3] Als Korpus verwenden wir den Roman „Der Vorleser" von Bernhard Schlink (1997) und die entsprechende Übersetzung „Žena kojoj sam čitao" (2011).

(2006: 420, 799, 800, 821) ist zum Teil dieser traditionellen Funktion und Stellung des Kopulaverbs und seiner Ergänzung treu geblieben:

> Den wesentlichen situationsbeschreibenden Bedeutungsbeitrag liefert ein anderer (nicht finiter) Teil, der lexikalische Kern des Prädikats. (Duden 2006: 420)
>
> Ein Prädikativ kann eine Ergänzung eines weitgehend inhaltsleeren Verbs sein.[4] (ebd.: 800)
>
> Bezugsphrase des Prädikativs ist das Subjekt (Nominalphrase im Nominativ oder Nebensatz). Man spricht dann von einem **Subjektsprädikativ**. (ebd.: 799, Hervorheb. i. O.)

Das Verb bleibt zwar zentral, aber die Rolle des Subjekts rückt bei den prädikativen Nominalphrasen stark in den Vordergrund.

**Zum Kopulaverb in der Dependenzgrammatik**

Die Dependenzgrammatik oder auch die Valenzgrammatik bezeichnet die von Lucien Tesnière begründete Form der Grammatik. Die Dependenzgrammatik untersucht die hierarchische Struktur (Dependenzstruktur) von Sätzen ausgehend von gegenseitigen Abhängigkeiten. Dependenz oder Abhängigkeit bedeutet, dass ein Wort (das regierte Wort) von einem anderen Wort (das regierende Wort) abhängig ist. Das Prädikat, das allen anderen Satzelementen übergeordnet ist, hat die zentrale Stellung im Satz und von ihm gehen die Abhängigkeiten aus (vgl. Eisenberg, 1989: 94; Weber 1997: 9; http://www.glottopedia.org/index.php/Dependenzgramma-tik)




Stammbaumdiagramm 2

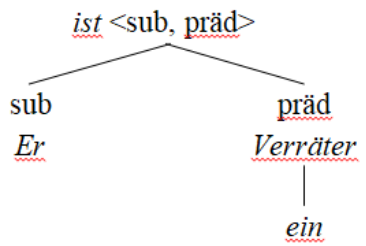
Wörter, in diesem Fall Verben, eröffnen die Leerstellen, die von Wörtern anderer Klassen gefüllt werden können oder müssen. Im obigen Beispielsatz sind *er* und *klug* als Ergänzungen von *ist* als dem zentralen Element abhängig. Es handelt sich dabei um Ergänzungen, die vom Verb obligatorisch verlangt werden. Als Prädikativ wird die Ergänzung des Prädikats bezeichnet, deren Funktion darin liegt, eine Eigenschaft des Subjekts oder Objekts zu bezeichnen und nicht die Art und Weise der Tätigkeit bzw. des Vorgangs zu charakterisieren (vgl. Hasanica 2013: 61). Der Kopula *sein* kann man eine Funktion ganz allgemeiner Art zuschreiben wie „Prädikation besteht", der Kopula *werden* die Bedeutung „Prädikation tritt ein" und dem Kopulaverb *bleiben* die Bedeutung „Prädikation besteht weiter" (Eisenberg 1989: 85).

[4] Nach der DUDEN-Grammatik (2006: 800) sind die Prädikative nicht die einzige Art von Ergänzungen, die bei Kopulaverben stehen können. Möglich sind auch Adverbialien. Es wird aber an gleicher Stelle gesagt, dass sich in diesen Fällen „die Konzepte des Adverbials und des Prädikativs überlappen" (ebd.).

Wir betrachten die Kopulaverben *sein*, *bleiben* und *werden* sowie *scheinen*, *dünken* und *heißen*, im Sinne der Dependenzgrammatik, als das Zentrum des Satzes, genau wie alle anderen valenztragenden Verben. Sie bilden das Prädikat in Bezug auf seine Bedeutung allerdings nicht allein, sondern nur in Kombination mit einer Prädikativergänzung. Das heißt, dass die Bedeutung des Prädikats erst zusammen mit der Bedeutung des Prädikativs vollständig wird.

**Zum Prädikativ im Deutschen**

Im Sinne der Dependenzgrammatik ist das Prädikativ als Ergänzung des Prädikats zu verstehen, die eine Eigenschaft des Subjekts oder Objekts bezeichnet. Das Prädikativ steht an letztmöglicher Stelle im Satz, jeweils nach der finiten und vor der infiniten Verbform, sofern vorhanden, und es kann wie folgt grafisch dargestellt werden:




*Er ist ein Verräter.*

Stammbaumdiagramm 3

Prädikative „denotieren Eigenschaften oder Charakteristika“ (Zifonun et al. 1997: 979). Nach Engel (2009: 104) ordnet die Prädikativergänzung (nominal oder adjektivisch) die Subjektsgröße bzw. die Akkusativgröße in eine Klasse ein. In ihrer Grammatik unterscheiden Helbig/Buscha (2000: 451) das Subjekts- und das Objektsprädikativ. Das Objektsprädikativ, das sich auf das Objekt bezieht, haben wir bei Verben wie *nennen, finden, halten für, bezeichnen als* u. a. In Verbindung mit den Kopulaverben kommt nur das Subjektsprädikativ vor und es bezieht sich auf das Subjekt. Wir betrachten in dieser Arbeit ausschließlich diese Prädikative, da nur diese mit den Kopulaverben, wie wir sie verstehen, kombiniert werden.

**Zum Kopulaverb im Bosnischen**

In der bosnischen Grammatik ist das Prädikativ ein Bestandteil eines sog. nominalen Prädikats (imenski predikat). Es wird als das nominale/substantivische Teil des Prädikats (imenski dio predikata) bezeichnet und es bildet den lexikalischen Kern des nominalen Prädikats. Das nominale Prädikat besteht demnach aus einem unselbstständigen Verb, meist ist das die verkürzte Form des Hilfsverbs *biti* oder eines anderen semantisch unvollständigen Verbs wie: *postati, ostati, činiti se, zvati se, pokazivati se* usw. und einem nichtverbalen Teil, einem Nomen, Pronomen, Adjektiv oder Numerale. Das nominale Teil des Prädikats ist vom Subjekt abhängig und kongruiert mit ihm im Kasus, zB: *Ona je mlada*. (vgl. Barić et al. 1997: 401; Jahić/Halilović/Palić, 2000: 365).

Im Bosnischen unterscheidet man zwischen den Kopula- und den Semikopulaverben (Jahić/Halilović/Palić 2000: 365ff.). Die Prädikate mit diesen Verben werden demzufolge in

zwei Unterkategorien eingeteilt: kopulative und semikopulative Prädikate. Zu den kopulativen Verben gehört nur das Kopulaverb *sein*. Die entsprechenden Sätze haben die folgende Struktur:

| Subjekt + Kopulaverb *sein* + lexikalischer Kern<br>Subjekat + kopulativni glagol *biti* + leksičko jezgro |
|---|

So ist in (1) der lexikalische Kern eine Nominalphrase:

(1) Die Küche **war** der größte Raum der Wohnung. (Vorleser: 13)
Kuhinja **je bila** najveća prostorija u stanu. (Žksč: 5[5])

Nach Jahić/Halilović/Palić (2000: 365) hat das kopulative Verb *biti (sein)* keine lexikalische Bedeutung. Seine Funktion besteht lediglich darin, dem lexikalischen Prädikatsteil die Prädikation zu verleihen. Die lexikalische Bedeutung des kopulativen Prädikats wird vom lexikalischen Prädikatsteil bestimmt. Das Subjekt des Satzes wird über das kopulative Prädikat identifiziert oder es wird ihm damit eine Eigenschaft zugewiesen (vgl. ebd.).

Das semikopulative Prädikat besteht laut Jahić/Halilović/Palić (2000: 367) aus einem semikopulativen Verb und einem lexikalischen Prädikatsteil:

| Subjekt + semikopulatives Verb + lexikalischer Kern<br>Subjekat + semikopulativni glagol + leksičko jezgro |
|---|

Diese Struktur weisen (2) und (3) auf, mit den semikopulativen Verben *postati* und *ostajati*, wobei den lexikalischen Kern eine Adjektiv- und eine Adverbialphrase bilden:

(2) Aber da das Haus von den Jahren und vom Rauch der Züge dunkel **geworden war**, […]. (Vorleser: 9)
No, kako je kuća zbog starosti i dima iz lokomotiva **postala** tamnija, […]. (Žksč: 4)

(3) Wie sollte ich sie jeden Tag sehen, wenn ich zu Hause **bleiben** mußte […]. (Vorleser: 29)
Kako bih je mogao viđati svakog dana, kad bih morao **ostajati** kod kuće […]. (Žksč: 11)

Die semikoplulativen Verben besitzen ähnliche Eigenschaften wie das kopulative Verb *sein*, aber sie unterscheiden sich von ihm darin, dass sie neben ihrer grammatischen auch eine lexikalische Bedeutung haben. Diese Bedeutung ist allerdings unvollständig (sie bezeichnen nur die Art der Prädikation), sodass man auch den semikopulativen Verben eine Ergänzung hinzufügen muss, um die Bedeutung der Prädikation und die Gesamtbedeutung des Prädikats zu realisieren. (Jahić/Halilović/Palić 2000: 367)

Die semikopulativen Verben können entweder intransitiv (*postati*, *ostati*, *izgledati, osjećati se, praviti se, činiti se, zvati se* usw.) oder transitiv (*smatrati, imenovati, zvati, nazvati, proglasiti, prikazati, učiniti* usw.) sein. Beide Gruppen von Verben werden mit Nominal- oder Adjektivphrasen in der Funktion des lexikalischen Kerns kombiniert. Bei den intransitiven semikopulativen Verben steht der lexikalische Kern im Nominativ oder Instrumental und bei

[5] Die Seitenzahlen stimmen mit den Seitenzahlen des online zugänglichen PDF-Dokuments überein.

den transitiven im Instrumental. Mithilfe der intransitiven semikopulativen Verben wird der lexikalische Inhalt des Prädikatsverbandes dem Subjekt des Satzes zugeschrieben, mit den intransitiven semikopulativen Verben dem Objekt des Satzes. (Jahić/Halilović/Palić 2000: 367f.)

**Die Kopulaverben im Deutschen und ihre Übersetzungsäquivalente im Bosnischen**

Da das vom Kopulaverb regierte Prädikativkomplement durch unterschiedliche Ausdrucksformen realisiert werden kann, werden im Folgenden die ersten hundert in unserem Korpus vorkommenden und nach der Ausdrucksform der Prädikativergänzung klassifizierten Sätze mit den Kopulaverben im Deutschen[6] analysiert und mit ihren Übersetzungsäquivalenten verglichen. In den analysierten Sätzen kommen die Adjektiv-, Nominal-, Adverbial- und Pronominalphrase und der Nebensatz als Ausdrucksformen des Prädikativs vor.

*Adjektivphrase*

Eine Adjektivphrase kommt in unserem Analysekorpus am häufigsten als Ergänzung der Kopulaverben vor und macht 48 % aller Belege aus. Von diesen 48 % oder 48 Beispielen sind 43 so übersetzt worden, dass wir von völliger Aquvalenz sprechen können, mit dem Unterschied, dass im Deutschen die Prädikative als Ergänzungen fungieren und ihre Übersetzungsäquvalente als nominale Teile der Prädikate verstanden werden. In beiden Sprachen wurde das Kopulaverb *sein/biti* verwendet. So auch im folgenden Beleg:

(4) Der Januar **war** warm, […]. (Vorleser: 5)
Siječanj **je bio** topao, […]. (Žksč: 3)

In sieben von den 48 Beispielen mit Kopulaverben und Adjektivphrasen wurden Komparative als Prädikativergänzungen bzw. nominale Prädikatsteile verwendet:

(5) […], daß sie mir wichtiger **sei** […]. (Vorleser: 35)
[…],da mi **je** ona važnija […]. (Žksč: 14)

In fünf Fällen handelt es sich bei den Übesetzungsäquivalenten um keine Kopulaverben. Beispielsweise wurde im folgenden Beispiel die passivische Konstruktion *su prekriveni* verwendet. Das entspricht dem deutschen Zustanspassiv: *sind vom Staub bedeckt*:

(6) Aber die Fenster **sind** ganz staubig […]. (Vorleser: 10)
Jedino **su** prozori prekriveni prašinom […]. (Žksč: 5)

Möglich wäre aber auch die Übersetzung mit einem Kopulaverb und einer Adjektivphrase als Prädikativ:

→ Jedino su prozori prašnjavi.

Im folgenden Beleg entspricht dem deutschen Kopulaverb *war* (Präteritum von *sein*) das semikopulative intransitive Verb *izgledati* (*aussehen*, hier im Perfekt: *je izgledao*), obwohl auch der Satz mit *biti* (*je bilo*) möglich gewesen wäre, aus Stilgründen aber nicht gewählt

[6] Die hundert analysierten Beispiele stammen aus dem Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink (1997) und dessen Übersetzung „Žena kojoj sam čitao" (2011).

wurde. Dieses Beispiel zeigt, dass *sein* die Bedeutung *aussehen, scheinen* haben kann, was ein Hinweis auf seine vom jeweiligen Kontext abhängende Mehrdeutigkeit ist:

(7) Es **war** immer gleich schäbig und gleich sauber […].(Vorleser: 12)
Uvijek **je izgledalo** jednako otrcano i jednako čisto, […]. (Žksč: 5)

Diese Mehrdeutigkeit bestätigt sich wieder im nächsten Beispiel, wo wir in der Übersetzung das Verb *osjetiti* (*etwas fühlen*) haben:

(8) Ich **war** nicht erleichtert, […]. (Vorleser: 23)
**Nisam osjetio** olakšanje, […]. (Žksč: 9)

Brač/Oraić Rabušić (2016: 257f.) stellen fest, dass das Verb *osjetiti (se)*, allerdings in Kombination mit einer Nominalphrase im Instrumental, die von ihnen als Prädikativergänzung bezeichnet wird, den semikopulativen Verben nahekommt. Das Verb bedarf, trotz seiner lexikalischen Bedeutung, genau wie die semikopulativen Verben, eine weitere Ergänzung um die Bedeutung des Prädikats zu vervollständigen. Brač/Oraić Rabušić (ebd.) schreiben dem Verb *osjetiti (se)* die Bedeutung: „jemanden auf eine bestimmte Art erleben, wahrnehmen, einschätzen, einen bestimmten Eindruck von jemandem haben" („doživljavati koga kakvim, imati dojam o kome") zu. Von dieser Bedeutung können wir auch in unserem Beispiel ausgehen, wenn wir ihn wie folgt paraphrasieren:

→ Nisam se osjetio rasterećenim.

Interessanterweise kommt im nächsten zusammengesetzten Satz das Kopulaverb *sein* in zwei Prädikaten vor und in beiden Fällen wurde es nicht mit *biti* übersetzt:

(9) […] – das **kann** einem lieb **sein** […], und trotzdem **ist** einem das Einkaufen des Futters, das Säubern des Katzenklos und der Gang zum Tierarzt eigentlich schon zu viel. (Vorleser: 31)
[…] – netko to **može** voljeti, […], a opet mu kupnja hrane, čišćenje mačjeg nužnika i odlazak veterinaru uskoro **postanu** previše. (Žksč: 12)

Im ersten Fall wurde die Phrase *lieb sein* durch seine Entsprechung in Form des Vollverbs *lieben (voljeti)* ersetzt und das Verb *može (moći)* wurde beibehalten. Im zweiten Fall wird in der Übersetzung das intransitive semikopulative Verb *postanu (postati)* verwendet, welches dem deutschen Kopulaverb *werden* entspricht. Dies werten wir als einen weiteren Beleg für die Mehrdeutigkeit der Kopulaverben, die sich besonders deutlich am Beispiel solcher Bedeutungsnuancen darstellen lässt. Eine Übersetzung mit *sein* ist zwar möglich, allerdings ist die im Korpus vorgefundene Übersetzung treffender:

→ […], a opet **su** mu već i kupnja hrane, čišćenje mačjeg nužnika i odlazak veterinaru u biti previše.

Fast den gleichen Fall haben wir im nächsten Beispiel, in welchem das kopulative Prädikat mit dem Kopulaverb *war (sein)* in der Übersetzung durch ein Prädikat mit dem echten reflexiven Verb *razboljeti se (krank werden)* ersetzt worden ist:

(10) […], seit ich krank **war**, […]. (Vorleser: 31)
[…], otkad **sam se** razbolio, […]. (Žksč: 12)

Auch hier wäre die syntaktisch mögliche Übersetzung mit *biti* weniger treffend gewesen:

→ […], otkad sam bio bolestan, […]

Weiter konnten wir sechs Prädikative in Form von Adjektivphrasen finden, die Ergänzungen zu *werden* sind. In zwei davon haben wir in den Übersetzungen das Verb *postati*:

(11) Aber da das Haus von den Jahren und vom Rauch der Züge dunkel **geworden war**, […]. (Vorleser: 9)
No, kako je kuća zbog starosti i dima iz lokomotiva **postala** tamnija, […]. (Žksč: 4)

(12) […], **wurde** alles selbstverständlich. (Vorleser: 27)
[…],sve **je postalo** tako jednostavno i razumljivo samo po sebi. (Žksč: 10)

In den restlichen Fällen wird einmal das semikopulative Verb *činiti se (scheinen)* verwendet und für die Bedeutung von *rot werden* wird einmal die Umschreibung *crvenilo oblilo lice* und einmal das Vollverb *pocrvenjeti (erröten)* verwendet:

(13) Warum **wird** uns, was schön war, im Rückblick dadurch brüchig, daß es häßliche Wahrheiten verbarg? (Vorleser: 38)
Zašto nam se ono što je nekad bilo lijepo čini tako lomljivim zbog činjenice da je u sebi skrivalo mračne istine? (Žksč: 15)

(14) Ich **wurde** rot. (Vorleser: 16)
Crvenilo mi je oblilo lice. (Žksč: 6)

(15) Ich **wurde** rot, […].(Vorleser: 26)
Pocrvenio sam, […].(Žksč: 10)

Die wörtlichen Übersetzungen, von *wird brüchig* und *rot werden* wären *postati lomljivo*/*krhko* und *postati crven*, hätten nicht den gleichen semantischen Gehalt wie die deutschen Sätze, da dabei die subjektive Komponente entfallen würde.

*Nominalphrase im Nominativ*

In 26 % aller Belege handelt es sich beim Prädikativ um eine Nominalphrase im Nominativ.[7] Diese Ergänzung kommt am zweithäufigsten in Verbindung mit den Kopulaverben vor. In 19 Beispielen handelt es in der Übersetzung um Volläquivalente, was bedeutet, dass in beiden Sprachen das gleiche Kopulaverb mit dem gleich strukturierten Prädikativ in Form von einer Nominalphrase im Nominativ kombiniert wird. Das illustriert das folgende Beispiel:

(16) Er **war** Professor für Philosophie, und Denken **war** sein Leben, […]. (Vorleser: 31)
**Bio je** profesor filozofije i razmišljanje **je bilo** njegov život, […]. (Žksč: 12)

Das Kopulaverb *sein* bildet im Deutschen das Prädikat (*war* und *ist*), als Prädikative fungieren Nominalphrasen. In der Übersetzung haben wir die nominalen Prädikate, bestehend aus dem Kopulaverb *biti* und einer Nominalphrase in der Funktion des nominalen Prädikatteils.

[7] Manchmal ist es nicht auf Anhieb eindeutig, ob eine Nominalphrase im Nominativ als Subjekt oder als Prädikativ zu verstehen ist. Da kann es hilfreich sein, das Verb durch eines wie *gelten (als)* zu ersetzen, bei dem das Prädikativ mit *als* gekennzeichnet ist.

Bei 6 Beispielen mit *sein* im Deutschen weisen die Übersetzungen Abweichungen in Form und Bedeutung auf, da keine Kopula verwendet wurden. Eine Übersetzungsvariante mit einem Kopulaverb war zwar möglich, wurde aber aus stilistischen Gründen nicht verwendet:

(17) Molkenkur i Nußloch – das **sind** völlig verschiedene Richtungen. (Vorleser: 30)
Molkenkur i Nussloch **nalaze se** na dva sasvim suprotna kraja grada. (Žksč: 11)
→ Molkenkur i Nussloch **su** dva potpuno različita smjera.

(18) Das andere Rätsel **war** die Begegnung zwischen Küche und Flur selbst. (Vorleser: 16f.)
Sljedeću zagonetku mi **je predstavljao** sam susret između kuhinje i hodnika. (Vorleser: 7)
→ Sljedeća zagonetka mi **je bio** susret između kuhinje i hodnika.

In nur zwei Fällen wird das Verb *bleiben/ostati* verwendet, einmal neben der Kopula *sein (bin)/biti (sam)*. Das bosnische Prädikativäquivalent ist das Pronomen *to*, welches als Korrelat für die Nominalphrase *pušač* obligatorisch einzusetzen ist, während es im Deutschen nicht eingesetzt werden muss, da sich *Raucher* auf beide Teilsätze bezieht:

(19) […], nachdem ich eingesehen habe, daß ich Raucher **bin** und **bleiben werde**. (Vorleser: 22)
[…], nakon što sam uvidio da **sam** pušač i da ću to **ostati**. (Žksč: 8)

In einem Beleg haben wir zwar das Verb *bleiben* im Präteritum, aber in der Übersetzung fehlt es. Wir haben eine völlig andere syntaktische Struktur bestehend aus dem Kopulaverb *biti* im Perfekt *(nisam bio)* und der Adjektivphrase *siguran*:

(20) Allerdings **blieb** mir ein Rätsel, was die souveräne Reaktion hätte sein sollen. (Vorleser: 16)
Ipak, i dalje **nisam bio** siguran da znam što znači "samouvjerena reakcija". (Žksč: 7)

Eine wörtliche Übersetzung mit der gleichen syntaktischen Funktion wäre möglich, entspricht aber nicht dem gängigen Sprachgebrauch.

Ein Zahlwort als Prädikativ kommt in zwei Belegen vor. Es handelt sich aber hierbei um eine elliptische Nominalphrase, in welcher das Nomen Jahre ausgelassen wurde, was in der Übersetzung auch realisiert ist:

(21) Als ich fünfzehn **war**, hatte ich Gelbsucht. (Vorleser: 5)
Kad mi **je bilo** petnaest godina, razbolio sam se od žutice. (Žksč: 3)

*Zwei unterschiedliche Prädikative zu einem Kopulaverb*

In drei Belegen werden jeweils zwei Prädikative unterschiedlicher Form miteinander kombiniert: Als Prädikative fungieren eine Nominalphrase und ein Zahlwort, eine Adjektiv- und Nominalphrase und eine Adjektiv- und Adverbialphrase. Beim Kopulaverb handelt es sich in den ersten zwei Belegen in beiden Sprachen um das Kopulaverb *sein/biti*.

(22) „ ... **ist** ein Schüler, **ist**, was, siebzehn?“ (Vorleser: 35)
- Učenik **je**, koliko mu je, sedamnaest? (Žksč: 14)

(23) Die Träume **waren** ähnlich, Variationen eines Traums und Themas. (Vorleser: 9)
Snovi **su bili** slični, varijacije jednog sna i teme. (Žksč: 4)

(24) Wir wuchsen heran und **waren** bald groß und aus dem Haus. (Vorleser: 31)

Rastemo, uskoro ćemo i odrasti i **napustiti** kuću. (Žksč: 12)

Bei der Übersetzung im dritten Beispiel wurde kein Kopulaverb verwendet. Es kann zwar ein Satz mit einem kopulativen und einem semikopulativen Verb gebildet werden, was auch syntaktisch korrekt, stilistisch und semantisch aber inakzeptabel wäre:

→ *Rastemo i uskoro ćemo postati veliki i biti van kuće.

*Adverbialphrase*

Eine Adverbialphrase in der Funktion des Prädikativs ist 15 Mal belegt, in 13 Fällen davon in Kombination mit dem Kopulaverb *sein* und in 2 Beispielen kommt *bleiben* vor. Eine Adverbialphrase hat temporale Bedeutung, eine ist modal, alle anderen sind lokal. Die Übersetzungsäquivalente weisen außer in 4 Beispielen eine Volläquivalenz auf:

(25) Über viele Jahre **war** ich nicht in meiner Heimatstadt. (Vorleser: 8)
Godinama **nisam bio** u svome rodnom gradu. (Žksč: 4)

(26) Wie sollte ich sie jeden Tag sehen, wenn ich zu Hause **bleiben** mußte […]. (Vorleser: 29)
Kako bih je mogao viđati svakog dana, kad bih morao **ostajati** kod kuće […]. (Žksč: 11)

Einmal entspricht der Kopula *sein* das Verb *nalaziti se (sich befinden)*, obwohl die Übersetzung mit *sein* ohne einen Bedeutungsunterschied möglich gewesen war:

(27) Im Erdgeschoß **ist** derzeit ein Computerladen; […]. (Vorleser: 8)
U prizemlju **se** trenutno **nalazi** dućan kompjuterskom opremom: […]. (Žksč: 4)
→ U prizemlju **je** trenutno dućan kompjuterskom opremom: […].

Auch im folgenden Beleg wäre eine Lösung mit *sein* möglich gewesen:

(28) Das **war** später. (Vorleser: 34)
To **se dogodilo** poslije. (Žksč: 13)
→ To **je bilo** poslije.

In (29) haben wir ein Adverbial mit modaler Bedeutung in der Funktion des Prädikativs. Dem deutschen Kopulaverb *werden* entspricht die Kopula *biti* im Futur II *(bude)*, obwohl man auch *postati* ohne einen Bedeutungsunterschied hätte einsetzen können:

(29) Wenn es dir wieder zuviel **wird**, […]. (Vorleser: 32)
Ako ti **bude** previše, […]. (Žksč: 12)
→ Ako ti **postane** previse, […].

***Pronominalphrase***

Im Korpus sind acht Prädikative in Form von einer Pronominalphrase belegt. In sieben Fällen haben wir eine Volläquivalenz wie im nächsten Beispiel, wo dem Kopulaverb *sein* sein bosnisches Äquivalent *biti* entspricht:

(30) **Ist** sie es, die uns befällt […]. (Vorleser: 39)
**Je li** ona ta koja nam nalaže […]. (Žksč: 16)

In einem der fünf Fälle haben wir die Negation *nicht*, die im Deutschen als eine Angabe fungiert. Im Bosnischen gehört sie zum Prädikat, da sie mit dem Hilfsverb verschmolzen ist:

(31) Das **war** es nicht, wovon ich meine Augen nicht hatte lassen können. (Vorleser: 17)
A to **nije bilo** ono od čega ja nisam mogao odvratiti pogled. (Žksč: 7)

In einem Fall haben wir die Kopula *werden*, während in der Übersetzung *sein* gebraucht wurde, obwohl der Satz mit *postati (werden)* ohne Bedeutungsunterschiede realisierbar wäre:

(32) Ich weiß nicht, was ich **werden will**. (Vorleser: 35)
Ne znam što **bih želio biti**. (Žksč: 14)
→ Ne znam što **bih želio postati.**

***Präpositionalphrase***

Im Korpus ist eine mit *von* eingeleitete Präpositionalphrase mit modaler Bedeutung gefunden worden.[8] In der Übersetzung haben wir ein Phrasem, das allerdings auch die Präposition *von* enthält und die Bedeutung „an einem krankhaften Reinigungstrieb leiden" bedeutet. Das kopulative Verb ist in der Übersetzung nicht vorhanden.

(33) Sie **war** von peinlicher Sauberkeit, […]. (Vorleser: 33)
No ona je **patila** od čistoće […]. (Žksč: 13)

Die Übersetzung mit dem Kopulaverb *biti* wäre auch möglich gewesen, wobei man anmerken muss, dass es sich dabei um eine umgangssprachliche Konstruktion handelt und daraus geschlossen werden kann, dass sie aus diesem Grund nicht gewählt wurde:

→ Bila je bolesno/pretjerano čista.

*Prädikativsatz*

Im Deutschen sind Nebensätze evident, welche die Funktion eines Prädikativs übernehmen können. Ein Nebensatz als Prädikativrgänzung ist auch in der bosnischen Grammatik anzutreffen (Halilović, Jahić, Palić 2000:365/366). Das folgende Beispiel mit dem Kopulaverb *scheinen* enthält einen Nebensatz, der als Prädikativ fungiert. Sein Übersetzungsäquivalent enthält das semikopulative Verb *djelovati (wirken)* (vgl. Belaj/Tanacković Faletar 2010: 153). Im deutschen haben wir als Prädikativ die satzwertige Infinitivkonstruktion und in der Übersetzung einen Nebensatz, in beiden Sprachen Komparativsätze:

(34) Vielmehr **schien** sie sich in das Innere ihres Körpers zurückgezogen, diesen sich selbst und seinem eigenen, von keinem Befehl des Kopfs gestörten ruhigen Rhythmus überlassen und die äußere Welt vergessen zu haben. (Vorleser: 17)
To **je** više **djelovalo** kao da se povlači u unutrašnjost svog tijela, prepušta ga samom sebi i njegovu vlastitom mirnom ritmu, kojeg nisu ometale nikakve naredbe iz glave, jednostavno je zaboravljala svijet oko sebe. (Žksč: 7)

[8] Zur modaler Bedeutung von *von* ist im Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1964–1977) folgender Eintrag zu finden: „1. /gibt an, daß jmd., etw. in einer bestimmten Art und Weise beschaffen ist/
a) /dient der Angabe einer charakteristischen Eigenschaft, durch die sich jmd., etw. auszeichnet/ er war v. kräftiger Gestalt; eine Frau v. großer Schönheit; das ist ein Mann v. Charakter, aufrichtiger Gesinnung, erstaunlichem Mut; Es sind … Menschen von Herz und Geist Th. Mann 1,95 (Buddenbr.) ; ein Wissenschaftler v. Rang, Format; ein Schriftsteller v. gutem, internationalem Ruf; das ist bezeichnend für Leute v. seinem Schlage; eine Reportage v. großer Aktualität; er trug einen Anzug v. neuestem Schnitt; der Wein ist v. angenehmer Süße; es handelt sich um eine Sache v. Wichtigkeit; für uns ist das v. Vorteil, v. (großem) Nutzen;" 1. („von", in: Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1964–1977), kuratiert und bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/wdg/von>, abgerufen am 15.06.2020.)

Auch im nächsten Beispiel haben wir ein Prädikativ in Form von einem Komparativsatz mit irrealer Bedeutung. Im Deutschen haben wir die Kopula *sein* und in der Übersetzung, als eine wiederholte Bestätigung der Mehrdeutigkeit von Kopulaverben, haben wir das semikopulative Verb *činiti se (scheinen)*:

(35) Mir **war**, als säßen wir das letzte Mal gemeinsam um den runden Tisch unter dem fünfarmigen, fünfkerzigen Leuchter aus Messing, als äßen wir das letzt Mal von den alten Tellern mit den grünen Ranken am Rand, als redeten wir das letzte Mal so vertraut miteinander. (Vorleser: 31f.)

**Činilo mi se** kao da posljednji put sjedimo zajedno za okruglim stolom pod peterokrakim svijećnjakom, kao da posljednji put jedemo iz starih tanjura sa zelenim ukrasima na rubovima, kao da posljednji put razgovaramo s toliko povjerenja. (Žksč: 12)

**Fazit**

Man kann nach all den besprochenen Beispielen, Darstellungen, Behauptungen, Klassifizierungen und Definitionen zum Schluss kommen, dass die Kopulaverben ein durchaus definierter grammatischer Bereich sind, der aber nur auf verschiedene Art und Weise interpretiert wird. Alle Grammatiker sind derselben Auffassung, dass man die Verben *sein, werden, belieben* zu den Kopulaverben zählen muss, dass eine Ergänzung obligatorisch ist, und dass diese Ergänzung verschiedene Ausdrucksformen einnehmen kann. Das Problem liegt aber darin, dass diese Hauptmerkmale des Kopulaverbs individuell aufgefasst werden.

Die Kopulaverben sind mehrdeutig, weil sie als grammatische Phänomene unterschiedlich definiert werden, sowohl im Deutschen als auch im Bosnischen. Zum einen gibt es Unstimmigkeiten darüber, welche Verben zu den Kopulaverben gezählt werden können, zum anderen ist man sich nicht darüber einig, wenn es um den syntaktischen Status der Prädikativergänzung geht. Kopulative Verben sind semantisch arm und gerade darauf basiert ihre Mehrdeutigkeit. Des Weiteren haben wir an unserem Korpus bewiesen, dass sie unterschiedlich übersetzbar sind, da sie unterschiedlich gedeutet werden können. Ihre Mehrdeutigkeit spiegelt sich auch in den breit gefächerten Möglichkeiten, wenn es um die Ausdrucksform des Prädikativs geht. Die Anzahl der analysierten Beispiele ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

| | *Der Vorleser* | *Žena kojoj sam čitao* |
|---|---|---|
| Kopula + Nominalphrase | 26 Belege | 19 Volläquivalente |
| | | 7 Abweichungen |
| Kopula + Adjektivphrase | 48 Belege | 43 Volläquivalente |
| | | 5 Abweichungen |
| Kopula + Adverbialphrase | 15 Belege | 11 Volläquivalente |
| | | 4 Abweichungen |
| Kopula + Pronominalphrase | 8 Belege | 7 Volläquivalente |
| | | 1 Abweichung |
| Kopula + Prädikativsatz | 2 Belege | 2 Abweichungen |
| Kopula + Prapositionalphrase | 1 Beleg | 1 Abweichung |
| Kopula + Prädikativ | 100 Belege | 80 Volläquivalente |
| | | 20 Abweichungen |

Tabelle: Anzahl der Belege mit Kopulaverben und ihre Übersetzungsäquvalente

Abschließend und zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unter dem Begriff „Kopulaverb“ eine kleine Gruppe von semantisch armen, unselbstständigen und dadurch mehrdeutigen Verben verstanden werden kann, die sich syntaktisch und semantisch sowohl

von den Vollverben, als auch von den Modalverben unterschieden und einer Prädikativergänzung bzw. eines nominalen Teils des Prädikats bedürfen.

**Literaturverzeichnis**


1. Ágel, Vilmos/ Fischer, Klaus (2010): 50 Jahre Valenztheorie und Dependenzgrammatik. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 38(2), Walter de Gruyter, 249-290. [https://www.researchgate.net/publication/272536895_50_Jahre_Valenztheorie_und_Dependenzgrammatik], abgerufen am 4.12.2019
2. Belaj, Branimir/ Tanacković Faletar, Goran (2010): Konceptualnosemantički temelji gramatičkih odnosa: predikatni instrumental u hrvatskome jeziku; In: Suvremena lingvistika (0586-0296) 70, 2, Zagreb, 147-172.
3. Brač, Ivana/ Oraić Rabušić, Ivana (2016): Određenje instrumentalne imenske skupine kao dopune u psiholoških glagola; In: Jezikoslovlje, 17.1-2, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 247-265.
4. Dependenzgrammatik unter [http://www.glottopedia.org/index.php/Dependenz-grammatik], abgerufen am 6.1.2020.
5. Dolińska, Justyna (2011), Überlegungen zum Prädikativ, In: Acta Universitatis Wratislaviensis, No 3377, Studia Linguistica XXX, Wrocław, 57-80.
6. DUDEN (2006): Die Grammatik. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
7. Eisenberg, Peter (1989): Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz, J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar.
8. Engel, Ulrich (2009): Deutsche Grammatik, Neubearbeitung, 2., durchgesehene Auflage, Iudicium, München.
9. Engel, Ulrich/Schumacher, Helmut (2009): Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, TBL Verlag Gunter Narr, Tübingen
10. Geist, Ljudmila/ Rothstein, Björn (2007): Einleitung: Kopulaverben und Kopulasätze, In: Geist, Ljudmila et al. (Hrsg.): Kopulaverben und Kopulasätze, Max Niemeyer, Tübingen, Ein Imprint bei Walter de Gruyter, 1-17
11. Hasanica, Memnuna (2013): Prädikative im Deutschen, In: Istraživanja, 8/2013, Fakultet humanističkih nauka, Univerzitet »Džemal Bijedić«, Mostar, 61-70.
12. Heidolph, Karl Erich/ Flämig, Walter/ Motsch Wolfgang (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik, Akademie-Verlag, Berlin
13. Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Langenscheidt, Berlin
14. Hrustić, Meliha (2006): Kopulativni glagoli i kopulativne partikule u njemačkom i u bosanskom jeziku, In: Pismo, Časopis za jezik i književnost, 4, Bosansko filološko društvo, Sarajevo, 130-147
15. Jahić, Dževad/ Halilović, Senahid/Palić, Ismail (2000): Gramatika bosanskog jezika, Dom štampe, Zenica
16. Jung, Walter (1984): Grammatik der deutschen Sprache, VEB Bibliographisches Institut, Leipzig
17. Karabalić, Vladimir (2003): Hrvatski imenski predikatni proširak i njemački ekvivalenti, Izvorni znanstveni članak, Filozofski fakultet, Osijek

18. Kopulaverb. In: Institut für Deutsche Sprache: "Systematische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis, DOI: 10.14618/grammatiksystem, Permalink: [https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/381], abgerufen am 22.05.2020.
19. Lyons, John (1995): Einführung in die moderne Linguistik, 8. Auflage, C. H. Beck, München, Die englische Originalaugabe erschien unter dem Titel: Introduction to Thoretical Linguistics, Cambridge Universitiy Press, 1968.
20. Pittner, Karin/Berman, Judith (2007): Deutsche Syntax, ein Arbeitsbuch 2. Auflage , Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
21. „von“, in: Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (1964–1977), kuratiert und bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, [https://www.dwds.de/wb/wdg/von], abgerufen am 15.05.2020.
22. Weber, Heinz Josef (1997): Dependenzgrammatik, Ein *interaktives* Arbeitsbuch, 2., überarbeitete Auflage, Gunter Narr, Tübingen.
23. Zifonun, Gisela/ Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno/ Ballweg, Joachim/ Braußе, Ursula/ Breindl, Eva/ Engel, Ulrich/ Frosch, Helmut/ Hoberg, Ursula/ Vorderwülbecke, Klaus (1997): Grammatik der deutschen Sprache, Band 2, de Gruyter, Berlin, New York.

**Quellenverzeichnis**

1. Schlink, Bernhard (1997): Der Vorleser, Diogenes, Zürich.
2. Schlink, Bernhard (2011): Žena kojoj sam čitao, prevodilac Renata Farkaš, Algoritam, Zagreb, preuzeto sa [https://kupdf.net/download/bernhard-schlink-381-ena-kojoj-sam-268-itao-pdf_5a053cd8e2b6f57b1d0c3108_pdf#] 20.01.2020.

## AMBIGUITY OF COPULAR VERBS IN GERMAN AND THEIR EQUIVALENTS IN BOSNIAN LANGUAGE

**Abstract**

*The term copular verb (lat. copulare = to connect, to link) is usually used for a small group of verbs frequently used in oral and written communication. They are syntactically and semantically different from the lexical verbs, standalone verbs in a sentence, as well as from the modal verbs. There are verbs sein, werden and bleiben, such as verbs scheinen, dünken und heißen. Copula is a functional category without meaning, that links the subject to a non-verbal part of the predicate, which is necessary to convey the meaning of the sentence. In such role, there can be a noun (She was a cook. = Sie war Köchin.), adjective (He is wise. = Er ist klug.), adverb (Sie ist wieder hier. = She is here again.), noun phrase in genitive case (She is of short height. = Sie ist geringen Wachstums.). Such sentences require copula in order for the aforementioned category to be able to function as a predicate. Those sentences are referred to as copula sentences/Kopulasätze. Grammars or Bosnian, Croatian, Serbian Language list the division into copular verbs (verb to be) and semi-copular verbs different from the verb to be thanks to, besides grammatical, they also have (incomplete) lexical meaning. Semi-copular verbs can be intransitive (become, stay, look) and transitive (consider, name, declare). The paper deals with the ambiguity of the copular verbs as well as with the complements of these verbs. These complements are most frequently nouns or adjectives, syntactically classified as predicatives.*

***Keywords:*** *Copula, copular verbs, predicate, semi-copular verbs*

UDK 811.112.2’42
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Amela Ćurković

# DIACHRONE KOMPOSITIONELLE INTERTEXTUALITÄT IN DEN MEDIENTEXTEN ZUR MIGRATIONSPOLITIK

**Abstract**

*Die Migrationspolitik ist ein aktuelles globales Thema. Darüber wird dauernd geschrieben und diskutiert und zwar in verschiedenen Medien (Zeitungen, Radio, Fernsehen, elektronische Medien) und durch verschiedene Textsorten (Nachricht, Kommentar, Interview, Feuilleton, Reportage, Blog usw.). Es besteht eine unzählige Menge von Texten zu diesem Thema, die nicht selbständig betrachtet werden können, sondern sie stehen in einem übergreifenden Kontext eingebettet und es werden Bezüge von einem Text zu dem anderen aufgebaut. Diese Eigenschaft, dass ein Text in Bezug auf einen anderen Text entsteht, nennt man in der einschlägigen Literatur Intertextualität, die im vorliegenden Beitragt untersucht wird. Dazu kommt die diachrone kompositionelle Betrachtungsweise der Intertextualität, wobei ein älterer Text oder eine Textstelle aus einem Prätext in eine neue Situation eingebettet wird und ergibt dort einen neuen Sinn. So entstehen immer wieder neue Texte, bei denen die Textumgebung und Kommunikationssituation miteinander interagieren. Im Beitrag wird mit Hilfe des analytischen Instrumentariums der Intertextualität untersucht, wie die Texte beim Verstehen seitens der Rezipienten einen neuen Kontext erhalten. In der sogenannten intertextuellen Kette der gewählten Medientexte zur Migrationspolitik steht das Bewerten von Personen, Sachverhalten, Ereignissen, über die berichtet wird, als zentraler Aspekt in der Rekontextualisierung der einzelnen Texte. Dadurch stellt sich heraus, dass Bewertungen oft durch die Textkette d.h. Textgeschichte hindurch weitergegeben werden, ohne dass dies im aktuellen Text am Ende der Kette noch erkennbar wäre.*

***Schlüsselwörter**: Intertextualität, intertextuelle Bezüge, Medientexte, Migrationspolitik, Kontext, Schlagzeile, Zitat, Prä- und Posttexte, Intratextualität*

## Zur Intertextualität als Textualitätskriterium

Im vorliegenden Beitrag geht es um Zusammenhänge zwischen Texten, die in der Textlinguistik als Intertextualität angesehen werden können. Intertextualität ist eine besondere Eigenschaft von Texten, bei der ein Text in Bezug auf einen anderen Text entsteht. In einem Text sind somit immer einer oder mehrere Bezüge auf andere Texte zu finden. „Intertextualität als eine Verbindung von Text zu Text kann sehr weit aufgefasst werden, wie etwa die Bestimmung von Julia Kristeva zeigt, die betont: ´Jeder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes´“ (Busch/Stenschke 2008: 240).

Ein Text hat nur in einem Kontext Sinn. Somit kann auch der Sinn geändert werden, in dem man einen Text aus einer Situation herauslöse und in eine andere Situation transferiere. Der Text erhält so beim Verstehen einen neuen Kontext d.h. in einer anderen Situation legt er eine andere Konstruktion des Textsinns nahe und der Text wird anders verstanden. Das gilt auch für Textstellen, die in andere Texte eingebettet werden und im Zusammenhang mit anderen Texten erscheinen. Es entsteht dabei eine Rekontextualisierung (vgl. Beaugrande/Dressler 1981, Vater 2001, Heinemann/Heinemann 2002). Bei der diachronen Intertextualität wird ein alter Text oder eine Textstelle in eine neue Situation eingebettet und ergibt dort einen neuen Sinn. Text und Situation interagieren miteinander.

Nicht nur das Verhältnis zwischen einzelnen Texten sondern auch die Relation zwischen dem Text und dem Leser gehören zur Intertextualität. Gefüge von Relationen zwischen Texten und Aktivierung von Kenntnissen über Texte bei deren Verwendung (Beaugrande/Dressler 1981: 13f) rechnen die Intertextualität zu den Kriterien der Textualität, die als konstitutive Prinzipien der Textkommunikation fungieren (ebd. 13f). Somit bezeichnet der Begriff *Intertextualität* die „Abhängigkeiten zwischen Produktion bzw. Rezeption eines gegebenen Textes und dem Wissen der Kommunikationsteilnehmer über andere Texte" (ebd. 188). Burger/Luginbühl (2014, 104) sehen die Relation zwischen dem Rezipienten und dem Text anders: Der Text „im Kopf des Rezipienten", die individuelle Lesart des Medientextes, ist nicht einfach dasselbe wie der eigentliche Medientext. „Da es sich hier um individuelle Konstrukte jedes einzelnen Rezipienten handelt, bietet sich dafür der Terminus ´Lesart´ (engl. ´reading´) statt des Terminus ´Text´ an" (ebd. 104). Wie der Text vom Leser verstanden wird d.h. die ´Lesart´ ist für Burger/Luginbühl nicht ohne weiteres mit dem von den Produzenten intendierten Text deckungsgleich, und das gilt grundsätzlich für alle Arten von Texten (ebd. 104).

**Diachrone Intertextualität in den Medientexten**

Diachrone Intertextualität liegt dann vor, wenn sich der Medientext in irgendeiner Form auf einen oder mehrere vorhergehende Texte bezieht. Alle vorhergenden Texte heißen „Prätexte". In Bezug auf einen Prätext sind alle späteren, darauf basierenden Texte „Posttexte" (ebd. 107). Die Autoren der Medientexte bedienen sich häufig der Zitate aber auch verdeckter, nicht durch Intertextualitätssignale[1] angezeigter intertextueller Bezüge (vgl. 106). Das Zitieren gehört aber zum klassischen Instrumentarium von diachroner intertextueller Konstituiertheit von Medientexten (Burger/Luginbühl 2014). Zu den Bestandteilen des medienspezifischen Zitierens gehören nach Burger/Luginbühl (2014): Zitat, direkte/indirekte Rede, Redebericht, Slipping, Teil-Zitat, redesignalisierende Verben, intratextuelle Bezüge durch Schlagzeilen.

Das Zitat setzt voraus, dass zwei getrennte Kommunikationssituationen voneinander abgrenzbar sind und dass sich ein Sprecher/Schreiber der zweiten Situation auf etwas in der ersten Situation Gesagtes/Geschriebenes bezieht. Zitate werden durch direkte und indirekte Rede indiziert, durch unterschiedliche Möglichkeiten auf grammatischer, lexikalischer und grafischer Ebene wie Indikativ/Konjunktiv, unterschiedliche Personalpronomina, Anführungszeichen usw. Redebericht wird als eine modifizierte Form des Zitierens präsentiert, in dem das ursprünglich Gesagte nur zusammenfassend, überblicksmäßig wiedergegeben wird. Als Slipping kann man den Übergang von der indirekten zur direkten Rede oder umgekehrt innerhalb eines Satzes bezeichnen. Von Teil-Zitat kann man sprechen, wenn innerhalb einer narrativen Passage oder innerhalb von indirekter Rede nur eine syntaktisch unselbständige Phrase zitiert wird. Durch die redesignalisierenden Verben kann das Zitierte neutral dargestellt, es kann aber auch bewertet werden. Man vergleiche das neutrale Verb *sagen* mit dem *behaupten*, mit dem – zusätzlich zum bloßen Zitieren – signalisiert wird, dass der Wahrheitsgehalt des Zitierten fraglich ist. Schließlich werden die intratextuellen Bezüge in den

[1] „Wenn ein formales Indiz für intertextuelle Bezüge vorhanden ist, sprechen wir von `Intertextualitätssignal`" (Burger/Luginbühl 2014: 106).

Medientexten insbesondere durch Schlagzeilen hergestellt, weil sie intratextuell mit dem Rest eines Presseartikels verknüpft sind (ebd.).

**Die intertextuelle Analyse der gewählten Texte zur Migrationspolitik**

Im vorliegenden Beitrag werden vier Texte zur Migrationspolitik gewählt, bei denen eine diachrone Abfolge von mehreren Jahren zu erkennen ist. Die Zentralfigur von allen vier Texten ist Bundeskanzlerin Angela Merkel, die im Mittelpunkt der Flüchtlingskrise steht, zur Flüchtlingspolitik Stellung nimmt und Entscheidungen trifft, trotz der Kritik und Vorwürfen wegen ihrer Politik in dieser Frage.

Der erste Text *Besuch in Berlin-Spandau: Flüchtlinge begrüßen Merkel mit Applaus* vom 10.09.2015 berichtet über den Besuch von Kanzlerin Merkel einer Erstaufnahmeeinrichtung für Asylbewerber in Berlin. Sie warb dafür, dass Flüchtlinge schnell in Jobs vermittelt werden und betonte die Rolle der Kinder für die Integration. Während dieses Besuches machten Flüchtlinge Selfies mit ihr und ein Selfie von der Kanzlerin mit einem Iraker wurde zu diesem Artikel als Bild veröffentlicht. In diesem Artikel beziehen sich Text und Bild aufeinander in der synchronen Intertextualität. Das Bild mit dem Selfie wird aber in den darauffolgenden Texten den Lesern in einem neuen und zwar negativen Kontext präsentiert. Es wird sich zeigen, wie dieses Selfie viel Staub aufwirbelte und in der Öffentlichkeit laute Reaktionen hervorrief.

Der zweite Text „*Ich habe einen Plan"* vom 08.10.2015 entstand als Verschriftung von einem face-to-face Interview mit Kanzlerin Merkel, das sie am Tag zuvor, 07.10.2015, dem Ersten deutschen Frensehen ARD gegeben hat. Die Talkshow mit der Moderatorin Anne Will hieß *Die Kanzlerin in der Flüchtlingskrise: Können wir es wirklich schaffen, Frau Merkel?*. Im Text „*Ich habe einen Plan"* werden Ausschnitte aus dem Interview wiedergegeben und seitens des Autors des Artikels detailliert analysiert und kommentiert. Demzufolge kann man bei diesem zweiten Text von einem „Medienwechsel" (ebd.) sprechen, was einen Übertritt von einer mündlichen in eine schriftliche Form darstellt. Der intertextueller Bezug in diesem Text aus dem ersten Text als Prätext wirkt sich dadurch aus, dass der Kanzlerin vorgeworfen wird, dass sie während des Besuchs des Aufnahmelagers im September den Flüchtlingen Selfies mit ihr machen ließ, ohne dass sie dabei überdacht habe, dass sie mit den Selfies weltweit ein Signal des Willkommens an die Flüchtlinge schicke, woraufhin Hunderttausende nach Deutschland wirklich gekommen sind und immer noch kommen wollen. Die Moderatorin Anne Will äußerte diese öffentliche Kritik im Interview mit der Kanzlerin:

> *Was ist mit dem anderen Vorschlag, dass man von Ihnen sich ein diesmal anderes Signal erfhofft, als vielleicht von den Selfies in den Flüchtlingsunterkünften ausgegangen sind, also eine Art gegenteilige Geste, die sich dann bitte ratzfatz durch die ganze Welt verbreiten soll?... Den kannten Sie nicht, ne? Da sind Sie so eng dran gekuschelt...*

Auf diesen Vorwurf antwortete die Kanzlerin wie folgt: *Bei Selfies ist die Distanz ewas weniger als bei normalen Fotos. Das hat ein Selfie so an sich...Glauben Sie wirklich, dass Flüchtlinge ihr Land verlassen wegen eines Selfies mit der Kanzlerin?* In diesem Text geht es

also im Bezug auf das Selfie aus dem ersten Text darum, dass die Kanzlerin durch Selfies praktisch die Flüchtlinge aus aller Welt nach Deutschland eingeladen haben soll.

Darüber hinaus wird schon in der Unterzeile dieses Artikels, als Bestandteil der Schlagzeile[2], ein weiterer intra- und intertextueller Bezug auf einen Satz der Bundeskanzlerin genommen, als sie auf ihrer Sommer-Pressekonferenz im August 2015 die Bewältigung des Flüchtlingsansturms eine „große nationale Aufgabe" nennt und sagt: „Wir schaffen das!" Diese Stelle wird wie folgt im Text als Teil-Zitat erwähnt: *Schaffen wir das? Ja, wir schaffen das...Können wir es wirklich schaffen, Frau Merkel? Eine Frage, auf die Markel nicht lange eine Antwort suchen musste: „Wir schaffen das, da bin ich ganz fest dav erzeugt"*.

Nach einem Abstand von ca. einem halben Jahr später wird am 18.05.2016 der dritte Text unter dem Titel *Die Wahrheit über Merkels Flüchtlingspolitik* veröffentlicht. In diesem Text wird die Politik von Angela Merkel zur Frage der Migration und Flüchtlinge gelobt:

> *Wer einen genaueren Blick auf die Kurve wirft, erkennt eine ganz andere Wahrheit: Tatsächlich stigen die Flüchtlingszahlen schon im Frühsommer 2015 stark an. Und der Rückgang begann lange vor den Grenzschließungen auf dem Balkan – Folge zahlreicher diplomatischer Gespräche der Kanzlerin und Änderungen der Asylgesetze.*

Dass es sich hier um einen neuen Textsinn handelt, wird auch durch die Wortwahl verraten: „einen genaueren Blick werfen", „ganz andere Wahrheit". Weiterhin stellt dieser Text einen Rückblick auf die wichtigsten Ereignisse und Entscheidungen der Kanzlerin im Zeitraum zwischen Juni 2015 bis April 2016 dar, die in etwa Folgendes umfassen:

> *Juni 2015: Immer mehr Flüchtlinge, 25. August 2015: Syrier dürfen bleiben, 31. August 2015: Wir schaffen das, 2. September 2015: Aylan stirbt, 4. September 2015: Wir machen es, 10. September 2015: Selfie mit Merkel, Oktober 2015: Kosovo sicher, 10. November 2015: Nur wer über Griechenland kommt, darf rein, November 2015: Immer weniger Flüchtlinge, Januar 2016: Kein Familiennachzug, 30. Januar 2016: Türkei hilft, 25. Februar 2016: Asylrecht wird verschärft, 9. März 2016: Balkanroute dicht, 10. März 2016: Migration kommt zum Stillstand, 4. April 2016: Erste Flüchtlinge zurückgeführt.*

Im Rahmen dieser dargestellten Chronologie der Ereignisse im genannten Zeitraum ist eine Reihe von intertextuellen Bezügen auf die zwei oben beschriebenen Textbeispiele zu erkennen, wie auch auf andere Prätexte, die in den Medien zu diesem Thema im gleichen Zeitraum veröffentlicht wurden. Als Intertextualitätssignal könnte man diese chronologische Darstellung als Redebericht bezeichnen, da hier das ursprünglich Gesagte zusammenfassend und überblicksmäßig wiedergegeben wird. Außerdem ist hier die sogenannte „kompositionelle" Intertextualität zu erkennen, weil dieser Medientext noch deutlicher als die ersten zwei Textbeispiele nicht „eingleisig auf einen Prätext rückführbar ist, sondern auf zwei oder mehr Prätexte zurückgeht" (Burger/Luginbühl 2014: 108). Auf das Beispiel mit dem

[2] „In der einschlägigen Literatur wird zwischen der einfachen und zusammengesetzten Schlagzeile unterschieden. Wenn die Schlagzeile neben einer Titelzeile noch aus zusätzlichen Teilen besteht, nämlich einer Oberzeile und einer Unterzeile, spricht man von der komplexen oder zusammengesetzten Schlagzeile" (Ćurković 2019: 173).

Selfie wird in diesem Artikel zweimal Bezug genommen, einmal im Fließtext und das andere Mal im Untertitel, als Teil der Schlagzeile, also auch intratextuell: *Die Menschen kamen, ohne dass die Kanzlerin sie rief. Und blieben bereits vor Schließung der Blakanroute weg. B.Z.*[3] *zeigt, wie die CSU irrt.* Von dem Vorwurf wegen der Geschichte mit dem Selfie und der angeblichen „Einladung der Flüchtlinge durch das Selfie" wird in diesem Text die Kritik an Angela Merkel deutlich verworfen, indem man sagt, dass die Flüchtlinge „kommen, ohne dass die Kanzlerin sie rief" und dass die kritischen Stimmen von den CSU-Politikern im Unrecht waren. Damit erhält die Sache mit dem Selfie einen anderen Kontext als in den Prätexten zuvor: Der Staub des Selfies hat sich offensichtlich gelegt.

Der vierte Text „*Flüchtlinge: Was Merkel alles falsch gemacht haben soll*" vom 10.02.2019 stellt eine kritische Auseinandersetzung innerhalb der CDU-Partei, zu der auch Angela Merkel gehört, mit der Flüchtlingspolitik der Kanzlerin dar. Der Autor stellt sich auf die Seite der Kanzlerin, was auf vielen Textstellen ersichtlich ist, vor allem durch emotianale Lexik, Übertreibungen bei der Wortwahl, hypothetische Ausdrucksweise und drastische Metaphorik. Schon der Titel hebt einen hypothetischen Charakter mit dem Modalverb *sollen* hervor und drückt die Ungewissheit des Sprechers, ob die Kanzlerin überhaupt etwas falsch gemacht hat. Unmittelbar danach in der Unterzeile wird intra- und intertextuell der Bezug auf folgende Inhalte genommen, die die einzelnen Kritikpunkte von der CDU an Kanzlerin Merkel betreffen: *Offene Grenzen, Willkommenskultur, Kontrollverlust: An diesem Sonntag setzt sich die CDU erstmals kritisch mit der Flüchtlingspolitik ihrer Kanzlerin auseinander. Die Liste der angeblichen Verfehlungen ist lang*. Mit der Wortwahl von „angeblichen Verfehlungen" will der Autor die Bedeutung von „vermeintlichen, irrtümlich vermuteten, scheinbaren, angenommenen"[4] Verfehlungen von Kanzlerin Merkel ausdrücken. Dazu betont er wie die Liste der angeblichen Verfehlungen „lang" ist, was als übertrieben und ironisch gemeint wird und bewirkt einen komischen Effekt.

Diesen neuen Kontext, gemischt mit Ironie und Komik, erzeugt der Autor auch bei der intertextuellen Bezug auf das umstrittene Selfie und seine angeblichen Folgen. Die Textstelle lautet: *Kritiker kreiden der Kanzlerin an, mit diesem Bild [das Selfie] das Signal in die Welt ausgesendet zu haben, Detuschland stehe für jeden offen. Sie habe Flüchtlinge regelrecht „angezogen". Die Rede war von einem `Pull-Effekt` - wie bei einem Magneten.* Hier verwendet der Autor eine Reihe von lexikalischen Mitteln, um die Geschichte mit dem Selfie mit besonders viel Komik und Übertreibung zu schildern. Das Verb „angezogen" wird hier doppeldeutig verwendet, einerseits mit der wörtlichen Bedeutung – „jemandem Kleidung und Schue zum Anziehen geben", und andererseits mit der übertragenen Bedeutung – „jemanden anlocken und fesseln"[5]. Diese Doppeldeutigkeit wird noch mit dem Adjektiv „regelrecht" verstärkt, mit seiner umgangsprachlichen Bedeutung „ganz richtig".[6] Wegen dieser Doppeldeutigkeit will der Autor im folgenden Satz klar stellen, was er eigentlich meint, indem er eine drastisch übertriebene Metaphorik verwendet: Die angebliche Wirkung vom Selfie mit der Kanzlerin wird mit einem Magneten verglichen und seine anziehnde Wirkung witzigerweise mit einem Anglizismus als „Pull-Effekt" erklärt. Außerdem trägt die saloppe

[3] Die Berliner Zeitung
[4] www.dwds.de
[5] Ebd.
[6] Ebd.

Ausdrucksweise mit dem Verb „ankreiden“ (statt z. B. „vorwerfen“, wie in den Prätexten) mit der übertragenen Bedeutung – „jemandem etwas übel vermerken“[7] dem ironischen Effekt der Kritik bei, die eigentlich keine Kritik ist.

Weitere intertextuelle Stelle in diesem Artikel findet man in dem erneuten Bezug auf den berühmten Satz “Wir schaffen das!“:

> *“Wir schaffen das!“, sagte die Kanzlerin mit Blick auf Hunderttausende Fl chtlinge, die sich in jenem Spätsommer über Ungarn auf den Weg nach Deutschland machten. Erstmals setzte Merkel alles auf eine Karte. Ihr „Wir schaffen das“ wurde zum Kern-Slogan der neuen „Willkommenskultur“. An ihm entz t sich seither die Kritik.*

Aus diesem Abschnitt ergibt sich rückblickend, nach dem Abstand von drei Jahren, eine neue Bedeutung des Satzes „Wir schaffen das“: Er wurde zu einem „Kern-Slogan“, der die zunehmende Kritik in den vergangenen Jahren auslöste. Außerdem wird im Text ein weiterer Bezug auf die „Willkommenskultur“ als intertextuelle Vernetzung aus den vorhergehenden Texten genommen:

> *Hinter der Fassade der angeblichen Willkommenskultur leitete Merkel sehr früh eine politische Kehrtwende ein...Noch im Herbst 2015 wurde der sogenannte EU-Türkei-Deal eingefädelt. Brüssel sicherte Ankara Milliarden-Zahlungen zu, auch zur Betreuung in der Türkei gestrandeter Flüchtlinge. Als Gegenleistung riegelte die Türkei ihre Außengrenzen ab und hinderte Flüchtlinge gewaltsam daran, an den Küsten des Landes die Boote von Schleuser zu beseitigen. Nach dem Deal kamen deutlich weniger Flüchtlinge über die Balkanroute nach Deutschland*.

Die Kritik an Kanzlerin Merkel aus den Prätexten, dass sie mit den Selfies weltweit ein Signal des Willkommens an die Flüchtlinge schicke, wird hier seitens des Autors mit der deutlichen Wortwahl zurückgewiesen: „hinter der Fassade der angeblichen Willkommenskultur“. Darüber hinaus wird die „angebliche Willkommenskultur“ mit der „politischen Kehrtwende“ des „EU-Türkei-Deals“ in Zusammenhang gebracht, was die damalige Kritik wegen des Selfies und der Willkommenskultur in einem neuen Kontext zeigt, nämlich als eine lächerliche und unnötige Diskussion, die Kanzlerin Merkel aber nicht daran hinderte, sich auf die Lösung des Problems zu konzentrieren.

Die dargestellten Textstellen in diesem Artikel werden mit entsprechenden intertextuellen Bezügen aus den vorherigen Texten rekontextualisiert und erwecken bei den Lesern den Effekt der Komik, Ironie und Übertreibung. Die andauernde Kritik an Kanzlerin Merkels Flüchtlingspolitik wird einfach nicht mehr ganz ernst genommen und oft als übertrieben gesehen.

**Fazit und Ausblick**

Im vorliegenden Beitrag wurden vier Medientexte zum gemeinsamen Thema der Migrationspolitik in Deutschland analysiert, die sich diachron in einer Zeitspanne von

[7] Ebd.

mehreren Jahren aufeinander beziehen. Diese intertextuellen Bezüge erkennt man durch eine Vernetzung von verschiedenen Begriffen, Sätzen oder Tielsätzen, die sowohl inhaltlich wie auch der Form nach in den Texten zu erkennen sind, wie z.B. Selfie, „Wir schaffen das", Willkommenskultur usw. In den Medien ist das ein übliches Phänomen, dass Medien voneinander abschreiben, indem ein neuer Text durch die Intertextualitätssignale aus dem Prätext einen neuen Kontext erhält. Deshalb ist die Intertextualität eine Besonderheit der Medientexte (Burger/Luginbühl 2014). Die Inhalte der Medientexte, die auf diese Art und Weise intertextuell übernommen werden, erscheinen aber in dem neuen Text in einem neuen Kontext. So haben wir bei den vier Beispieltexten gesehen, wie eine Rekontextualisierung der intertextuellen Bezüge abwechselnd mal für die Kritik und mal für das Lob und Zustimmung Merkels Migrationspolitik gegenüber sorgt.

Abschließende Bemerkungen betreffen eine Zukunftsperspektive für weitere Forschungen: Die Intertextualität wurde hier an der transphrastischen Ebene d.h. über die Satzgrenze hinaus analysiert. Darüber hinaus haben wir uns mit einem Ensamble von Texten zu einem bestimmten Thema - Migrationspolitik - beschäftigt. In der einschlägigen Literatur spricht man dann sogar „von einer transtextuellen Sprachanalyse" d.h. über Textgrenzen hinweg gehend:

> *Dies ist wissenschaftshistorisch deshalb interessant, weil sich in der transtextuellen Sprachanalyse eine Bewegung vom Wort zum Satz zum Text fortsetzt, die über Einzeltexte hinausgeht...Wenn man so ein Textkorpus in den Blick nimmt, spricht man dann von der sogenannten linguistischen Diskursanalyse. Auch bei einer linguistischen Diskursanalyse spielen intertextuelle und interdiskursive Beziehungen eine wichige Rolle*" (Niehr 2014: 29).

**Literatur**


1. Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1981.
2. Burger, Harald/Luginbühl, Martin. Mediensprache. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014.
3. Busch, Albert/Stenschke, Oliver. Germanistische Linguistik. Tübingen. Günter Narr, 2008
4. Ćurković, Amela. „Syntaktische Struktur der Schlagzeilen. Ein kontrastiver Vergleich". In: Mešić, Sanela/Scheuringer, Hermann (Hg.) Deutsch in Bosnien und Herzegowina. Germanistenkonferenz. Sarajevo: Philosophische Fakultät der Universität Sarajevo, 2019. 172-186.
5. Glovacki-Bernardi, Zrinka. *Uvod u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga, 2001.
6. Heinemann, Margot/Heinemann, Wolfgang. *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002.
7. Niehr, Thomas. *Einführung in die linguistische Diskursanalyse.* Darmstadt: WBG, 2014.
8. Schmitz, Ulrich. *Sprache in modernen Medien*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2004.
9. Schmitz, Ulrich. *Einführung in die Medienlinguistik*. Berlin: Darmstadt: WBG,, 2015.
10. Vater, Heinz. *Einführung in die Textlinguistik*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2001.

**Quellen**[8]

1. Börnsen, Wenke. *Merkel bei "Anne Will": "Ich habe einen Plan"*. 8.10.2015 https://www.tagesschau.de/inland/merkel-anne-will-103.html
2. Berliner Zeitung. *Die Wahrheit über Merkels Flüchtlingspolitik.* 18.5.2016 https://www.bz-berlin.de/deutschland/die-wahrheit-ueber-merkels-fluechtlingspolitik
3. Deutsche Presse Agentur. *Besuch in Berlin-Spandau: Flüchtlinge begrüßen Merkel mit Applaus*. 10.9.2015 http//mobil.naumburger-tageblatt.de/nachrichten/politik/besuch-in-berlin-spandau-fluechtlinge-empfangen-angela-merkel-mit-applaus-22773048?originalReferrer=
4. Köpke, Jörg. *Flüchtlinge: Was Merkel alles falsch gemacht haben soll.* 10.2.2019 https://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Deutschland-Welt/Was-Merkel-falsch-gemacht-haben-soll

## DIACHRONIC COMPOSITIONAL INTERTEXTUALITY IN THE MEDIA TEXTS ON MIGRATION POLICY

***Abstract***

*Migration policy is a topical global issue which has been often addressed and discussed in various media (newspapers, radio, television, electronic media) and through different types of texts (news, commentary, interview, feature story, report, blog etc). There is an innumerable amount of texts on this topic which cannot be viewed independently, but are embedded in a wider context and references are made from one text to the other. This ability that one text emerges with reference to another text is called intertextuality in the relevant literature, which is examined in this article. Furthermore, the analysis includes the diachronic compositional approach to intertextuality, whereby an older text or a text passage from a pretext is embedded in a new situational context by creating a new meaning there. In this way, new texts are created continuously, by which the text environment and communication situation interact with one another. By using the analytical instruments of intertextuality, this article will show how the texts receive a new context when they are understood by the recipients. In the so-called intertextual chain of the selected media texts on migration policy, the focus is on the evaluation of persons, facts and events that are addressed in various texts, which is a central aspect in the recontextualisation process of the individaul texts. This research article shows that reviews are often linked by the text chain i.e. the text history can be passed on without this being recognisable in the current text at the end of the chain.*

***Key Words****: Intertextuality, Intertextual References, Mediatexts, Migration Policy, Context, Headlines, Quotes, Pre- and Posttexts, Intratextuality*

[8] Zugriff auf alle Internetseiten zuletzt am 3.3.2020

UDK 811.512.161’373.7
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Edina Solak
Dr. sc. Mirza Bašić

# KONCEPTUALNA ANALIZA TURSKIH SOMATSKIH FRAZEMA U KOJIMA SE LEKSEMA *DİL (JEZIK)* POJAVLJUJE KAO SOMATSKA SASTAVNICA

***Sažetak***

*Kada se govori o proučavanju frazemâ s kognitivnolingvističkoga aspekta, primarni je cilj odgovoriti na pitanje zašto određeni frazem ima značenje koje ima te zašto se upotrebljava u određenoj kontekstualnoj situaciji. Kada su u pitanju somatski frazemi, u kognitivnolingvističkome se pristupu pokušava razriješiti dilema zašto se određena leksema kojom se označava dio ljudskoga tijela pojavljuje kao somatska sastavnica određenoga frazema. Cilj ovoga rada jeste analizirati motiviranost značenja turskih somatskih frazema u kojima se leksema dil (jezik) pojavljuje kao sastavnica. Pored toga, u radu se turski frazemi u kojima leksema dil (jezik) ima funkciju somatske sastavnice uspoređuju sa značenjski bliskim frazemima u bosanskome jeziku. Ovakva analiza trebala bi ponuditi odgovor na pitanje da li kod govornikâ dva genetski i tipološki različita jezika postoje sličnosti u konceptualizaciji određenih aktivnosti i iskustava putem domene dijelova tijela.*

***Ključne riječi:*** *frazeologija, somatski frazemi, konceptualna analiza, leksema dil (jezik), turski jezik*

## Uvod

Tvorenice koje se tvore dodavanjem derivacijskih nastavaka, posuđenice iz stranih jezika, promjena značenja riječi, sve su to faktori koji obogaćuju leksičku strukturu jednoga jezika. Isto tako, leksički fond jednoga jezika obogaćuju i veze riječi u kojima dolazi do desemantizacije jedne ili svih sastavnica. Ovakve veze riječi postaju sastavni dio leksičke strukture, a frazeologija se bavi njihovim proučavanjem. Frazeologija je lingvistička disciplina “koja proučava frazeološki sastav jezika kao sustav, njegove inherentne zakone razvoja i funkcioniranja, povijest, etimologiju frazema, njihova gramatička i semantička obilježja te načine tvorbe“ (Barčot 2017: 15 *cit. prema* Birih – Volkov – Nikitina 1993: 98). Prema Elisabeth Piirainen, frazeologija predstavlja “ukupnost ustaljenih višerječnih jedinica jezika, odnosno metaforičkih izraza koji su elementi leksikona i koji nadilaze razinu jedne riječi ali ne prelaze razinu rečenice“ (Barčot 2017: 15 *cit. prema* Piirainen 2012: 32). Ova je lingvistička disciplina usko povezana s leksikologijom, prvenstveno zato što se ove dvije lingvističke discipline bave vrlo sličnim predmetom proučavanja.

Frazeologija predstavlja relativno mladu lingvističku disciplinu koja se razvija i osamostaljuje u 20. stoljeću, a ruski su lingvisti dali najveći doprinos u razvoju i osamostaljivanju ove jezikoslovne discipline. Razvoj frazeologije kao samostalne lingvističke discipline utjecao je na činjenicu da se i turski lingvisti počnu baviti proučavanjem ove tematike. Ipak, primjećuje se da turski lingvisti nisu napravili čvrstu i jasnu distinkciju između frazemâ i ustaljenih sveza riječi kao što su poslovice, blagoslovi, kletve i sl. Dakle, može se kazati da je u turskoj lingvistici znatno zastupljenija frazeologija u širem smislu, u okviru koje se poslovice, izreke i krilatice ubrajaju u frazeološki fond. Godine 1963. Feridun Fazıl

Tülbentçi objavljuje rad pod naslovom *Türk Atasözleri ve Deyimleri*, u kojem analizira leksičko-sintaksičke osobine turskih poslovica i frazema. Šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća i ostali turski lingvisti, prije svih Vecihe Hatiboğlu (*Atasözleri ve Deyimler* (1964)), Aysan Türkhan (*Konuşan Atasözleri ve Deyimler* (1974)), Abdülbaki Gölpınarlı (*Deyimler ve Atasözleri* (1977)) i dr., objavljuju radove u kojima analiziraju frazeološki sustav turskoga jezika, ali se u svim ovim radovima frazemi analiziraju zajedno s poslovicama, što potvrđuje konstataciju da se u turskoj frazeologiji nije postavila jasna distinkcija između frazemâ i čvrstih sveza riječi koje čine rečenicu. Centralno mjesto u turskoj frazeologiji zauzima djelo Ömera Asıma Aksoya pod naslovom *Atasözleri ve Deyimler Sözl* , koje je od 1965. godine do danas doživjelo mnogo izdanja. Bez obzira na to što Aksoy zauzima mjesto među lingvistima koji zagovaraju frazeologiju u užem smislu (v. Šiljak-Jesenković 2003: 49) i što je ova studija objavljena u dva toma, u kojima se zasebno analiziraju poslovice i frazemi, i u njoj se, ipak, frazemi analiziraju zajedno s ostalim svezama riječi koje čine rečenicu. Naime, u uvodnome dijelu rada Aksoy "definira ustaljenje sveze riječi u koje ubraja poslovice, sentence, frazeme, ostale čvrste sveze i sl." (Šiljak-Jesenković 2003: 39), što dokazuje tvrdnju da se nije napravila jasna distinkcija između frazeologije i paremiologije. Treba spomenuti i činjenicu da se u turskoj frazeologiji ne zanemaruje i proučavanje frazeološke građe turskih narječja izvan granica Republike Turske, a to potvrđuje, naprimjer, djelo Hamdija Hasana pod naslovom *Makedonya ve Kosova T klerince Kullanılan Atasözleri ve Deyimler*, koje je objavljeno u izdanju *Turskoga jezikoslovnog društva* (*Türk Dil Kurumu*) 1997. godine i u kojem se analiziraju leksičko-sintaksičke osobine turskih frazema koje upotrebljavaju nativni govornici turskoga jezika koji žive u Makedoniji i na Kosovu. Isto tako, radovi Abdullaha Battala Taymasa (*Kazan Türkçesinde Atasözleri ve Deyimler* (1968)), Müsteciba Ülküsala (*Dobruca'daki Kırım T klerinde Atasözleri ve Deyimler* (1970)), Kurtuluşa Öztopçua (*Uygur Atasözleri ve Deyimleri* (1992)) i dr. ukazuju na činjenicu da se u turskoj frazeologiji velika pažnja posvećuje i proučavanju frazeološkoga blaga turskih narječja izvan Republike Turske i ostalih turkijskih jezika.

Kada je riječ o radovima koji se bave turskom frazeologijom a koji su objavljeni na bosanskome jeziku[1], centralno mjesto pripada studiji Amine Šiljak-Jesenković pod naslovom *Nad turskim i bosanskim frazikonom: semantički, sintaktički, lingvostilistički i sociolingvistički aspekt*. Ovaj je rad objavljen 2003. godine, a u njemu se analiziraju semantičke, sintaksičke, lingvostilističke i sociolingvističke karakteristike turskih frazema, koji se, također, kontrastiraju sa značenjski bliskima frazemima u bosanskome jeziku.

Somatski frazemi predstavljaju frazeme u kojima barem jednu sastavnicu čini leksema kojom se imenuje dio ljudskoga tijela. Kao i u većini svjetskih jezika, ovi frazemi čine najbrojniju skupinu frazema i u turskome i u bosanskome jeziku (v. Jerolimov 2001: 87 – 99; Kovačević 2012: 16; Çelik 2017: 72 – 79). Primarni cilj ovoga rada jeste analizirati motiviranost značenja turskih frazema u kojima se leksema *dil (jezik)* pojavljuje kao somatska sastavnica. Pored toga, u radu se turski somatski frazemi u kojima leksema *dil (jezik)* ima funkciju somatizma uspoređuju sa značenjski bliskim frazemima u bosanskome jeziku, a ovakva bi analiza trebala pokazati da li kod govornikâ dva genetski i tipološki različita jezika

[1] Sve što je u ovome radu rečeno o bosanskome jeziku vrijedi i za ostale jezike standardne novoštokavštine.

postoje sličnosti u konceptualizaciji određenih aktivnosti i iskustava putem domene dijelova tijela.

Konceptualna analiza turskih frazema u kojima se leksema *dil (jezik)* pojavljuje kao somatska sastavnica zasniva se na konkretnim kontekstualnim primjerima koji su prikupljeni iz raznih pisanih i govornih izvora kao što su rječnici, književni tekstovi, različite vrste medija i sl. Dio primjera prikupljen je s interneta, a s obzirom na to da je dobro poznata nepouzdanost izvora koji se preuzimaju ovim putem, važno je naglasiti da se pretrazi interneta pristupilo s velikim oprezom te da je nativni govornik turskoga jezika provjerio prihvatljivost svih primjera pribavljenih putem interneta.[2]

Svi pojmovi koji se navode u ovome radu, a koji imaju rodni značaj i rodno obilježje, obuhvataju na jednak način muški i ženski rod bez obzira na to da li se navode u muškome ili ženskome rodu.

**Kognitivnolingvistički aspekt u proučavanju frazemâ**

Dok se u tradicionalnome pristupu proučavanju jezika zastupa mišljenje da su frazemi ustaljene jezičke jedinice koje imaju arbitrarno značenje, u kognitivnolingvističkome se pristupu zastupa tvrdnja da je značenje frazemâ motivirano u čovjekovome konceptualnom sustavu (v. Kövecses – Szabó 1996: 330; Barčot 2017: 40). Kada se govori o proučavanju frazemâ s kognitivnolingvističkoga aspekta, primarni je cilj odgovoriti na pitanje zašto određeni frazem ima značenje koje ima te zašto se upotrebljava u određenoj kontekstualnoj situaciji. Kada su u pitanju somatski frazemi, u kognitivnolingvističkome se pristupu pokušava razriješiti dilema zašto se određena leksema kojom se označava dio ljudskoga tijela upotrebljava kao somatska sastavnica određenoga frazema te koje konceptualne strukture i kognitivni procesi motiviraju značenje određenoga somatskog frazema.

Budući da je značenje frazemâ motivirano u čovjekovome konceptualnom sustavu, postoje i konceptualne strukture i kognitivni procesi, prije svih konvencionalno znanje, konceptualna metafora i konceptualna metonimija, na temelju kojih se uočava motiviranost značenja frazemâ. U svojoj percepciji čovjek posjeduje konvencionalno znanje i konvencionalne slike svijeta koji ga okružuje, a sve je to povezano s kulturom kojoj pripada, odnosno sa specifičnim karakteristikama kulture u kojoj egzistira. Konvencionalno znanje i konvencionalne slike svijeta koji nas okružuje predstavljaju jedan od osnovnih temelja za razumijevanje frazemâ (Lakoff 1987: 446; Gibbs 1997: 142).

Osim konvencionalnoga znanja i konvencionalnih slika o svijetu koji nas okružuje, i konceptualna metafora i konceptualna metonimija motiviraju značenje somatskih frazema. U kognitivnoj lingvistici konceptualna metafora definira se kao kognitivni proces u okviru kojega se pojavnosti i iskustva iz apstraktne i teže dostupne domene konceptualiziraju i razumijevaju na temelju pojavnosti i iskustva iz konkretne i lakše dostupne domene, a taj se proces realizira povezivanjem i preslikavanjem sličnih elemenata iz te dvije domene (v. Lakoff – Johnson 1980: 4 – 6; Lakoff – Turner 1989: 60 – 65; Lakoff 1993: 206 – 209; Kövecses 2010: 4; Stanojević 2013: 54 – 55). S druge strane, konceptualna metonimija definira se kao spoznajni proces u kojem jedan konceptualni entitet, odnosno prijenosnik, omogućava umni pristup

[2] Ovom se prilikom zahvaljujemo prijatelju i docentu na Univerzitetu Sabahattin Zaim u Istanbulu Ahmetu Saçkesenu na pomoći, dragocjenim komentarima i sugestijama, izdvojenome vremenu i strpljenu.

drugome konceptualnom entitetu, odnosno cilju, unutar iste domene ili idealiziranoga kognitivnog modela (v. Kövecses – Radden 1998: 39; Stanojević 2009: 353).

**Somatski frazemi u kojima se leksema *dil (jezik)* pojavljuje kao sastavnica**

I u sakralnoj i u kulturno-historijskoj tradiciji jezik simbolički označava oružje koje ima bezgraničnu moć. Naime, jezik je oružje koje proizvodi riječi koje mogu učestvovati u procesu stvaranja i uništavanja, što im pruža bezgraničnu moć. Dakle, jezik predstavlja ljudski organ koji proizvodi riječi i koji aktivno učestvuje u realizaciji procesa govora i komunikacije. Ovaj organ eksplicitno utječe na međuljudske odnose, prvenstveno zato što može prouzrokovati nesuglasice, sukobe i svađe. Isto tako, sposobnost kontroliranja jezika simbolički označava postizanje zrelosti i vladanje svojim mislima (v. Kovačević 2012: 110). U turskome jeziku leksema *dil (jezik)* pojavljuje se kao somatska sastavnica u frazemima kojima se opisuju čovjekova stanja, te u frazemima u kojima se upućuje na čovjekovo ponašanje i međuljudske odnose.

**Turski frazemi sa somatskom sastavnicom *dil (jezik)* kojima se opisuju čovjekova stanja**

Jezik učestvuje u proizvodnji riječi koje imaju veliku moć, a u turskome se jeziku leksema *dil (jezik)* pojavljuje kao somatska sastavnica tri frazema u kojima se ukazuje na stanje u kojem se čovjek nalazi. Ovi se frazemi povezuju s konceptualnim poljem umora i iscrpljenosti (1.a i 1.b) i konceptom patnje, mučenja i dosađivanja (1.c).

(1)

a) *Koştu koştu da **dili bir karış sarktı**. / Trčao je i trčao, pa **je isplazio jezik**.[3] (dosl. Trčao je i trčao, pa **je njegov jezik ispao za jedan pedalj**.)*
b) *Uzun zaman konuşmaktan **dilim damağım kurudu**. / **Usta su mi se osušila** od dugoga izlaganja. (dosl. Od dugoga pričanja **moj jezik i moje nepce osušili su se**.)*
c) *Ot yolculuğundan bir hayli **dilim yandı**. / Prilično **sam se napatio** u vožnji autobusom. (dosl. Od autobuskoga putovanja **moj je jezik** poprilično **izgorio**.)*

Frazem *dili bir karış dışarı çıkmak / sarkmak* (1.a) (dosl. *ispadati / ispasti njegov jezik za jedan pedalj*) i navedeni prijevodni ekvivalent *isplaziti jezik* (1.a) povezuju se s konceptom umora i iscrpljenosti, a značenje ovih frazema zasnovano je na slici čovjeka koji se zadihao i koji je, zbog umora, primoran disati na usta usljed čega mu se vidi jezik koji je morao izaći izvan okvira usta. Frazem *dili damağına yapışmak / dili damağı kurumak* (1.b) (dosl. *osušiti se njegov jezik i njegovo nepce*) veže se uz koncept umora i žeđi, a značenje ovoga frazema temelji se na slici čovjeka kojem su se, zbog žeđi, osušila usta, pa mu se zbog toga jezik lijepi za nepce. Ista se konceptualizacija realizira i u navedenome prijevodnom ekvivalentu *osušiti se usta* (1.b), u kojem se kao somatska sastavnica ne pojavljuje leksema *jezik*, već leksema *usta*.

Turski frazem *dili yanmak* (1.c) (dosl. *gorjeti / izgorjeti njegov jezik*) povezuje se s konceptualnim poljem patnje, mučenja i dosađivanja, a značenje ovoga frazema utemeljeno je na slici čovjeka koji je opržio jezik popivši nešto vruće.

[3] Sve prijevode potpisuju autori rada.

**Turski frazemi sa somatskom sastavnicom *dil (jezik)* kojima se opisuju čovjekova ponašanja i međuljudski odnosi**

Jezik je ljudski organ koji ima komunikativnu funkciju i aktivno učestvuje u realizaciji procesa govora, a eksplicitno utječe na odnos među ljudima jer može izazvati sukob, svađu i nesuglasice. Stoga se leksema kojom se označava ovaj dio ljudskoga tijela vrlo često pojavljuje kao sastavnica somatskih frazema u kojima se opisuju međuljudski odnosi. U turskome jeziku leksema *dil (jezik)* pojavljuje se kao somatska sastavnica 43 frazema u kojima se opisuju čovjekova ponašanja i međuljudski odnosi, a ovi se frazemi, prema svome frazemskom značenju i konceptu, mogu podijeliti u 12 skupina. To su sljedeći koncepti: koncept šutnje i poteškoća s govorenjem (od 2.a do 2.n), koncept poticaja za govorenje i prekomjernoga pričanja (od 3.a do 3.f), koncept ogovaranja i stalnoga ponavljanja istih stvari (od 4.a do 4.n), koncept otkrivanja povjerljivih informacija (5.a), koncept čuvanja povjerljivih informacija (5.b), koncept pogrešnoga izgovora (5.c), koncept načina govorenja (5.d), koncept predvidljivosti (5.e), koncept ustručavanja (5.f i 5.g), koncept obmanjivanja i ubjeđivanja (5.h), koncept ismijavanja i izrugivanja (5.i) i koncept kažnjavanja (5.j).

(2)

a) *Onca üsteledik, **ağız dil vermedi**. / Toliko smo insistirali, a on **nije progovorio ni riječ**. (dosl. Mnogo smo insistirali, **on nije dao usta i jezik**.)*
b) *Bu konuda onu ikna etmeye çalışırken **ağzım dilim kurudu** ama ikna olmadı. / **Usta su mi se ukočila** pokušavajući je ubijediti kada je ova tema u pitanju, a nisam je ubijedila. (dosl. Dok sam je pokušavala ubijediti u ovoj temi, **moja su se usta osušila**, ali nije bila ubijeđena.)*
c) *Sahneye çıkınca **ağzı dili bağlandı**. / **Svezao mu se jezik** kada je izašao na pozornicu. (dosl. Kada je izašao na pozornicu, **svezala su se njegova usta i njegov jezik**.)*
d) *O şıllık basmış **adamcağızın ağzını dilini bağlamıştı**. / Ta magična ljepota **zavezala je usta jadnome čovjeku**. (dosl. Ta njena magična ljepota **zavezala je usta jadnoga čovjeka**.)*
e) *Kızları gör **ağzın dilin tutuldu**. / Ugledao si djevojke, **svezao ti se jezik**. (dosl. Vidio si djevojke**, ukočila su se tvoja usta i tvoj jezik**.)*
f) ***Dilini tutmasını** bilmeyenlerin başına neler geldiğini sana söylemediler mi? / Zar ti nisu rekli šta se dešava s onima koji ne znaju **držati jezik za zubima**? (dosl. Zar ti nisu rekli šta sve dolazi na glavu onih koji ne znaju **držati svoj jezik**?)*
g) ***Dili duran** kadını tanıyor musun? / Poznaješ li ženu **kojoj se svezao jezik**? (dosl. Poznaješ li ženu **čiji jezik stoji**?)*
h) *Babası azarlayınca **dilini kesip** oturdu. / Kada ga je otac izgrdio**, ušutio je** i sjeo. (dosl. Kada ga je njegov otac izgrdio, **odsjekao je svoj jezik** te je sjeo.)*
i) *Ne o dostum, **dilini mi yuttun**? / Šta je to, prijatelju, je l' **ti maca pojela jezik**? (dosl. Šta je to, prijatelju, jesi li **progutao svoj jezik**?)*
j) *Hastalığı nedeniyle **dili ağırlaşmıştı**. / **Zaplitao je jezikom** zbog bolesti. (dosl. Zbog bolesti **njegov je jezik otežao**.)*
k) *Babasını aniden karşısında gör e **dili dolaştı**, kekelemeye başladı. / Kada je odjednom ugledao oca, **jezik mu se svezao** i počeo je zamuckivati. (dosl. Kada je odjednom ugledao svoga oca naspram sebe, **njegov se jezik zapetljao**, počeo je mucati.)*

l) *İnşaallah **dilim dönmeden** meseleyi anlatır da kurtulurum ondan. / Nadam se da ću moći objasniti problem **ne zaplićući jezikom**, te da ću se riješiti njega. (dosl. Ako Bog da, objasnit ću problem a da se **moj jezik ne zavrti**, pa ću se spasititi od njega.)*

m) ***Dilinin ucuna geldi** ama utandığı için söyleyemedi. / **Bilo mu je to navrh jezika**, ali nije mogao izgovoriti jer ga je bilo stid. (dosl. **To je došlo do vrha njegovoga jezika**, ali nije mogao reći to jer se postidio.)*

n) ***Dilimizin ucuna gelen** kelimeleri neden hatırlayamayız? / Zašto se ne možemo sjetiti riječi **koje su nam navrh jezika**? (dosl. Zašto se ne možemo sjetiti riječi **koje su došle do vrha našega jezika**?)*

Frazemi oprimjereni u rečenicama od 2.a do 2.n vežu se uz koncept šutnje i poteškoća s govorenjem, a značenje ovih frazema uvjetovano je na konvencionalnome znanju o tome da je jezik organ koji proizvodi riječi i koji ima komunikativnu funkciju. Dakle, u svim ovim frazemima usta i jezik poistovjećuju se s govorom te se u njima iščitava konceptualna metonimija JEZIK / USTA ZA GOVOR. U frazemima koji su navedeni u primjerima 2.a, 2.b, 2.c, 2.d i 2.e pojavljuju se dvije somatske sastavnice, lekseme *ağız (usta)* i *dil (jezik)*. Ove se lekseme pojavljuju kao somatske sastavnice u ovim frazemima zato što označavaju organe koji aktivno učestvuju u realizaciji govora. Značenje turskoga frazema *ağız dil vermemek* (2.a) (dosl. *ne davati / ne dati usta i jezik*) zasnovano je na slici čovjeka koji ne želi ili ne može pomjeriti ni usta ni jezik, a to simbolički označava da on ne želi ili ne može pričati. Dakle, ovaj frazem može biti poliseman te može ukazivati na vrlo bolesnoga čovjeka, a tada se značenje temelji na slici bolesnoga čovjeka koji, zbog svoje bolesti, ne može pomjeriti ni usta ni jezik, što znači da ne može ni pričati. U frazemu *ağzı dili kurumak* (2.b) (dosl. *sušiti se / osušiti se njegova usta i njegov jezik*) frazeologizira se slika čovjeka kojem su se jezik i usta osušili zbog prekomjerne priče, što rezultira nemogućnošću daljega nastavka priče. Važno je naglasiti da je i ovaj frazem poliseman i može se vezati i uz koncept žeđi. Isto tako, treba spomenuti činjenicu da se u bosanskome jeziku frazem *osušiti se usta nekome* ne može povezivati s konceptom šutnje i nemogućnosti pričanja, već upućuje na koncept žeđi. Značenje frazema *ağzı dili bağlanmak* (2.c) (dosl. *vezati se / svezati se njegova usta i njegov jezik*), *(birinin) ağzını dilini bağlamak* (2.d) (dosl. *vezati / zavezati njegova usta i njegov jezik*) i *ağzı dili tutulmak* (2.e) (dosl. *kočiti se / ukočiti se njegova usta i njegov jezik*) temelji se na slici čovjeka kojem su svezana i blokirana oba organa koja učestvuju u realizaciji procesa govora, a to simbolički označava da je čovjek primoran šutjeti ili da ne može pričati.

Turski frazemi koji su navedeni u primjerima 2.f, 2.g, 2.h i 2.i povezuju se s konceptom šutnje, a značenje frazemâ *dilini tutmak* (2.f) (dosl. *držati / zadržati svoj jezik; suzdržati svoj jezik*) i *dili durmak* (2.g) (dosl. *stajati / stati njegov jezik; zaustavljati se / zaustaviti se njegov jezik*) zasnovano je na slici čovjeka čiji jezik miruje i nikako se ne mrda, što simbolički označava da jezik ne učestvuje u proizvodnji riječi, a sve to onemogućava čovjeka da aktivno sudjeluje u komunikaciji. U frazemima *dilini kesmek* (2.h) (dosl. *odsjeći (svoj) jezik*) i *dilini yutmak* (2.i) (dosl. *gutati / progutati svoj jezik*) frazeologizira se slika čovjeka koji je lišen organa za proizvodnju riječi, što mu onemogućava proces govorenja i aktivnoga učešća u komunikaciji.

Turski frazemi oprimjereni u rečenicama 2.j, 2.k, 2.l, 2.m i 2.n povezuju se s konceptualnim poljem poteškoća u govorenju, a u frazemu *dili ağırlaşmak* (2.j) (dosl. *otežavati*

*/ otežati njegov jezik; postajati / postati njegov jezik teži*) frazeologizira se slika teškoga jezika koji se usporeno i teško kreće, što mu stvara prepreke u radu i proizvodnji riječi. Značenje frazemâ *dili dolaşmak* (2.k) (dosl. *zapetljavati se / zapetljati se njegov jezik*) i *dili dönmemek* (2.l) (dosl. *ne okretati / ne vrtjeti se njegov jezik*) utemeljeno je na slici čovjeka čiji se jezik ne kreće pravilno, što otežava njegov rad u procesu proizvodnje riječi, a sve to pravi poteškoće i smetnje prilikom izgovora. U frazemu *dilinin ucuna gelmek* (2.m i 2.n) (dosl. *dolaziti / doći do vrha njegovog jezika*) jezik se konceptualizira kao entitet za proizvodnju riječi, a prilikom finalizacije završnoga proizvoda riječ zastaje na kraju entiteta, dolazi do određenih smetnji i prepreka, koje su najčešće prouzrokovane nemogućnošću prisjećanja (2.n).

Kada su u pitanju navedeni prijevodni ekvivalenti, primjećuje se da se slična konceptualizacija realizira i u bosanskome jeziku. U frazemu *zaplitati jezikom* (2.j i 2.l) realizira se gotovo identična konceptualizacija kao u turskim frazemima *dili dolaşmak* (2.k) i *dili dönmemek* (2.l). U frazemu *pojesti maca jezik* (2.i) ostvaruje se slična konceptualizacija kao u frazemu *dilini yutmak* (2.i). U frazemu *biti navrh jezika nekome nešto* (2.m i 2.n) frazeologizira se gotovo identična scena kao u frazemu *dilinin ucuna gelmek* (2.m i 2.n). Značenje frazema *svezati se jezik* (2.g i 2.k) zasnovano je na kulturno-historijskome kontekstu jer je postojalo vjerovanje da "magijsko vezivanje čvorova zatvara put negativnim mislima (zavezuju se usta, jezik protivniku), zaustavlja oružje neprijatelju, osigurava zaštitu od zveri, demona bolesti i smrti" (Mršević-Radović 2002: 237).

(3)

a) *Neden bir türlü **dilimi tutamıyorum**. / Zašto nikako **ne mogu držati jezik za zubima**. (dosl. Zašto nikako **ne mogu držati svoj jezik**.)*
b) *Hem **diliniz durmuyor** hem ileri geri neler söylüyorsunuz. / Kud vam **se razvezao jezik** kud govorite sve i svašta. (dosl. Kud **vaš jezik ne staje** kud govorite sve i svašta.)*
c) *Sussana biraz, **senin dilin uzadı** bu aralar. / Ušuti malo, **razvezao ti se jezik** u posljednje vrijeme. (dosl. Ušuti malo, **tvoj se jezik rastegao** u posljednje vrijeme.)*
d) ***Dil otu mu yedin** be kızım? / **Jesi l' to pojela gramofonsku ploču**, kćeri? (dosl. **Jesi li to pojela jezičnu travu**, kćeri?)*
e) *Aslında ben çok az konuşan biriyim. **Dilimin** böyle birdenbire **çözülmesi** çok garip. / Zapravo, ja sam čovjek koji vrlo malo priča. Jako je čudno to što mi **se jezik razvezao** ovako odjednom. (dosl. Zapravo, ja sam čovjek koji vrlo malo priča. Jako je čudno **odvezivanje moga jezika** ovako odjednom.)*
f) ***Dili açıldı** çok ş k ! / **Jezik** mu **se razvezao**, hvala Bogu! (dosl. **Njegov se jezik otvorio**, hvala Bogu!)*

Ako statičnost i otežano kretanje jezika simbolički označavaju šutnju i poteškoće u govorenju, što se primjećuje u frazemima oprimjerenima u rečenicama od 2.a do 2.n, onda pokretljivost jezika simbolizira prekomjerno govorenje i poticaj za govorenje, što se uočava u frazemima koji su navedeni u primjerima 3.a, 3.b, 3.c, 3.d, 3.e i 3.f. Dakle, frazemi *dilini tutamamak* (3.a) (dosl. *ne moći držati / zadržati svoj jezik; ne moći suzdržati svoj jezik*), *dili durmamak* (3.b) (dosl. *ne stajati / ne stati njegov jezik; ne zaustavljati se / ne zaustaviti se njegov jezik*), *dili uzamak* (3.c) (dosl. *rastezati se / rastegnuti se njegov jezik*), *dil otu yemek* (3.d) (dosl. *jesti / pojesti jezičnu travu*), *dili çözülmek* (3.e) (dosl. *odvezivati se / odvezati se*

*njegov jezik*) i *dili açıldı* (3.f) (dosl. *otvarati se / otvoriti se njegov jezik*) povezuju se s konceptualnim poljem poticaja za govorenje, a značenje ovih frazema temelji se na konvencionalnome znanju da jezik aktivno učestvuje u procesu realizacije govora. Dakle, i u ovim se frazemima jezik poistovjećuje s govorom te se i u njima iščitava konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR. Kada je u pitanju navedeni prijevodni ekvivalent *razvezati se jezik* (3.b, 3.c, 3.e i 3.f), značenje ovoga frazema antonimno je značenju frazema oprimjerenoga u rečenicama 2.g i 2.k. Naime, kao što je postojalo vjerovanje u magijsko vezivanje čvorova i jezika, tako je bilo zastupljeno i vjerovanje u magijsko odvezivanje i otpetljavanje jezika da bi se oslobodio put za djelovanje druge sile (v. Mršević-Radović 2002: 238).

(4)

a) *Mahallede acubelerin **diline düşmekten** korkuyorum. / Bojim se da **ću postati predmet ogovaranja** čudaka iz mahale. (dosl. Bojim se da **ću pasti na jezik** čudaka u mahali.)*
b) *Kadın **dile gelmekten** korkuyordu. / Žena se plašila da će **postati predmet ogovaranja**. (dosl. Žena se plašila **dolaska na jezik**.)*
c) *Zorunluluk kelimesi **dillerden düşmez oldu**. / **Stalno se počela spominjati** riječ neminovnost. (dosl. Riječ neminovnost **nije padala s jezikâ**.)*
d) ***Dilinden** hiç **düşürmediği** c leleri hep birer bilmece gibi şeylerdi. / Njegove rečenice **koje mu** nikako **nisu silazile s usana**, bile su kao zagonetke. (dosl. Njegove rečenice **koje nije nikako obarao sa svoga jezika**, bile su nešto poput, jedne po jedne, zagonetke.)*
e) *Yıllar yılı, bu amaçları devlet adamlarımız, basınımız, sanat âlemimiz **dile getirip** durmuştur. / Iz godine u godinu naši su državnici, mediji i umjetnici neprestano **spominjali** ove ciljeve. (dosl. Iz godine u godinu naši državni ljudi, naši mediji i naš svijet umjetnosti neprestano **su donosili na jezik** ove ciljeve.)*
f) *Ona öyle bir oyun oynayacağım ki **dillere destan olacak**! / Napravit ću mu takvu spletku da **će svi pričati o tome**! (dosl. Odigrat ću mu takvu igru **koja će biti destan (epska poema) na jezicima**.)*
g) *B Avrupa bu davayı **dillerine doladı**. / Cijela Evropa **neprestano govori** o ovome suđenju. (dosl. Cijela Evropa **omotava svoje jezike** ovim suđenjem.)*
h) *Cephede gösterdiği yararlılıklardan sonra adı **dillerde dolaşır oldu**. / Nakon hrabrosti koju je iskazao na frontu, njegovo se ime počelo s**pominjati na svakome koraku**. (dosl. Nakon vrline koju je pokazao na frontu, **njegovo je ime počelo šetati na jezicima**.)*
i) *Şey söz **diline pelesenk etmişsin**, her c lenin başında kullanıyorsun. / Riječ* ovaj ***zalijepio si za jezik**, koristiš je na početku svake rečenice. (dosl. Riječ* ovaj ***napravio si kao balzam na svome jeziku**, koristiš je na početku svake rečenice.)*
j) *Bu sözü **dilinize virt etmelisiniz**. / **Trebate zalijepiti** ove riječi **sebi za jezik**. (dosl. Ovu riječ **trebate ugraditi kao molitvu na svome jeziku**.)*
k) *Ona siz köyde avcı demiyor musunuz? **Benim de dilim alıştı**. / Zar ga vi u selu ne zovete lovcem. I **moj se jezik navikao** na taj izraz. (dosl. Zar vi u selu ne govorite njemu lovac? **I moj se jezik navikao**.)*
l) *Ne yapmalıyım da **dilinden kurtulmalıyım onun**? / Šta trebam uraditi da **se spasim od njegovoga jezika**? (dosl. isto – Šta trebam uraditi, pa **da se spasim od njegovoga jezika**?)*

m) *O değerli insana **dil uzatmaya** utanmıyor musun? / Zar se ne stidiš **ogovarati** toga časnog čovjeka? (dosl. Zar se ne stidiš **pružati jezik** prema tome časnom čovjeku?)*

n) *Mademki çocuk terbiyesi hakkında konuşmak istiyorsunuz, **dilimin döndüğü kadar** söyleyeyim. / Budući da želite pričati o vaspitanju djece, govorit ću o tome **dok me glas ne izda**. (dosl. Vi želite pričati o vaspitanju djece, govorit ću o tome **koliko se moj jezik okreće**.)*

Frazemi oprimjereni u rečenicama od 4.a do 4.n povezuju se s konceptom ogovaranja i stalnoga ponavljanja istih stvari. U frazemima *diline / dile (dillere) mek* (4.a) (dosl. *padati / pasti na (njegov) jezik (jezike)*), *dile gelmek* (4.b) (dosl. *dolaziti / doći na jezik*), *dilden / dillerden mez olmak* (4.c) (dosl. *ne padati / ne pasti s jezika / jezikâ*), *dilinden memek* (4.d) (dosl. *ne obarati / ne oboriti sa svoga jezika*), *dile getirmek* (4.e) (dosl. *donositi / donijeti na jezik*), *dillere destan olmak* (4.f) (dosl. *biti / postati destan na jezicima*), *diline / dillerine dolamak / takmak* (4.g) (dosl. *omotavati / omotati na svoj(e) jezik(e); zakačiti (na) svoj(e) jezik(e)*), *dillerde dolaşmak / gezmek* (4.h) (dosl. *šetati / paradirati na jezicima*), *diline pelesenk etmek* (4.i) (dosl. *praviti / napraviti balzam na svome jeziku; lijepiti / zalijepiti balzam na svome jeziku*) i *diline virt etmek* (4.j) (dosl. *ugrađivati / ugraditi kao molitvu na svome jeziku*) jezik se konceptualizira kao entitet u / na kojem se nalazi i s kojim je u stalnome kontaktu lik koji simbolizira temu koja se stalno ponavlja u govoru. Dakle, može se uočiti kako je značenje ovih frazema motivirano konceptualnom metaforom PRIČANJE JE DIRANJE.

U primjerima 4.k, 4.l, 4.m i 4.n primjećuje se da metonimičnost motivira značenje frazemâ *dili alışmak* (4.k) (dosl. *navikavati se / naviknuti se njegov jezik*), *dilinden kurtulmak* (4.l) (dosl. *spašavati se / spasiti se od njegovog jezika*), *dil uzatmak* (4.m) (dosl. *pružati / pružiti jezik*) i *dili / dilinin kadar* (4.n) (dosl. *koliko se okreće njegov jezik*). U frazemu *dili alışmak* (4.k) frazeologizira se scena u kojoj se čovjek navikava izgovarati riječ koju stalno ponavlja, što pokazuje da se u ovome frazemu jezik poistovjećuje s govorom, odnosno da se u ovome primjeru iščitava konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR. Značenje frazema *dilinden kurtulmak* (4.l) zasniva se na simboličkome značenju jezika kao oružja koje ima razornu moć, ali se u ovome frazemu iščitava i konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR jer se govor poistovjećuje s jezikom. Simboličko značenje jezika kao oružja koje ima razornu moć, motivira značenje frazema *dil uzatmak* (4.m) zato što se pružanjem jezika prema nekome simbolizira iznošenje loših osobina tog čovjeka, što pokazuje da se i u ovome frazemu iščitava konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR. Značenje frazema *dili / dilinin kadar* (4.n) temelji se na konvencionalnome znanju da jezik aktivno učestvuje u realizaciji procesa govora, a u ovome se frazemu simbolički ukazuje na činjenicu da čovjek može govoriti onoliko koliko mu se jezik može dugo kretati i proizvoditi riječi. Dakle, i u ovome se primjeru jezik poistovjećuje s govorom, što ukazuje na činjenicu da se njegovo značenje, također, temelji na konceptualnoj metonimiji JEZIK ZA GOVOR.

(5)

a) ***Çıkar** şu **dilinin altındaki baklayı** da ne demek istiyorsan söyle. / **Izgovori više to što vješto kriješ** i reci šta želiš. (dosl. **Izvadi tu bobicu koja se nalazi ispod tvoga jezika** i reci ako želiš nešto kazati.)*

b) *Günlerdir **doktorun dilinin altında bir şeyler** olduğunun farkındaydı. / Primijetio je da doktor već danima **krije nešto od njega**. (dosl. Primijetio je da se već danima **nešto nalazi ispod doktorovoga jezika**.)*
c) ***Bir dil sürçmesi sonucu**, bu tartışmayı yarım saat kadar y m . / **Zbog jednog lapsusa**, vodio sam ovu raspravu pola sata. (dosl. **Zbog jednoga spoticanja jezika**, vodio sam ovu raspravu pola sata.)*
d) *Cumali şaşırdı: bir kez ona çok uzaklardan, örneğin ta İstanbul'dan, Bursa'dan gelmiş bir kadın diye bakmıştı, ama **dili buraların diline çalıyordu**. / Džumali je bio zbunjen: gledao ju je kao ženu koja je došla iz daleka svijeta, iz, naprimjer, Istanbula ili Burse, a **govor joj je bio isti kao kod ovdašnjih ljudi**. (dosl. Džumali se zbunio: gledao je nju kao ženu koja je došla iz daleka svijeta, iz, naprimjer, Istanbula ili Burse, a **njen je jezik zvonio** kao jezik ovdašnjih ljudi.)*
e) *Güvenilir ortak olarak **dilinizden anlıyoruz**. / **Jasno nam je iz vaše priče** da ste pouzdan partner. (dosl. **Shvatili smo iz vašega jezika** kako ste pouzdan partner.)*
f) *Süleyman Kâhyaya söylemeye **kimsenin dili varmıyor**, gücü yetmiyordu. / **Niko se nije usuđivao reći** to upravniku Sulejmanu, niko nije imao dovoljno hrabrosti. (dosl. **Ničiji jezik nije stizao** do kazivanja upravniku Sulejmanu, niko nije imao dovoljno hrabrosti.)*
g) ***Dilinize kira istemeyin**! / **Nemojte se ustručavati**! (dosl. **Nemojte tražiti kiriju svome jeziku**!)*
h) *Peşine en çocuğu ne kadar **dil döktüyse** de evde kalmaya razı edemedi. / Koliko god **je ubjeđivao** dijete koje je išlo za njim, nije ga mogao ubijediti da ostane kod kuće. (dosl. Koliko god **je prosipao jezik djetetu** koje je išlo za njim, nije ga mogao ubijediti da ostane kod kuće.)*
i) *Hayata **dil çıkardılar**. / **Narugali su se** životu. (dosl. **Izvadili su jezik** životu.)*
j) ***Dilinizin cezasını çekeceksiniz**, bundan ş niz olmasın. / **Nadrljat ćete zbog svoga jezika**, nemojte sumnjati u to. (dosl. **Izdržat ćete kaznu svoga jezika**, neka ne bude vaše sumnje u to.)*

Turski frazem *dilinin altındaki baklayı çıkarmak* (5.a) (dosl. *vaditi / izvaditi bobicu koja se nalazi ispod vlastitog jezika*) veže se uz koncept otkrivanja povjerljivih informacija. U ovome se frazemu jezik konceptualizira kao entitet ispod kojega se krije nešto što izlazi na vidjelo pomjeranjem jezika, a pomjeranje jezika simbolički označava pričanje. Dakle, jezik se poistovjećuje s govorom, što pokazuje da je značenje ovoga frazema motivirano konceptualnom metonimijom JEZIK ZA GOVOR. Ista se frazeologizacija realizira i u frazemu *dilinin altında bir şey olmak* (5.b) (dosl. *biti / nalaziti se nešto ispod njegovog jezika*), samo što se ovaj frazem povezuje s čuvanjem povjerljive informacije koja se ne razotkriva, prvenstveno zato što je jezik statičan i ne pomjera se. Dakle, i u ovome se frazemu iščitava konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR.

Frazem *dili sürçmek* (5.c) (dosl. *spoticati se / spotaknuti se njegov jezik*) povezuje se s konceptualnim poljem pogrešnoga izgovora, a značenje ovoga frazema zasnovano je na konvencionalnome znanju da jezik aktivno učestvuje u realizaciji procesa govora. Kretanje jezika simbolizira proizvodnju riječi, a prepreke prouzrokuju spoticanje jezika u kretanju, što rezultira pogrešnim proizvodom, odnosno pogrešnim izgovorom. Dakle, i u ovome se primjeru

jezik poistovjećuje s govorom, što znači da se njegovo značenje zasniva, također, na konceptualnoj metonimiji JEZIK ZA GOVOR.

Frazem *dili (başka bir dile) çalmak* (5.d) (dosl. *zvoniti / svirati njegov jezik (na neki drugi jezik)*) veže se uz koncept sličnoga izgovora i dikcije, a primjećuje se kako metonimičnost motivira značenje ovoga frazema jer se i u ovome primjeru iščitava konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR. Konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR iščitava se i u frazemu *dilinden anlamak* (5.e) (dosl. *razumjeti / shvatiti iz njegovaga jezika*) koji je povezan s konceptom predvidljivosti.

Frazemi *dili varmamak* (5.f) (dosl. *ne stizati / ne stići njegov jezik*) i *diline kira istemek* (5.g) (dosl. *tražiti kiriju svome jeziku*) povezuju se s konceptom ustručavanja, a i u ovim se frazemima jezik poistovjećuje s govorom, što pokazuje da im je značenje motivirano konceptualnom metonimijom JEZIK ZA GOVOR. Značenje turskoga frazema *dili varmamak* (5.f) temelji se na slici o postojanju određene prepreke koja stvara smetnju u kretanju jezika, što simbolički označava poteškoće i smetnje u izgovoru i artikulaciji. U frazemu *diline kira istemek* (5.g) jezik se konceptualizira kao entitet koji se iznajmljuje nekome, a čovjek se ustručava koristiti ono što ne pripada njemu i što je iznajmljeno nekome.

Frazem *dil / diller dökmek* (5.h) (dosl. *prosipati / prosuti jezik(e)*) veže se uz koncept obmanjivanja i ubjeđivanja, a značenje ovoga frazema motivirano je u simboličkome značenju jezika kao oružja koje ima bezgraničnu moć. Dakle, i u ovome se primjeru jezik poistovjećuje s govorom te se i u njemu iščitava konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR. Turski frazem *dil çıkarmak* (5.i) (dosl. *vaditi / izvaditi jezik*) povezuje se s konceptom ismijavanja i izrugivanja, a u ovome se frazemu frazeologizira slika djeteta koje se izruguje nekome isplazivši jezik. Frazem *dilinin cezasını / belasını çekmek / bulmak* (5.j) (dosl. *izdržavati / izdržati kaznu svoga jezika; nalaziti / naći kaznu / nevolju svoga jezika*) povezuje se s konceptualnim poljem kažnjavanja, a primjećuje se da se jezik poistovjećuje s govorom i u ovome frazemu, što ukazuje na činjenicu da konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR motivira značenje i ovoga frazema. Dakle, ako je neko kažnjen zbog svoga jezika, to znači da je kažnjen zbog nečega što je rekao te se u ovome frazemu jezik poistovjećuje s govorom.

**Zaključak**

U ovome se radu analizirala motiviranost značenja turskih frazema u kojima se leksema *dil (jezik)* pojavljuje kao somatska sastavnica. Pored toga, analizirani turski somatski frazemi kontrastirali su se sa značenjski bliskim frazemima u bosanskome jeziku. U teorijskome smislu analiza se zasnivala na temeljnim postavkama kognitivne lingvistike, a teorijsko-metodološke postavke kognitivne lingvistike pružile su dobar temelj za jednu ovakvu analizu te su omogućile temeljitije rasvjetljavanje motiviranosti značenja turskih frazema u kojima leksema *dil (jezik)* ima funkciju somatizma.

Zabilježena su 46 frazema u kojima se leksema *dil (jezik)* pojavljuje kao somatska sastavnica. Tri frazema opisuju stanja u kojima se čovjek nalazi, dok 43 frazema opisuju čovjekova ponašanja i međuljudske odnose. Analiza konkretnih kontekstualnih primjera ukazala je na činjenicu da kognitivni procesi, prije svega konceptualna metafora (v. 4.a, 4.b, 4.c, 4.d, 4.e, 4.f, 4.g, 4.h, 4.i i 4.j) i konceptualna metonimija (v. 2.a, 2.b, 2.c, 2.d, 2.e, 2.f, 2.g, 2.h, 2.i, 2.j, 2.k, 2.l, 2.m, 2.n, 3.a, 3.b, 3.c, 3.d, 3.e, 3.f, 4.k, 4.l, 4.m, 4.n, 5.a, 5.b, 5.c, 5.d, 5.e, 5.f, 5.g, 5.h i 5.j) motiviraju značenje somatskih frazema u kojima se leksema *dil (jezik)*

pojavljuje kao sastavnica. U analizi se moglo vidjeti da konceptualna metafora PRIČANJE JE DIRANJE motivira značenje frazemâ *diline / dile (dillere) mek* (dosl. *padati / pasti na (njegov) jezik (jezike)*) (v. 4.a), *dile gelmek* (dosl. *dolaziti / doći na jezik*) (v. 4.b), *dilden / dillerden mez olmak* (dosl. *ne padati / ne pasti s jezika / jezikâ*) (v. 4.c), *dilinden memek* (dosl. *ne obarati / ne oboriti sa svoga jezika*) (v. 4.d), *dile getirmek* (dosl. *donositi / donijeti na jezik*) (v. 4.e), *dillere destan olmak* (dosl. *biti / postati destan na jezicima*) (v. 4.f), *diline / dillerine dolamak / takmak* (dosl. *omotavati / omotati na svoj(e) jezik(e); zakačiti (na) svoj(e) jezik(e)*) (v. 4.g), *dillerde dolaşmak / gezmek* (dosl. *šetati / paradirati na jezicima*) (v. 4.h), *diline pelesenk etmek* (dosl. *praviti / napraviti balzam na svome jeziku; lijepiti / zalijepiti balzam na svome jeziku*) (v. 4.i) i *diline virt etmek* (dosl. *ugrađivati / ugraditi kao molitvu na svome jeziku*) (v. 4.j). S druge strane, analiza je pokazala da konceptualna metonimija JEZIK ZA GOVOR motivira značenje frazemâ *dilini tutmak* (dosl. *držati / zadržati svoj jezik; suzdržati svoj jezik*) (v. 2.f), *dili durmak* (dosl. *stajati / stati njegov jezik; zaustavljati se / zaustaviti se njegov jezik*) (v. 2.g), *dilini kesmek* (dosl. *odsjeći (svoj) jezik*) (v. 2.h), *dilini yutmak* (dosl. *gutati / progutati svoj jezik*) (v. 2.i), *dili ağırlaşmak* (dosl. *otežavati / otežati njegov jezik; postajati / postati njegov jezik teži*) (v. 2.j), *dili dolaşmak* (dosl. *zapetljavati se / zapetljati se njegov jezik*) (v. 2.k), *dili dönmemek* (dosl. *ne okretati / ne vrtjeti se njegov jezik*) (v. 2.l), *dilinin ucuna gelmek* (dosl. *dolaziti / doći do vrha njegovog jezika*) (v. 2.m i 2.n), *dilini tutamamak* (dosl. *ne moći držati / zadržati svoj jezik; ne moći suzdržati svoj jezik*) (v. 3.a), *dili durmamak* (dosl. *ne stajati / ne stati njegov jezik; ne zaustavljati se / ne zaustaviti se njegov jezik*) (v. 3.b), *dili uzamak* (dosl. *rastezati se / rastegnuti se njegov jezik*) (v. 3.c), *dil otu yemek* (dosl. *jesti / pojesti jezičnu travu*) (v. 3.d), *dili çözülmek* (dosl. *odvezivati se / odvezati se njegov jezik*) (v. 3.e), *dili açıldı* (dosl. *otvarati se / otvoriti se njegov jezik*) (v. 3.f), *dili alışmak* (dosl. *navikavati se / naviknuti se njegov jezik*) (v. 4.k), *dilinden kurtulmak* (dosl. *spašavati se / spasiti se od njegovog jezika*) (v. 4.l), *dil uzatmak* (dosl. *pružati / pružiti jezik*) (v. 4.m), *dili / dilinin kadar* (4.n) (dosl. *koliko se okreće njegov jezik*) (v. 4.n), *dilinin altındaki baklayı çıkarmak* (dosl. *vaditi / izvaditi bobicu koja se nalazi ispod vlastitog jezika*) (v. 5.a), *dilinin altında bir şey olmak* (dosl. *biti / nalaziti se nešto ispod njegovog jezika*) (v. 5.b), *dili sürçmek* (dosl. *spoticati se / spotaknuti se njegov jezik*) (v. 5.c), *dili (başka bir dile) çalmak* (dosl. *zvoniti / svirati njegov jezik (na neki drugi jezik)*) (v. 5.d), *dilinden anlamak* (dosl. *razumjeti / shvatiti iz njegovaga jezika*) (v. 5.e), *dili varmamak* (dosl. *ne stizati / ne stići njegov jezik*) (v. 5.f), *diline kira istemek* (dosl. *tražiti kiriju svome jeziku*) (v. 5.g), *dil / diller dökmek* (dosl. *prosipati / prosuti jezik(e)*) (v. 5.h) i *dilinin cezasını / belasını çekmek / bulmak* (dosl. *izdržavati / izdržati kaznu / nevolju svoga jezika; nalaziti / naći kaznu / nevolju svoga jezika*) (v. 5.j).

U analizi se moglo primijetiti da se u frazemima *ağız dil vermemek* (dosl. *ne davati / ne dati usta i jezik*) (v. 2.a), *ağzı dili kurumak* (dosl. *sušiti se / osušiti se njegova usta i njegov jezik*) (v. 2.b), *ağzı dili bağlanmak* (dosl. *vezati se / svezati se njegova usta i njegov jezik*) (v. 2.c), *(birinin) ağzını dilini bağlamak* (dosl. *vezati / zavezati njegova usta i njegov jezik*) (v. 2.d) i *ağzı dili tutulmak* (dosl. *kočiti se / ukočiti se njegova usta i njegov jezik*) (v. 2.e) pojavljuju dvije somatske sastavnice, lekseme *ağız (usta)* i *dil (jezik)*, te da je značenje ovih frazema motivirano konceptualnom metonimijom USTA / JEZIK ZA GOVOR.

Ovaj rad predstavlja svojevrstan novitet u frazeološkim istraživanjima turskoga i bosanskoga jezika jer se zasniva na kognitivnolingvističkome pristupu proučavanju frazemâ. Stoga i rezultati dobiveni u ovoj analizi ne donose samo nove spoznaje u turskoj i bosanskoj

frazeologiji, već doprinose i boljem razumijevanju gramatičkih i semantičkih struktura oba jezika. Rezultati ove analize predstavljaju dobar temelj i polazište daljnjim kognitivnolingvističkim istraživanjima na području turske i bosanske frazeologije.

**Izvori i literatura**


1. Aksoy, Ömer Asım (1989), *Atasözleri ve Deyimler Sözl 1-2*, Beşinci Baskı, İnkılâp Kitapevi, İstanbul.
2. Barčot, Branka (2017), *Lingvokulturologija i zoonimska frazeologija*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
3. Birih, Aleksandr Karlovič, Sergej Svetoslavovič Volkov, Tatjana Gennadevna Nikitina = Бирих, Александр Карлович, Сергеи Святославович Волков, Татьяна Геннадьевна Никитина (1993), *Словарь русской фразеологической терминологии*, Verlag Otto Sagner, München.
4. Çelik, Yasemin (2017), "Türkiye Türkçesinde Duyu Organlarıyla Kurulan Deyimler", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, Samsun, 72 – 79.
5. Gibbs, Raymond W. (1997), "Metaphor in Idiom Comprehension", *Journal of Memory and Language*, vol. 37, 141 – 154.
6. Gölpınarlı, Abdülbaki (1977), *Deyimler ve Atasözleri*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
7. Hasan, Hamdi (1997), *Makedonya ve Kosova T klerince Kullanılan Atasözleri ve Deyimler*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
8. Hatiboğlu, Vecihe (1964), *Atasözleri ve Deyimler*, Türk Dili, Sayı 152, Ankara.
9. Jerolimov, Ivana (2001), "Frazemi sa somatskom sastavnicom na primjeru talijansko-hrvatske frazeologije", *Suvremena lingvistika*, 51 – 52 / 1 – 2, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 87 – 99.
10. Kovačević, Barbara (2012), *Hrvatski frazemi od glave do pete*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb.
11. Kövecses, Zoltân, Peter Szabó (1996), "Idioms: A View from Cognitive Semantics", *Applied Linguistics*, 17/3, 326 – 355.
12. *Kövecses, Zoltán, G er Radden (1998), "Metonymy: developing a cognitive liguistic view", Cognitive Linguistics, 9/1, 37 – 77.*
13. Kövecses, Zoltân (2010), *Metaphor: A Practical Introduction*, 2. izdanje, Oxford University Press, Oxford.
14. Lakoff, George, Mark Johnson (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago University Press, Chicago.
15. Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago University Press, Chicago.
16. Lakoff, George, Mark Turner (1989), *More Than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*, University of Chicago Press, Chicago i London.
17. Lakoff, George (1993), "The contemporary theory of metaphor", u: *Metaphor and Thought*, ur. Andrew Ortony, 2. izdanje, Cambridge University Press, Cambridge, 202 – 251.
18. Mršević-Radović, Dragana (2002), "Aktualna pitanja srpske frazeologije", *Međunarodni naučni skup o leksikografiji i leksikologiji, Deskriptivna leksikografija standardnog jezika i njene teorijske osnove*, Novi Sad – Beograd, 233 – 242.

19. Öztopçu, Kurtuluş (1992), *Uygur Atasözleri ve Deyimleri*, Doğu Türkistan Vakfı, İstanbul.
20. Piirainen, Elisabeth (2012), *Widespread Idioms in Europe and Beyond: Towards a Lexicon of Common Figurative Units*, Petar Lang Publishing Inc., New York.
21. Stanojević, Mateusz-Milan (2009), *Dijakronijska varijacija u metaforičkim modelima: razrada metodologije*, Doktorska disertacija, Sveučilište u Zadru, Zadar.
22. Stanojević, Mateusz-Milan (2013), *Konceptualna metafora: temeljni pojmovi, teorijski pristupi i metode*, Biblioteka Srednje Europe, Zagreb.
23. Šiljak-Jesenković, Amina (2003), *Nad turskim i bosanskim frazikonom: semantički, sintaktički, lingvostilistički i sociolingvistički aspekt*, Orijentalni institut, Sarajevo.
24. Taymas, Abdullah Battal (1968), *Kazan Türkçesinde Atasözleri ve Deyimler*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
25. Tülbentçi, Feridun Fazıl (1963), *Türk Atasözleri ve Deyimleri*, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.
26. Türkhan, Aysan (1974), *Konuşan Deyimler ve Atasözleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
27. Ülküsal, Müstecib (1970), *Dobruca'daki Kırım T klerinde Atasözleri ve Deyimler*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

## CONCEPTUAL ANALYSIS OF TURKISH SOMATIC PHRASEMES WITH THE LEXEME *DİL (TONGUE)* AS A SOMATIC COMPONENT

**Abstract**

*When referring to studying phrasemes from a cognitive linguistic aspect, the primary goal is to answer the question why a certain phraseme has the meaning it has and why it is used in a certain contextual situation. When speaking of somatic phrasemes, cognitive linguistic aspect is used to try to resolve a dilemma why a certain lexeme denoting a part of the human body is a somatic component of a certain phraseme. The objective of this paper is to analyze the motivation behind the meaning of Turkish somatic phraseme with the lexeme dil (tongue) as a component. Besides, Turkish phrasemes in this paper where the lexeme dil (tongue) functions as a somatic component are compared to similar phrasemes in Bosnian language. This analysis should be able to answer the question whether there are similarities in the conceptualization of certain activities and experiences using the domain of body parts with two speakers of genetically and typologically different languages.*

***Key words:*** *phraseology, somatic phrasemes, conceptual analysis, lexeme dil (tongue), Turkish language*

# KNJIŽEVNOST

UDK 821.163.43.09
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Dženan Kos

# POETIČKI I KNJIŽEVNOHISTORIJSKI OKVIRI SAVREMENE BOŠNJAČKE KNJIŽEVNOSTI

**Sažetak**

*Usprkos naglašeno složenoj raznolikosti književnorazvojnih pojava gdje u prvom planu nisu bile samo poetike i poetički procesi, nego prateći tereti graničnosti, ne/pripadanja, svojatanja, marginaliziranja, stereotipiziranja, identiteta, tragičnosti i traumatičnosti i slično, svoje najveće domete bošnjačka književnost ostvaruje upravo u kontekstu stalnih promjenjivosti imanentnih oblika i poetičkih modela. S druge strane, naročito iz perspektive savremenog stanja u kojemu se još uvijek vode sporovi i prijepori usko povezani sa različitim književno-kulturnim, ali i političko-ideološkim ciljevima koji iznova nastoje prekomponirati ukupan bosanskohercegovački književni i kulturni prostor i istodobno unutar njegova konteksta marginalizirati bošnjački književni i kulturni element, valja imati na umu ključne pretpostavke razumijevanja ovdašnjeg stanja – uvažavanje kompozitne integralnosti i naporednosti nacionalnih posebnosti kako u pogledu književnosti, tako i u pogledu kulture. Jer takvo što predstavlja upravo ona polazišta razumijevanja koja su otvorili Midhat Begić i Muhsin Rizvić, utvrdio Enes Duraković, a nastavili i produžili mlađi historičari bošnjačke i bh. književnosti Sanjin Kodrić, Muris Bajramović i drugi.*

***Ključne riječi:*** *poetika, poetički procesi, bošnjačka književnost, bh. književnost.*

Pitanja poetike i ujedno s tim uobičajene dileme u pogledu književnohistorijskog okvira savremene bošnjačke književnosti predstavljaju dominantni problemski interes savremene bosnistike, odnosno onog njezina dijela koji se prije svega ostalog bavi savremenom bošnjačkom književnošću. Književnoznanstveno promišljanje i pionirski pristup pitanjima statusa, poetičkih obilježja, razvojnih pojava i procesa savremene, ali i ukupne bošnjačke književnosti postavili su početkom 70-tih godina 20. stoljeća Midhat Begić, a potom gotovo dvije decenije kasnije i Muhsin Rizvić. Begićev uvodni referat *Književna kretanja u Bosni i Hercegovini od 1945. do danas* izložen na *Simpoziju o savremenoj književnosti Bosne i Hercegovine*, kasnije objavljen u *Radovima* Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, predstavlja najznačajniji prilog začetku ideje o pitanjima statusa specifične bosanskohercegovačke književnosti unutar južnoslavenskog književnog kanona[1]. Međutim, u tada aktuelnim jugoslavenskim društvenim, kulturnim i političkim prilikama Begić je svoja nastojanja najprije usmjerio na afirmaciju savremene bh, a potom samo u osnovnim naznakama date bošnjačke književnosti, iscrtavajući pritom njihove specifične razvojne linije i tendencije unutar poetičkog i književnohistorijskog okvira *razlika* i *sličnosti* u poređenju sa drugim južnoslavenskim književnostima. Jer, ono što presudno obilježava Begićeva nastojanja o pitanjima statusa bh, a ujedno s njom dakle i bošnjačke književnosti jeste na prvom mjestu

[1] Naravno, tu je posebno važna i Begićeva studija *Književna kretanja u Bosni i Hercegovini od 1945. do danas: Nacrt* (1970), a zatim i čitav niz drugih važnih tekstova kao što su polemički tekst *U čemu su razlike* (1970), pismo kulturnoj reviji *Odjek* (1971), studija *Razvojne tendencije književnog stvaralaštva u Bosni i Hercegovini od 1945. do 1970. godine* (1973), tekstovi *U jedinstvenom okviru: Pristup i teze za projekat istorije bosanskohercegovačke književnosti* (1972), *Školska lektira: Kriteriji* (1973), *Naš muslimanski pisac i njegova raskršća* (1973), *Uvodna i Završna riječ za Književnost Bosne i Hercegovine u svjetlu dosadašnjih istraživanja* (1977). U navedenim studijama i tekstovima, Begić iznosi dotad potpuno zanemarena pitanja najznačajnijih aspekata proučavanja bh, ali i bošnjačke književnosti unutar južnoslavenskog književnoznanstvenog obzora.

*trenutak* njihova artikuliranja u kontekstu onovremenih jugoslavenskih socijalističkih književnohistorijskih i književnoznanstvenih, ali i nužno političkih pogleda i prakse. Konstatira to i Sanjin Kodrić u svojoj studiji *Književna prošlost i poetika kulture*, odnosno u tekstu *Nevolje s kanonom: Slučaj bosanske i/ili bošnjačke književne historije (Na primjeru okolnosti i karaktera ranog kanonizacijskog rada M. Begića)*:

> „Takvo što, štaviše, postavljao je i niz manje ili više striktnih ograničenja, pa čak i zabrana, a pomnije čitanje ovih zbivanja uočilo bi i to da je ovaj kontekst bio i takav da je Begiću kao jedinu raspoloživu a sigurnu mogućnost ostavljao kompromisnu opciju pronalaska različitih pukotina u njegovim idejama principijelno nesklonim tadašnjim bosanskohercegovačkim i jugoslavenskim književno-kulturalnim te društveno-političkim ideološkim prilikama, i to na način njihova istovremenog očiglednog poštivanja, ali i diskretnog, mimikrijskog iznevjeravanja."
>
> (Kodrić 2010: 154)

U mnoštvu onovremeno izrazito nepovoljnih pristupa pitanjima statusa savremene bh. književnosti, posebno se izdvajaju pogledi Riste Trifkovića, Radovana Vučkovića i Miodraga Bogićevića, pa donekle i nešto ranijeg Slavka Leovca. Jer, za razliku od radova i prikaza Trifkovića, Vučkovića i Bogićevića, Leovčeva tumačenja iznesena u studiji *Svetlo i tamno* valja posmatrati unekoliko drugačije, naročito s obzirom na karakterističan pionirski status ove studije u pogledu afirmacije proučavanja bh. književnosti. Na to je u svom osvrtu na radove navedenih autora upozorio i Enes Duraković u tekstu *Tri primjera sintetskog prikaza poslijeratne bosansko-hercegovačke književnosti*:

> „Bez obzira na sva neslaganja i razlike koje nalazimo već u određenju fenomena bosanskohercegovačke književnosti [...] moramo biti obazrivi u ocjenjivanju svakog od tih radova, tim više što su nastajali u različitim trenucima i sa različitim pretenzijama. Taj obzir se posebno mora istaknuti kada je u pitanju rad Slavka Leovca, ne samo zato što je to prvi pokušaj sintetskog prikaza poratnog stvaranja u Bosni i Hercegovini nego i s obzirom na činjenicu da je rad nastao u vrijeme kada su se literarni tokovi tog stvaralaštva tek najavljivali osobitijim književnim rezultatima, te s obzirom na činjenicu da je riječ o samo jednom poglavlju u knjizi mnogo šire obrađenog književnohistorijskog razdoblja."
>
> (Duraković 2003 [1978]: 15)

Međutim, i pored evidentnih Durakovićevih zahtjeva teško je, naročito iz perspektive aktuelnom trenutku bliskih razumijevanja onovremenih, te naročito danas aktuelnih književnoznanstvenih i književnohistorijskih, političkih i kulturnih tokova, prihvatiti stavove i argumentacije o vrijednosnim kriterijima savremene, a naročito bh. književnosti. Pažljivo razmotren, slijed Leovčeve argumentacije, konačno, značio je samo jedno – i kao estetski kriterij i kao vrijednosni sud ukupne poetike – „strogo merilo, jugoslovensko u književnom značenju" (Leovac 1956: 7).

Nešto kasnije, uslijedit će niz nekritičkih i ideoloških osporavanja već samog naziva[2] bosanskohercegovačka književnost, kako to, primjera radi, čini Trifković u svojoj studiji

[2] Da nije riječ samo o nazivu gotovo deceniju ranije shvatio je i upozorio pisac Ahmet Hromadžić u tekstu *Nesporazumi i sporovi*: „Ma koliko pitanje termina kojima ćemo označiti jednu literaturu stvorenu i stvaranu na ovom tlu i iz ovog tla izgledalo na prvi pogled formalnog karaktera, ono ima dublje korijene i razloge i njih treba tražiti prvenstveno u potrebi da se

*Savremena književnost u Bosni i Hercegovini*, odnosno u tekstu simboličkog naslova *Pred licem i fenomenom bosansko-hercegovačke literature – biti ili ne*: „Ne od juče kamen spoticanja je i sam termin – bosansko-hercegovačka literatura – po mnogima neprecizan, nevjeran, na silu spregnut i sljubljen pojam, recidiv, nakarada jedne tuđinske politike.“ (Trifković 1968: 10). Uostalom, pa i pored toga što konstatira da „Postojanje bosansko-hercegovačke literature valja prihvatiti kao činjenicu protiv koje možemo ustajati ili sa kojom se moramo saživljavati“, Trifković vrlo jasno upozorava kako „predstoji samo djelovanje unutar nje, protiv nje ili van nje“, i to tim prije što je kako tvrdi „taj spoj, sraz, prosto nemoguć, jedna vrsta slijepe igre, nešto kao slabo nakalemljen izdanak rđave inspiracije, hibrid, kaša – puka izmišljotina – ili naturak literaturi nečega što je njoj duboko, organski strano: odraz politike i političke, teritorijalne prakse koja sa literaturom ne može biti u braku iz ljubavi, nit u bližem srodstvu.“ (Trifković 1968: 8–10) Konačno, fokus svog sveobuhvatnog sagledavanja bh. književnosti Trifković je reducirao na plan njezine književne i jezičke pripadnosti srpskohrvatskoj literaturi: „I evo smo zastali pred činjenicom da je prosto nepotrebno bilo koga više ubjeđivati da je bosanskohercegovačka literatura integralni dio srpskohrvatske literature istog jezika i da joj pripadaju jednako Ćamil Sijarić, koji je rođen u Sandžaku, kao i Erih Koš, koji je Bosanac.“ (Trifković 1968: 20)

Svoje viđenje statusa savremene bh. književnosti Vučković je nedvosmisleno iznio u radu *O nekim pitanjima pristupa bosansko-hercegovačkoj književnosti*, gdje, istina, sintetizira i u zaključku potvrđuje njeno egzistiranje, ali tek kao osobenog vještačkog konstrukta u cjelini i u okviru granica matičnog srpskog, odnosno hrvatskog književnog konteksta i obzora:

> „Jasno je da jednu vrstu takvog integriteta moraju predstavljati i književnosti naših naroda i jasno je isto tako da ih i bliska jezička osnova stavlja u grupu tzv. slovenskih književnosti u kojima vrlo često, pa i u najnovije vreme, postoji nešto slično u načinu transformacije određenih svetskih književnoistorijskih modela. U odnosu na takav jedan integritet spolja one bi trebalo da se javljaju kao jedna jedinstvena celina. Jer tu celinu činila bi sinteza svega onoga što je najbolje u svakoj od nacionalnih književnosti, a u delu svakog pojedinca nacionalno bi se demonstriralo kao jedna od mogućih komponenti dela. U smislu tih koncentričnih krugova [...] moglo bi se tražiti neko teoretsko objašnjenje za konstituisanje bosansko-hercegovačke literature kao jedne celine u granicama literatura drugih jugoslovenskih naroda i slovenskih, kao i evropskih književnosti. Pri tom je ipak potrebno to stalno naglašavanje između književnosti kao književnog života i književnosti kao skupa književnih dela.“
>
> (Vučković 1970: 88)

Za razliku od Trifkovića i Vučkovića koji u potvrdi postojanja bh. književnosti ne isključuju, barem ne eksplicitno, ukupni dinamizam zasebnih nacionalnih književnosti naroda i narodnosti Bosne i Hercegovine, pa i onda kada ovu književnost posmatraju u okvirima srpske i hrvatske literature, Bogićević će egzistenciju književnosti implicitno vezati za postojanje nacije u okvirima tadašnjeg državnog konteksta. To je u onovremenim društvenim i političkim prilikama, gdje je zvanično priznavanje tzv. *muslimanske nacije* došlo tek nekoliko godina

ta literatura predstavi i predstavlja kao cjelina, jer samo u toj cjelini pojedinci mogu dobiti svoje pravo mjesto i stati na svoju stepenicu, bez obzira kojoj generaciji pripadaju.“ (Hromadžić 1960: 4)

kasnije, kako u dijahronoj, tako i u sinhronoj vertikali, zapravo značilo potpuno marginaliziranje i isključivanje bošnjačkog književnog i kulturnog elementa u okvirima bosanskohercegovačkog i jugoslavenskog konteksta:

> „Uzimajući ova dva presudna činioca – nacionalnost autora i književnost koju zajednički stvaraju – dolazimo do naziva *književnost naroda Bosne i Hercegovine*. Taj naziv, prema našem uvjerenju, izražava suštinu: dijalektičko jedinstvo nacionalnih egzistencija, ravnopravnosti i njihovog jedinstva. Radi se o jednoj književnosti koju ispisuju pripadnici pretežno tri nacije."
>
> (Bogićević 1970: 12)

U takvoj situaciji općeg konsenzusa unutar književnoznanstvenog diskursa u pogledu nepriznavanja postojanja bh. i time ujedno i bošnjačke književnosti kao sastavnog dijela ove interliterarne zajednice, gotovo da i nije bilo moguće otvoriti pitanja njezinih temeljnih poetičkih obilježja, osobenosti, složenih raznolikosti razvojnih pojava i procesa od najudaljenije tačke do savremenog trenutka njezine književne historije. Međutim, ova pitanja pokrenut će prije filozofska rasprava, nego metodološki utemeljen književnoznanstveni rad Muhameda Filipovića *Bosanski duh u književnosti – šta je to?* objavljen u časopisu *Život* 1967. godine, povodom zbirke poezije Maka Dizdara „Kameni spavač":

> „Razlog zato da se i ja ovdje javljam leži u mome osobnom uvjerenju da se u ovom slučaju, kao i u nekim drugim događajima u našoj novijoj literaturi uostalom, krije za našu bosansku kulturu i literaturu izvanredan događaj, koji zahtijeva i izvanredni, tj. odgovarajući tretman. Drugim riječima, uvjeren sam da se ova poezija, kao i neka druga djela novijeg vremena kod nas, mogu uspješno i pravedno ocjenjivati, i da im se može izdati odgovarajuće priznanje, samo ako se ona promatraju u svjetlu svoje prave i najdublje uloge u duhovnom životu ovog naroda, tj. ako se ona ocjenjuju i promatraju sa stanovišta uspostavljanja i afirmacije njegove kulture, iskustva, tj. njegovog sopstvenog duha. Jedna poezija može biti vrijedna i značajna, a takve ocjene je već dobila poezija Maka Dizdara, ne po nekim apstraktnim, estetskim, literarno-poetskim vrijednostima koje bi bile predmet hladne i neutralne estetske ekspertize, nego po spoju i jedinstvu tog općeg, univerzalnog, estetskog, poetskog i onog specifičnog što karakterizira iskustvo, kulturu, mentalitet, historiju, sudbinu, tj. uopće duh jednog naroda."
>
> (Filipović 2006 [1967]: 1)

Iznoseći na vidjelo ovo pitanje, Filipović je vrlo razložno i argumentovano upozorio na *redukciju* prvo bosanske/bosanskohercegovačke, a potom i bošnjačke književnosti, gdje se njezin „narodni duh" izgubio u zapravo za Bošnjake još uvijek nepostojećem „nacionalnom duhu", usto još vrlo usko određenom „nacionalnim jezikom i nacionalnom literaturom". Dovodeći u pitanje ključne tačke procesa odbacivanja samobitnosti ovdašnje književnosti, koji je bio „osnova daljnjih produbljenih redukcija koje su bosansku književnost priznavale samo kao srpsku ili hrvatsku književnost regionalnog obilježja" (Filipović 2006 [1967]: 2), Filipovićeva *filozofska promišljanja* u onovremenim ideološkim prilikama označila su začetak bitno drugačijeg razumijevanja, ali i samorazumijevanja bh. i bošnjačke književnosti, ali i ukupnih drugih pitanja književnohistorijske, književnokritičke i književnoznanstvene naravi. Jer, bez obzira na ahistoricističke tendencije moderne, a naročito savremene književnokritičke misli, proučavanje savremene bošnjačke književnosti, njezinih razvojnih pojava i procesa, te

poetičkih obilježja, zasigurno bi imalo slabiju epistemološku vrijednost bez svoga nužno (književno)historijskog iskustva. Na ovakvo što je, upravo pišući o održivosti historijskog proučavanja književnosti, u svojoj studiji *Književnost i njena istorija* uvjerljivo upozorio i Zdenko Lešić: „Općenito je poznato da se već odavno, svugdje, pa i kod nas, nauka o književnosti ponovno, i uglavnom bezrezervno, shvata prvenstveno kao istorijski studij“, odnosno da je zato vjerovatno u pravu i književni historičar koji bi „mogao danas samouvjereno primijetiti da se ona nikad nije ni prestala tako shvatati i da je uvijek imala status povijesne znanosti“ (Lešić, Z. 1985: 7).

Ubrzo nakon Filipovićeva teksta, u studijama i tekstovima Midhata Begića, artikulirat će se prvi pravi književnoznanstveni pristup pitanjima na prvo *književnih osobenosti* savremene bh. i bošnjačke književnosti, a potom i pitanjima njezina statusa unutar južnoslavenske interliterarne zajednice. Begić je zapravo iznoseći dotad zanemarena pitanja gotovo svih vidova i aspekata proučavanja bh. i bošnjačke književnosti – kako pozivajući se na samog autora tvrdi Duraković – „nastojao sačiniti razvojni reljef psihologije književnog stvaranja u Bosni i Hercegovini, što je zahtijevalo naznačenje osnovnih razvojnih tendencija čisto literarne naravi, ali u svoj kompleksnoj osjetljivosti kauzalnog odnosa društveno-historijskih gibanja i kulturnih preobražaja“ (Duraković 2003 [1978]: 18).

Na temelju, dakle, bitno drugačijih perspektiva u pristupu bosanskohercegovačkom književnom stvaralaštvu, Midhat Begić se usmjerio na afirmaciju dotad zanemarenih pitanja najprije savremene bh, a potom i bošnjačke književnosti. Za Begića je bosanskohercegovačka književnost zaseban i samosvojan element unutar jugoslavenskog književnog konteksta, jednako kao što je to bošnjačka književnost unutar bosanskohercegovačkog. Obje ove književnosti – i bosanskohercegovačka i bošnjačka, uza sve svoje karakteristične kompleksnosti, sasvim prirodno se uključuju u svoj pretpostavljeni poetički i književnohistorijski okvir, te unutar okvira zadržavaju svoje vlastite poetičke i svekolike druge karakteristike, razvojne zakonitosti i tendencije. Otud, ni jedna, ni druga književnost, posredno ni neposredno, nije, a niti može biti integralni dio neke druge regionalne ili nacionalne literature. Stoga su najzad i uslijedili njegovi polemički, ali vrlo utemeljeni odgovori o svim pitanjima statusa savremene bh. i bošnjačke književnosti slijedom na tvrdnje i stavove Trifkovića, Vučkovića i Bogićevića:

> „Ista linija književnog razvitka istorije Bosne i Hercegovine, ali još jače naglašena, iscrtana je u Trifkovićevoj knjizi, koju idejno začinjava njen završni dio. U okviru ‘savremene književnosti u Bosni i Hercegovini’, kako glasi naslov, Trifković nalazi načina da opširno govori o P. Kočiću koji je umro 1916. bez spomena ikakve pripovjedne literature tog doba izvan srpskog naroda. Jasno je da baš taj završni dio knjige o ‘savremenoj’ literaturi ima programski karakter, a on je neprihvatljiv za književnu nauku bilo iz kog ugla tim pojavama prilazili. Još upadnija tendencija knjige ishodi, ako se pomisli da se u toj ‘savremenoj’ književnosti s opširnim tekstom o P. Kočiću, ne spominje ni u kom vidu nesumnjivo najreprezentativniji bosanskohercegovački pjesnik Skender Kulenović.“
>
> (Begić 1970b: 15)

> „Bogićević insistira na nacionalnoj vezanosti bosanskohercegovačkog književnog stvaranja sa srpskom i hrvatskom književnosti, kao bitnom

činjenicom, a ipak te narode reda ovako: Srbi, Muslimani i Hrvati. On poriče književnost tih naroda, sva tri naroda, on poriče postojanje muslimanske književnosti u prošlosti. [...] Jer očigledno on definiše bosansko-hercegovačku književnost u jednom, sadašnjem trenutku, kao statičku vremensku plohu."

(Begić 1970b: 15)

Kako je već gore navedeno, Vučković u zaključku svoje analize cjelokupne problematike vrlo uopćeno potvrđuje postojanje bh. književnosti „kao jedne celine u granicama literatura drugih jugoslovenskih naroda", hipotetički pritom ukazujući na mogućnost njezina postojanja u okvirima matičnog srpskog, odnosno hrvatskog književnog konteksta, jednako kao što naprimjer jugoslavenska literatura postoji u apstraktnim okvirima matičnog evropskog, odnosno svjetskog literarnog konteksta, te konačno jasno naglašavajući razliku „između književnosti kao književnog života i književnosti kao skupa književnih dela" (Vučković 1970: 88). Međutim, Begić će i u svome odgovoru na ove teze vrlo argumentovano ukazati na stvarno stanje književnosti unutar bosanskohercegovačkog literarnog konteksta, koji se bez obzira na svoju nevelikost u evropskim i svjetskim okvirima ne može posmatrati kao aspstraktan i o drugim jugoslavenskim literaturama ovisan, već kao osoben, nezavisan i u dugoj književnoj historiji utemeljen kontekst. Jer, naročito s obzirom na za ondašnji trenutak evidentna i nedvojbena svojatanja i ideološka marginaliziranja bh, a posebno bošnjačke književnosti, kako tvrdi Begić, „književnosti malih naroda, i narodnosnih grupa, trpe tu bez iznimke redovno ocjenjivačku nepravdu", pa stoga i „nije moguće fiksirati jedan jedinstven kriterij, inače bi on davno u međunarodnoj istorijsko-književnoj nauci bio utvrđen" (Begić 1971: 7).

Begićevim stavovima i polemikama pogodovat će čitav niz književnih tekstova savremenih bosanskohercegovačkih i bošnjačkih pisaca, koji će se srednom 60-tih godina prošlog stoljeća artikulirati upravo u svom matičnom književnom, kulturnom, ali i jezičkom kontekstu, a kojima će Begić pristupiti svojim vrlo utemeljenim književnoznanstvenim i interpretativnim instrumentarijem. S ovim u vezi, ne čini se suvišnim spomenuti ni ono što je u nešto drugačijim, a bitno izmijenjenim okolnostima prethodilo *susretu* bošnjačke književnosti koja je *izvirala* u svom punom senzibilitetu i književne kritike koja je *prepoznala* njezin novi tok u obzoru matične tradicije. Međutim, a s obzirom na višedecenijsku bezglasnost i suspenziju ispoljavanja kako kulturnih vrijednosti, tako i kritičke misli, potpno je u pravu Enes Duraković kad, u *Uvodnom slovu* uz hrestomatiju *Bošnjačka književnost u književnoj kritici*, pišući o bosanskom i bošnjačkom nacionalnom i kulturnom preporodu u okviru sveukupnih bosanskohercegovačkih i jugoslavenskih društvenih procesa s konca 60-tih godina prošlog stoljeća, zaključuje:

„Trebalo je, izgleda, uz šire društvene preobražaje koji su se događali šezdesetih godina, da se pojave tako izuzetna djela kao što su 'Kameni spavač' Maka Dizdara i 'Derviš i smrt' Meše Selimovića, djela koja univerzalnu vrijednost i ljepotu svoga izraza duguju i vanredno sugestivnoj rekreaciji bosanske i bošnjačke *žive tradicije*, pa da se oslobodi nagomilana energija dotad strogo kontroliranog senzibiliteta i osjećanja pripadnosti vlastitim duhovnim korijenima. Ili je, pak, u tim djelima izbila ona ponorno skivana snaga višestoljetno taložene i rafinirane kulture, zatomljene i prezrene u prethodnim desetljećima kako nacionalnom isključivošću susjeda tako i nasiljem vladajućeg ideološkog projekta."

(Duraković 1998: 5)

Bošnjački književni preporod iz jugoslavenskog vremena, u drugoj polovini 60-tih godina, nakon „Kamenog spavača“ Maka Dizdara i „Derviša i smrti“ Meše Selimovića, počinje narastati u svojevrsnu ekspanziju ukupnih društvenih i kulturnih preobražaja što su se začeli na prvom mjestu sa Filipovićevim filozofskim esejom, a potom sa Begićevim književno-znanstvenim radom, te radom niza izuzetno važnih autora kao što su Muhsin Rizvić, Alija Isaković i drugi.[3] Uz već spomenutu Dizdarovu zbirku pjesama „Kameni spavač“ (1966) i Selimovićev roman „Derviš i smrt“ (1966), u bošnjačkoj književnosti 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća javit će se neka od najznačajnijih djela ukupne bošnjačke literature, kao što su nesumnjivo romani „Pobune“ (1966), „Uhode“ (1971) i „Hodža Strah“ (1973) Derviša Sušića, „Ponornica“ (1977) Skendera Kulenovića, „Konak“ (1971) Ćamila Sijarića, „Ugursuz“ (1968) i „Karabeg“ (1971) Nedžada Ibrišimovića, „Talhe ili Šedrvanski vrt“ (1972) Irfana Horozovića i druga djela.

U nizu kasnijih radova od koji su u kontekstu ove problematike i naročito u reprezentativnom izboru autorove književnohistorijske, književnokritičke i esejističke prakse najznačajniji posthumno objavljeni u *Raskršćima IV* (Begić 1987b), Midhat Begić će se, svjestan potpune zanemarenosti i marginaliziranosti bh. i bošnjačke književne djelatnosti, u cjelosti posvetiti njihovoj afirmaciji, te što je izuzetno važno skrenuti pažnju akademske i društvene zajednice na važnost sistematskog i institucionalnog pristupa izučavanju kako jedne, tako i druge književnosti. Pritom, što je možda i mnogo važnije za razumijevanje suštinskih aspekata Begićeva rada, naravno uz njegovu polaznu ideju ravnopravnog postojanja specifične bh. i bošnjačke književnosti, jeste nastojanje da dokaže kako ove književnosti imaju svoje osobene i prepoznatljive razvojne obrasce i tendencije, koje se, opet, značajno razlikuju od razvojnih procesa u drugim jugoslavenskim književnostima ovog vremena. Tu su već Begićevi postupci uveliko na planu znanstvene argumentacije i upravo onih književnih zakonitosti što nesumnjivo tvore specifične poetičke pretpostavke književne umjetnosti kroz različite linije njezine prohodnosti:

> „Da je, na primjer, u prošlosti postojala samo muslimanska narodna književnost bez ikakvog svog uticaja i produžetka u umjetničkom stvaranju Muslimana, a tu činjenicu niko ne može poreći, toj etničko-nacionalnoj grupi bi se morao priznati njen književni izraz i njena književnost.“
>
> (Begić 1988: 56)

Bosanskohercegovačku i bošnjačku književnost 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća, Begić sagledava u kontekstu njihova kvantitativnog, ali i kvalitativnog razvoja, pa su u tom smislu za ovog autora „djela bosanskohercegovačke književnosti po tlu“, istodobno moguća i kao „hrvatska ili srpska po pojedinačnom opredjeljenju pisca“ ili „srpskohrvatska ili hrvatskosrpska po jeziku“, odnosno „jugoslavenska po širem nacionalnom zajedništvu“, a da im „nijedna od tih oznaka ne smeta [...] niti može da opovrgne činjenicu da se to stvaranje kao

[3] Složena društvena i politička situacija u prvim godinama okupacije i negativni trendovi austrougraske politike naročito prema Bošnjacima bili su, između svega ostalog, razlogom četvereogodišnjeg (1878–1882) zastoja u književnom stvaranju bošnjačkih pisaca. Preporod iz austrougraskog vremena došao je kao rezultat nagle promjene austrougarske politike prema Bosni i Hercegovini, a kojoj je prethodila sjednica zajedničkog ministarskog savjeta održana u Beču 1882. godine kad je prihvaćena reorganizacija sistema okupacione uprave predložena od strane Benjamina Kalaya. Sve to, naročito iz savremene perspektive, upućuje na politički karaker procesa osporavanja i marginaliziranja bošnjačke kulture, književnosti i tradicije, ali i na *preporod* kao konstantu u traganju za glasnošću.

cjelina nalazi na razini modernog književnog iskušenja kod nas i u svijetu“ (Begić 1970a: 12). Usto, a kako će nešto kasnije zaključiti, bez obzira na snažne procese marginaliziranja i zatiranja sveukupnih kulturnih i književnih vrijednosti bosanske zemlje, pa i pored toga što je „složeni nacionalni, etnički i konfesionalni sastav sredine razbijao u prošlosti jedinstvo bosanskohercegovačkog književnog života kao cjeline“, upravo su dakle bosanski pisci „svojim djelima i idejama izražavali i podvlačili one sastojke svoga bića koji ih neodoljivo čine bosanskohercegovačkim [...] čak i ako su ideološki ili nacionalno stajali uz vanbosanske sredine i pokrete“ (Begić 1987: 9). Upravo na ovoj idejnoj osnovi i jasno utvrđenom, kako veli, *modernom iskušenju* literarnih pitanja, Begić će izvršiti presjek i periodizaciju razvoja savremene bh. književnosti i utvrditi da je u prvom periodu od 1945. do 1953. dominantan model književnog stvaranja bila *pripovijetka*, u drugom periodu od 1953. do 1960. *lirska poezija*, te u trećem periodu od 1960. do 1970. godine *roman*[4]. Uzevši u obzir sveukupnost i aktuelno stanje ove problematike, čini se važnim spomenuti značaj izuzetno vrijedne studije Sanjina Kodrića *Književna prošlost i poetika kulture* u kojoj se autor bavi pitanjima savremene bošnjačke književne historije, te okolnostima i karakterom ranog rada i djela Midhata Begića u okvirima jugoslavenskog socijalizma s konca 60-tih i početka 70-tih godina 20. stoljeća. Kodrićevi zaključci u kontekstu značaja znanstvenog i kritičkog doprinosa Midhata Begića jesu naročito važni i u pogledu osvjetljavanja bitno drugačijih obzora bošnjačke književne historije, ali i preciznog utvrđivanja početaka procesa *kanonizacije* bošnjačke književne tradicije.

U istom smislu, a naročito kad je riječ o bošnjačkoj književnoj tradiciji i njezinom književnohistorijskom okviru, izuzetno velike zasluge i možda najznačajnije priloge savremenom književnoznanstvenom proučavanju, opisu, vrednovanju, pa i kanoniziranju dao je Muhsin Rizvić. Naslanjajući se i nastavljajući na ono što je do njegova trenutka prethodilo u bošnjačkoj književnoj historiji, a posebno na rad Midhata Begića, Rizvić će u referatu znakovita naslova *Poetika bošnjačke književnosti*[5] vrlo jasno i nedvosmisleno obznaniti: „Osnovni smisao proučavanja bošnjačke književnosti, u posljednjih dvadesetak godina, bio je da se pokaže njena posebna egzistencija, postojanje ove književnosti u historijskom kontinuitetu od XV stoljeća do danas, i da se predoči identitet njena osobnog književnog fenomena, posebno među književnostima srpsko-hrvatskog jezika.“ (Rizvić 1994 [1988]: 7) Pritom, posebno bi se značajnom mogla ukazati činjenica da Rizvić, jednako kao i Begić, polazi od pretpostavke razumijevanja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine i njegove izrazito bitne, a nadasve složene *kompozitne integralnosti* koja upravo kao takva zapravo afirmira mogućnosti istodobne pripadnosti pisaca različitim književnostima. U smislu literature, za ovog autora to konkretno znači da se legitimitet bh. književnosti koja u sebe uključuje bošnjačku, srpsku, hrvatsku, jevrejsku i druge književne tradicije nastale na tlu Bosne i Hercegovine, potvrđuje upravo u njihovim suodnosima i relacijama koje grade jedna naprema drugoj i međusobno.

Uostalom, unekoliko slično Begiću, u tekstu *Teze ze pristup izučavanju bosansko-hercegovačke književnosti i neki primjeri koji ih učvršćuju*, pojavnost i postojanje ove

[4] Usp: Begić, Midhat: *Književna kretanja u Bosni i Hercegovini od 1945. do danas: Nacrt*, Odjek, XXIII/1970.
[5] Ovaj referat Rizvić je izložio na *X međunarodnom kongresu slavista u Sofiji*, 14–22. septembra 1988. godine. Naravno, u cjelini Rizvićeva književnoznanstvenog i književnohistorijskog rada i djelatnosti posebno su važne njegove studije *Pregled književnosti naroda Bosne i Hercegovine* (1985) i *Poetika bošnjačke književnosti* (1994).

književnosti u njezinom književnohistorijskom okviru, Muhsin Rizvić, temelji na četiri faktora koji ujedno i strukturiraju ovaj okvir:

> „a) Svijesti svake književne tradicije o sebi i spostvenom kontinuitetu; b) Svijesti o bosanskohercegovačkoj skupnosti koja proizlazi iz imanentne i evidentne tolerancije prema drugim književnim tradicijama, te iz znanja o autohtonom položaju svake tradicije na bosanskohercegovačkom tlu; c) Svijest o međusobnim odnosima koji su nužnost na liniji zajedničkog jezika [...] zatim, na liniji historijske nužnosti življenja i interesa održavanja, na liniji zajedničke uzajamne tematike, ideologije socijalnog opstanka, te najzad na liniji interesa stilsko-estetskih dodira i prožimanja; d) Svijest o prirodnom zalaženju u matične literature kod srpskih i hrvatskih pisaca. Kod bosansko-muslimanskih pisaca – uzimanje srpskih i hrvatskih književnih djela kao uzora na liniji književnostilskih osobina srpskohrvatskog jezika te južnoslavenske, kasnije jugoslavenske uzajamnosti.“
>
> (Rizvić 1985 [1980]: 7)

Ovom svom izuzetno vrijednom uvidu Rizvić pridodaje vrlo pronicljiv stav da „U kontinuitetu bh. književnosti svi ovi faktori nisu uvijek podjednakog intenziteta, zavisno od historijske situacije i stanja društvenog i nacionalnog duha, ali se nikada ni jedan od njih nije potpuno gubio iz književne svijesti.“ (Rizvić 1985 [1980]: 8) U tom smislu, Rizvić, na osnovu Begićevih polaznih teza u pogledu različitih mogućnosti koje se otvaraju u kontekstu pristupa bosanskohercegovačoj književnoj baštini svoja razmatranja postavlja na znatno šire osnove, te utvrđuje da bosanskohercegovača književnost u mnogo čemu nadilazi nacionalne i državne okvire u smislu uključivanja njezinih književnih tradicija u zajednički književno-identiteski i kulturno-identiteski kontekst. Zato, status bh. književnosti, konačno, Rizvić i posmatra kroz, kako veli, nekoliko *statičkih kategorija* i *dinamičkih činilaca*:

> „Prvo je vertikalna (dijahronijska) ukupnost i horizontalna (sinhronijska) skupnost svih stvaranja i tradicija. Drugo je ono što ova prva kategorija nužno podrazumijeva – tolerancija koja pretpostavlja postojanje razlika. Treći činilac je zalaženje kao pojava cirkuliranja, difuzije i osmoze književnih pojava, kako u horizontalnom tako u vertikalnom smislu.“
>
> (Rizvić 1985 [1980]: 7)

Kada je riječ o bošnjačkoj književnosti u ukupnosti i historijskom kontinuitetu od najstarijih vremena do savremenog trenutka, Rizvić tvrdi da osobenost „estetsko-idejne reverzije, povratka, obratljivosti, odnosno estetsko-emocionalnog, duhovno-ambijentalnog, tematsko-motivskog i idejnog obnavljanja“ (Rizvić 1994 [1988]: 34) ove književnosti, predstavlja zapravo njezin dijahronijski komparativizam unutar vlastitog matičnog obzora. S druge strane, kada je riječ o književnim trendovima, složenim procesima i promjenama koje, zajedno sa drugim važnim elementima, čine sinhronijski komparativizam ukupne bošnjačke književnosti „mogu se ustanoviti tri ne baš oštro razgraničene epohe: prvo, ugledanje bošnjačke orijentalske književnosti na oblike i poetiku turske, perzijske i arapske književnosti u doba osmanlijske vladavine, a tome utisku i utjecaju arapsko-turske pismenosti podložan je i fenomen alhamijado-literature na narodnom jeziku; drugo su značenja i poredbeni odnosi hrvatske i srpske književnosti prema bošnjačkoj od vremena kulturnog otvaranja krajem

osamdesetih godina XIX stoljeća, pa do naših dana; treća epoha sa inspiracijama i ugledima na evropske književnosti počinje uglavnom prije prvog svjetskog rata.“ (Rizvić 1985 [1980]: 36)

Također, izuzetno važnu konstantu u smislu razvoja bošnjačke književnosti u njezinom književnohistorijskom kontinuitetu predstavljaju stalne promjene epoha bitno uvjetovane društvenim i političkim prilikama i ratovima, koji su u manjoj ili većoj mjeri obilježili svaku od njih, a počevši od srednjovjekovne bosanske države, preko osmanskog carstva, austrougraskog cartva, kraljevine i socijalističke Jugoslavije, do aktuelnog trenutka i savremene bh. države. Slično tome, na razini kulture „za razliku od većine drugih južnoslavenskih tradicija, a pored svih inače vrlo brojnih i izrazito važnih sličnosti i uzajamnosti na drugim razinama i u drugim aspektima, bošnjačka kultura dobrahno je bila te, donekle, još uvijek ostala i kultura vrlo osobene traume ne samo, dakle, za cjelinu južnoslavenskog prostora općenito karakteristične historijske traume naglašene povijesne napetosti što proizlazi bilo iz onog i ovdje itekako jakog ‘narcizma malih razlika’, bilo iz širih povijesnih okolnosti i dešavanja, već i, posebno, historijske traume što se temelji i u njezinoj naročitoj poziciji na ‘raskršću’“. (Kodrić 2012: 63) Pritom, sam pojam *raskršća* u smislu razumijevanja pozicije bh. kulture kao granične kulture između Istoka i Zapada, iako, naravno, u nekoliko sličnim oblicima prisutan i ranije, uvodi Midhat Begić, a preuzima i nastavlja Muhsin Rizvić. U kontekstu bh. književnosti i književne znanosti pojam raskršća shvaćen je zapravo kao *metafora raskrsnice*[6] na kojoj se naročito od konca 19. stoljeća na ovamo na tome malom liminalnom prostoru susreću i lome silnice dvaju velikih kulturalnih obrazaca – orijentalnog i okcidentalnog i/ili silnice istočne i zapadne civilizacije. Kada je riječ o bošnjačkoj književnosti, razumijevanje figure raskršća, naročito zbog unutarnjeg osjećaja duboke potčinjenosti i stalne marginaliziranosti pozicije ukupne bh. kulture u okviru jugoslavenskog kulturnog konteksta, možda je ponajbolje iznio upravo Begić u tekstu *Naš muslimanski pisac i njegova raskršća*:

> „[…] biti Musliman, a pisac, svakako je mučna samospoznaja, kao što je uvijek bila povoljnija pripadnost što jasnijim i što većim nacionalnim strukturama. […] Za bosanskohercegovačkog Muslimana a pisca to je odavno psihološka slabost, mučnina, vječni dodir ništavila, pa čak i onda je to tako bilo kada je pod turskom carevinom imao povlašćen položaj, za delikatnije duhove pogotovu tada. Jer Bosnom se nikad nije mogao zaodjeti nacionalno, razvrstavajući i sam sebe po vjeri umjesto po nacionalnosti kao što su ga i svi drugi time označavali. Nazivao se tada turskim imenom u svekolikom i sveopštem religijskom konfesijskom odnosu, za razliku od Osmanlija, Turkuša, koje su predstavljali došljaci iz Turske. Otuda je pitanje njegova identiteta njegova čvorna nedaća, mučnina i problematika, koja sigurno nije bila manja njegovim pristajanjem uz druga nacionalna određenja, čak ni njegovim uklapanjem u evropski civilizacijski stil i životni oblik.“
>
> (Begić 1987b: 131)

Nakon Begića, figura raskršća u smislu razmijevanja pozicije bh. kulture javit će se prirodno i postepeno kod niza drugih bošnjačkih i bosanskohercegovačkih autora, te s

[6] Usp: Moranjak-Bamburać, Nirman: *Ideologija i poetika (Interdiskursivna analiza kulturoloških strategija i taktika*, Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu, XII, 2000.

vremenom izrasti u osobenu metaforu za označavanje upravo onih, kako je ranije spomenuto, posebnosti i raznolikosti imanentnih pojava i procesa kako bh, tako i bošnjačke književnosti i književne prakse u njihovoj ukupnosti i u njihovom kontinuitetu. Upravo u takvoj situaciji, Rizvić će posebno istaći svoje zapažanje da se Begiću „književno stvaranje 'bošnjačkog pisca na raskršću', u središtu ravnotežnih sila, uz dramatično samoposmatranje i samoispitivanje, samoosjećanje položaja vlastitog i kolektivnog bića, i svijest o stalnom, neprekidnom raskrsnom ravnotežnom bivstvu kao, tradicijskom i modernom, estetsko-psihološkom postojanju, entitetu u koji se stječe sva svoja tradicija i prelamaju djela i iskustva drugih – otkrilo […] ne samo kao individualni estetskostvaralački impuls, nego i kao književnohistorijski produktivna činjenica, kao 'cjelina jedne književnosti kroz historiju'" (Rizvić 1994 [1988]: 39). Također, referirajući se na posebnosti i raznolikosti bošnjačke književnosti u odnosu na druge jugoslavenske književnosti, možda ponajviše zbog njegova suštinski važnog bavljenja bošnjačkom književnošću austrougarskog perioda i niza izuzetno vrijednih znanstveno-istraživačkih priloga u vezi sa ovim, Rizvić će upotrijebiti termin *između* za razumijevanje karatkera i prirode ukupne bh. i bošnjačke književne prakse od jednog do drugog preporoda, riječju, od početaka modernizma do početaka postmodernizma na ovim prostorima:

> „I dok je položaj *između* Istoka i Zapada u doba preporoda doživljavan kao razvojno oplođavanje i duhovnoestetsko posredništvo, od međuratnog razdoblja u jednom dijelu bošnjačkih književnih stvaralaca on postaje 'Orijent na Zapadu' i počinje narastati kao svojevrsna drama istovremenog duhovnog sabijanja i ekspanzije na *raskršćima* civilizacija i kultura. Ali, upravo u tome prenapregnutom *položaju između*, napon raspinjanja doživljava stvaralačku eksploziju u djelima Skendera Kulenovića, Maka Dizdara i Meše Selimovića, u kritici Midhata Begića."
>
> (Rizvić 1994 [1988]: 36)

> „Pojam *raskršća* je emocionalno-estetski neurotičan po svojoj stvaralačko-duhovnoj strukturi i potencijalu, i historijski složen od više raskršća, koja se ponekad, reverzivno, ponavljaju. On zapravo proizlazi iz pojma *između*, koji je kretanje u književno-historijskom vremenu i prostoru, u interpolarnoj otvorenosti i izloženosti, i poredbenosti, u odnosu srodnosti, pomirenja, tolerancije i uzajamnosti, ili antagonizma, razmirja i nerazumijevanja, sa kulturnim razvojem obiju strana, uz vlastitost i osobenost svoga duhovno-estetskog bića, imanentnog književnog puta i kulturnog razvoja. Pojam *raskršća* podrazumijeva onu kritičnu tačku dileme opstanka, egzistencije, pojedinca i naroda, na kojoj započinje unutarnja drama, najprije između duhovno i estetski, ideološki, zapravo životno, klasno, starog, tradicijskog nekad konzervativnog, nekad još svježeg, što je nastavilo da živi u reinkarnaciji, obnovi, kristalizaciji – i novog, duhovno modernog, stvaralački suvremenog, ali uz opasnost napuštanja vlastitog bića. To je i zastanak, ili dramatični ostanak, u nesigurnom i tjeskobnom trenutku pitanja, u neizvijesnosti duhovnog i stvaralačkog opredjeljenja: da li nastaviti dotadašnji pravac na putu kojim se išlo, ili raskrsti sa svojim bićem, i krenuti na desno ili na lijevo, za Bošnjake kao malehan narod na jugoslavenskom prostoru, konkretno, na hrvatsku ili na srpsku stranu, po alternativnoj liniji koja

> horizontalno, u prostoru, i sinhronijski, u vremenu, presijeca vertikalu književno-historijskog identiteta, razvojni put iz vlastite tradicije u budućnost modernog doba.“
>
> (Rizvić 1994 [1988]: 36/37)

Ključna pretpostavka Rizvićevog razumijevanja poetičkih obilježja, razvojnih pojava i procesa bošnjačke književnosti, uza već spomenuti dijahronijski komparativizam unutar njezina vlastitog matičnog obzora i sinhronijski komparativizam u obzorima ostalih južnoslavenskih književnih tradicija, te osobena interkulturna povezivanja i prožimanja sa poetikama kako istočnih, tako i zapadnih književnosti, polazi od činjenice da „Književna tradicija, u razvoju bosansko-muslimanske književnosti, izbija iz stvaralačkih gena kao ponornica u djelima pjesnika, pripovjedača, dramatičara, i nema ni jednog značajnijeg pisca koji nije povukao, na bilo kakav način, genetsku liniju duha, estetike, atmosfere, tematike, motiva, emocionalne arome, makar asimilirano, modernizirano, ili u eksperimentalnoj interpolaciji, asocijativno.“ (Rizvić 1994 [1988]: 35) U smislu razvoja bošnjačke književnosti, a bez obzira na stalne mnijene epoha u društvenim i političkim okolnostima, ova *literarna činjenica* određuje zapravo prirodu i karakter književnog stvaranja bošnjačkih pisaca. Riječju, osoben karakter poetike bošnjačke književnosti uspostavlja se u metafori rijeke ponornice koja svojim nestabilnim tokom podsjeća na promjenjivost toka, ali i obnavljanje sa gotovo uvijek novim i bitno drugačijim obilježjima vremena i prostora u kome se iznova javlja[7].

Na figuri raskrsnice zasnovano razumijevanje bošnjačke i bh. književnosti i kulture prisutno je i kod Enesa Durkovića, koji je opet svojim višestruko vrijednim književnoteorijskim i književnokritičkim radovima dao zasigurno neka od najpotpunijih tumačenja ovog književnog fenomena. Enes Duraković je s jedne strane sintetizirao dostignuća bošnjačke i književnoakademske tradicije koju su uspostavili Midhat Begić i Muhsin Rizvić, a s druge strane uspostavio jedan potpuno novi i bitno drugačiji pristup u razumijevanju bošnjačke, ali i bh. književnosti. Posebnost i prepoznatljivost Durakovićevog književnoznanstvenog rada i bavljenja na prvom mjestu bošnjačkom, a potom i bosanskohercegovačkom književnošću, bez obzira da li je riječ o pristupu pitanjima njezina statusa, razvoja ili poetičkih obilježja, ogleda se u tome što ova pitanja sagledava u znatno širim okvirima izvan bosanskohercegovačkog i južnoslavenskog konteksta i s jasno izraženim u autorovu trenutku aktuelnim književno-teorijskim i književnokritičkim pogledima i trendovima u svijetu i kod nas. Konačno, a kako tvrdi Kodrić, „Duraković, svojom književnohistorijskom praksom […] zaokružuje i dovršava projekt kanonizacije i institucionalne verifikacije bošnjačke, a potom – barem jednim značajnim dijelom – i bosanskohercegovačke književnosti kojem su na početku bili Begić i Rizvić“ (Kodrić 2012: 34). Napokon, u nešto liberalnijem, ali još uvijek izrazito osjetljivom društvenom, političkom i akademskom kontekstu 80-tih godina 20. stoljeća, te s Begićevim i Rizvićevim iskustvom razumijevanja stanja bh. i bošnjačke književnosti u kontekstu još uvijek vrlo bliskih i nedovršenih procesa ideoloških marginaliziranja, svojatanja, pa i zatiranja sveukupnih drugih kulturnih vrijednosti, Duraković će, slično Begiću, uočiti i zaključiti da je pojava niza vrhunskih literarnih ostvarenja u savremenoj bošnjačkoj književnosti nužno

[7] U pravu je i Vedad Spahić kad tvrdi da metafora ponornice „među bošnjačkim intelektualcima i piscima (Skender Kulenović, Muhsin Rizvić, Enes Duraković, Hadžem Hajdarević...)“, predstavlja značenje „identiteta koji palijativno, jednim dijelom, egzistira u nekom pozadinskom, netransparentnom planu […], čekajući, u povijesti rijetke, povoljne stjecaje da se objelodani, a zatim ponovo zaroni ili ketmanski mimikrira“ (Spahić 2016: 52).

prethodila novom preporodu književnokritičke i književnohistorijske svijesti bošnjačke književnoznanstvene zajednice, ali i svijesti o vrijednosti ukupne književne i kulturne tradicije:

> „Trideset godina koliko nas dijeli od posljednjeg rata, širok je vremenski raspon u kojem se književno stvaranje u Bosni i Hercegovini ukazuje kao izuzetno dinamična literarna stvarnost u kojoj se krupniji pokreti i preobražaji prepliću s jedva vidljivim prelivima, zvučni glasovi s tihim akordima i skrivenim impulsima, što se naoko nevidljivo razrastaju i preobražavaju u kvalitetno novo i samosvojno, izgrađujući zanimljiv reljef bogat morfološkim posebnostima, unutar jednog općeg, prvom pogledu jasno uočljivog koncepta i modela stvaranja. Taj dinamični književni razvoj nije, nažalost, uvijek praćen i budnom sviješću naše znanstvene književnokritičke prakse, koja je duže vrijeme zaostajala za literaturom koju prati, ili se radije bavila širim planovima ostalih nacionalnih literatura. Tek negdje šezdesetih godina bosanskohercegovačka književna kritika pokazat će prva ozbiljnija zanimanja za suvremeno stvaranje u Bosni i Hercegovini, da bi u novije vrijeme doživjela pun i plodotvoran razvoj.
>
> U prvi mah se čini da je bilo potrebno da se pojave takva izuzetna djela kakva su Selimovićev roman *Derviš i smrt* ili Dizdareva zbirka pjesama *Kameni spavač*, pa da se napokon shvati da se i na ovom, usudom nam dodijeljenom tlu stvara literatura dostojna pažnje. No, pravi razlozi leže, čini nam se, koliko u čisto književnim, toliko i u općedruštvenim kretanjima."
>
> (Duraković 2003 [1978]: 11)

Na sličnoj osnovi, a bez obzira da li je riječ o razumijevanju bošnjačke ili bh. književnosti, uspostavljen je karakter i priroda ukupnog književno-znanstvenog rada Enesa Durakovića[8]. Također, pa i pored svjesnosti o ideološkom marginaliziranja književnih i kulturnih vrijednosti u prezentu i perfektu bh. književne i kulturne historije, Durakovićev rad u cjelosti izražava stav da nužnost za institucionalnim književnoznanstvenim pristupom i književnohistorijskim opisom bh. i bošnjačke literature nije nastala kao rezultat otpora rigidnim i ideološkim razumijevanjima ovih literatura u prošlosti, nego na prvom mjestu kao rezultat dugotrajnih nastojanja da se rasuti arhipelag izuzetno bogate književne građe i baštine pokuša prosuditi i prevrednovati u skladu sa estetskim kriterijima i mjerilima. Naravno, u cijelom ovom kompleksu, posebno će se artikulirati pitanja i problemi nepostojanja gotovo nikakvog, a kamoli adekvatnog kontinuiranog i sistematskog opisa autora i djela u ukupnosti bh. i bošnjačke književne historije. Ova bitna pitanja naročito će doći do izražaja u smislu pokušaja uspostavljanja bilo kakve komparativistike prvo unutar vlastitog matičnog konteksta savremne bh. književnosti, a potom i unutar južnoslavenskog te evropskog konteksta. Nadalje, kad je riječ o savremenom stanju tu se ova pitanja usložnjavaju nepostojanjem historije nacionalne

[8] U ovom smislu, važno je spomenuti Durakovićev antologičarski rad u području bošnjačke, ali i bh. književnosti, koji je uveliko doprinio sistematizaciji, ali i afirmaciji ovih književnosti. Uz ovaj projekat, istodobno, valja spomenuti i izuzetno vrijednu ediciju *Bošnjačka književnost u književnoj kritici* izdavačke kuće *Alef* čiji je pokretač i osnivač bio upravo Enes Duraković. Naravno, tu su još jednako važne i Durakovićeve studije *Govor i šutnja tajanstva: Pjesničko djelo Maka Dizdara* (1979), *Pjesništvo Skendera Kulenovića* (1983), *Pjesnik na razmeđu epoha* (1988) – studija o pjesništvu Muse Ćazim Ćatića, *Pjesnik životnog misterija* (1988) – studija o pjesništvu Hamze Hume, knjiga znanstvenih radova i eseja *Bošnjačke i bosanske književne neminovnosti* (2003), te konačno najnovija i vjerovatno najznačajnija knjiga *Obzori bošnjačke književnosti* (2012), koja na najširem planu sagledava čitav niz pitanja i problema bošnjačke književnosti kojima se autor bavio u svojem dosadašnjem radu kao cjelini.

bh. i bošnjačke književnosti, a onovremeno aktuelni trendovi ahistoricističkih književnoteorijskih promišljanja uveliko će osporavati i pitanja o potrebi i nužnosti nacionalne književnosti uopće, te dodatno usložnjavati pitanja o odgovarajućem pristupu proučavanjima statusa, poetičkih obilježja, razvojnih pojava i procesa savremene, ali i ukupne bošnjačke i bh. književnosti.

Upravo stoga, uzevši u obzir aktuelno stanje stvari u ovom području, Duraković, naročito u novijim radovima, svoja viđenja nužnosti periodizacije i sistematizacije književne građe, ali i historije nacionalne bh. i bošnjačke književnosti zasniva na Flakerovim savremenim teorijskim koncepcijama i razumijevanjima književne historiografije. Jer, Flaker zapravo u svojim *Književnim poredbama* tvrdi da bi „Idealna [...] povijest nacionalne književnosti bila ona povijest koja bi prikazujući književnopovijesni proces unutar nacionalne književnosti imala na umu jedinstvo tog procesa unutar većih, nadređenih, nadnacionalnih cjelina, ukazivala na opće književnopovijesne zakonitosti, ali ukazujući na te opće zakonitosti isticala ujedno nacionalne posebnosti ne samo cjelovitoga procesa, nego i svakog književnika i djela ponaosob.“ (Flaker 1969: 10) Pritom, ovakvo što čini vjerovatno i jednu od najvažnijih osnova bitno drugačije shvaćenog koncepta historije nacionalne bh. i bošnjačke književnosti, koja bi svoj ideal ostvarila u simboličkom i konkretnom uprizorenju uspostave i realizacije *nacionalne biblioteke književno-kulturne baštine*, a u kojoj se opet „muzelano sabiru, periodizacijski sistematiziraju i hijerarhijski raspoređuju reprezentativna književna djela neupitnih vrijednosti, nepodložnih korozivnom djelovanju vremena“, sve konačno s ciljem što preciznijeg otkrivanja, prepoznavanja i konstituiranja modela „konzistentnog poetičkog sistema koji će pukom nizanju događaja u vremenu priskrbiti formativne principe unutarnjeg jedinstva.“ (Duraković 2012: 10–11) Slična razmatranja kao i čitav niz drugih izuzetno važnih teorijskih pitanja u pogledu savremenog pristupa proučavanju književnosti, u već spomenutoj knjizi *Književnost i njena istorija* iznosi Zdenko Lešić, koji u cjelini studije rezimira i zaključuje o nužnosti uspostave sistema koji bi omogućio lakše i jednostavnije prepoznavanje imanentnih zakonitosti i vrijednosnih okvira određene poetike, kako na razini pojedinačnih književnih ostvarenja, tako i na razini ukupne literature:

> „Uistinu, svaki iole ozbiljniji istoričar književnosti vidi kao konačni cilj i domet cijelog svog rada jednu sistematsku ‘istoriju književnosti’, u kojoj će pojedinačne književne pojave biti predstavljene kao ‘karike u lancu’, kao sastavni dijelovi jedne cjeline koja je u stalnom razvoju. Uostalom, upravo je to i smisao koji obično pridajemo pojmu *istorija književnosti*, i upravo je to onaj smisao koji nam i daje za pravo da govorimo o *istoriji* književnosti jedne epohe, jednog naroda ili jedne kulture.“
>
> (Lešić, Z. 1985: 172)

Sličnosti na relaciji Flaker – Lešić nalaze se upravo u razumijevanju koncepcije historije (nacionalne) književnosti koja, kako se može zaključiti, nedvojbeno ima svoj puni smisao i značaj, ali tek onda kad se uspostavi i redefinira na bitno drugačijim osnovama za razliku od tradicionalno shvaćene historije književnosti. Međutim, kada je riječ o bošnjačkoj književnosti i književnoj tradiciji, ali i ukupnoj kulturi i kulturnoj baštini, kako je i ranije spomenuto, stvar se dodatno usložnjava s jazom još uvijek nepostojeće historije nacionalne književnosti, ali i traumom lutanja i nesnalaženja u prostorima isključivanja i marginalizacije ovog osobenog književnog i kulturnog elementa u okvirima bosanskohercegovačkog i

jugoslavenskog kulturno-civilizacijskog konteksta. Upravo zato, nekadašnja upozorenja Alije Isakovića[9] čak i u aktuelnom trenutku zvuče kao zorna uprizorenja stanja prezenta savremene bošnjačke stvarnosti: „I danas, četrdeset godina poslije Oslobođenja, Muslimani [Bošnjaci] nemaju urađenu političku historiju, historiju književnosti, historiju novinarstva, historiju društvene misli, historiju umjetnosti, historiju slikarstva, nije još istražen jezik, mitologija, folklor, arhitektura.“ (Isaković 1990: 12) Stoga se s pravom postavlja pitanje šta je sa savremenom, ali i u znatno širem kontekstu ukupnom bošnjačkom i bosanskohercegovačkom književnošću u ovim i ovakvim okolnostima, u kojoj mjeri je istražena i književno-historijski opisana, u skladu sa kojim i kakvim estetskim kriterijima i mjerilima i slično? Ovom u prilog ide i to što je Duraković još u tekstu *Status i modeli izučavanja bošnjačke književnosti*[10] istakao i naglasio da u bošnjačkoj i bosanskohercegovačkoj književnosti postoje čitavi periodi stvaralaštva o kojima se vrlo malo zna i o kojima nisu objavljeni čak ni temeljni sakupljački radovi. Ovakvo što, konačno, posebno se odnosi na period 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća, kada bez obzira na pojavu nekoliko izuzetnih književnih djela savremene bošnjačke poetike, upravo suprotno, „buran i plodonosan razvoj ove literature [...] nije bio praćen i budnom sviješću književno-kritičke prakse“ (Duraković 2003 [1987]: 23). Naravno, to je period snažnog ideološkog diktata i pritiska političkih struktura, ali i akademskih centara moći da se ukupna književnost ideološki instrumentalizira u društveno-političke svrhe. Pa ipak, uprkos činjenici da se „književni kritičar koji izučava bošnjačku književnu tradiciju ne nalazi u istoj poziciji kao kritičar koji istražuje književno naslijeđe razvijenih literatura, u čijoj književnohistorijskoj nauci postoji već dugotrajna tradicija“, Duraković vrlo odlučno odbacuje filološki i pozitivistički pristup bošnjačkoj književnosti, te upozorava da bi „obnova ovog metoda u onom obliku u kojem se prvobitno javio značio svojevrstan anahronizam, izraz retrogradne kako znanstvene, tako i društveno-historijske svijesti“ (Duraković 2003 [1987]: 23).

Međutim, suprotno filološkom i pozitivističkom pristupu, Duraković će preferirati sintetski pristup bošnjačkoj književnosti, koji se „iskazuje i kao znanstvena nužnost u slijedu razvoja naše književnohistorijske nauke, ali i kao rezultat intelektualne odgovornosti spram aktuelnih projekacija ideologiziranog pristupa nacionalnoj historiji književnosti“ (Kazaz 1999: 321), a koji je poricao postojanje ove književnosti ili je razumijevao kao dio drugih južnoslavenskih nacionalnih literatura. Ovakvo razumijevanje bosanskohercegovačkog književno-kulturalnog stanja nadopunjuje i Vedad Spahić u svom tekstu *Pregled savremene bosanskohercegovačke književnosti*, iznoseći pritom stav da je u kontekstu periodizacije bh. književnosti nakon Drugog svjetskog rata „nužno [...] kombinovati principe hronološkog slijeda književnih zbivanja uslovljenih važnim društveno-historijskim promjenama i principe imanentno-estetskog razvoja književnih formacija“ (Spahić 2002: 340).

Uza sve ovo, u slučaju književnoznanstvenog proučavanja savremene bh. i bošnjačke književnosti izrazito je važno razumijevanje ukupne situacije u kojoj se u vremenu naročito nesklonom tradicionalnoj ideji historije književnosti valjalo opet i iznova baviti ispisivanjem

[9] U kontekstu historije bošnjačke književnosti posebno mjesto zauzima Isakovićevo *Biserje*, tj. prvi ikad sastavljeni i objavljeni antologijski izbor iz bošnjačke, odnosno muslimanske književnosti – kako je onovremeno imenovana književnost Bošnjaka (v. Isaković 1972).

[10] Vidjeti: Enes Duraković: *Status i modeli izučavanja bošnjačke književnosti*, U: *Komparativno proučavanje jugoslavenskih književnosti*, zbornik radova, Zagreb-Varaždin, travanj-svibanj 1987.; tekst dostupan i u knjizi: Duraković, Enes: *Bošnjačke i bosanske književne neminovnosti*, Vrijeme, Zenica, 2003.

i/ili prečitavanjem vlastite književne prošlosti. Također, svako ozbiljnije proučavanje književne prošlosti bh. i bošnjačke književnosti i njezina savremenog stanja nužno mora uvažavati i razumijevati sve aspekte izuzetne kompleksnosti bosanskohercegovačkog književnog mozaika, te u istom smislu i istodobno uvažavati osobenosti svake od njegovih pojedinačnih sastavnica – bošnjačke, hrvatske i srpske nacionalne književnosti.

Uspostavljajući, dakle, osobenu vrstu sintetiziranog znanstvenog utemeljenja i razumijevanja statusa bh. književnosti u radovima M. Begića, R. Vučkovića, R. Trifkovića, M. Rizvića, K. Prohića, I. Lovrenovića, S. Blagojevića i drugih autora, Duraković ističe da se status ove književnosti „otkriva [...] u dinamici i dijalektici kompozitno shvaćene književne realnosti“, i to tim prije što, „književno stvaranje Bošnjaka, Srba, Hrvata i Jevreja i kada se razvijalo u posebno organiziranim i razvijenim institucijama i kad se književni život, slijedom društvenih preobražaja, počeo odvijati zajednički, vazda je nosilo mnogo istorodnog, sličnog i zajedničkog, kao što, neosporno, svaki od kompozitnih književnih tokova posjeduje posebnosti autentičnog i autohtonog razvitka i preobražaja“ (Duraković 2003 [1987]: 21). U istom smislu, a u kontekstu bh. kulture i bosanskohercegovačkog kulturnog identiteta, Vedad Spahić također govori o važnosti razumijevanja njezine kulturalne osobenosti i nužnosti uvažavanja unutarnjih zakona i logike kompozitne integralnosti bh. kulturne tradicije:

> „Ključna pretpostavka razumijevanja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine je uvažavanje njegove *kompozitne integralnosti*. Kulturne tradicije bh. naroda stalno osciliraju između bosanske integralnosti i nacionalnih posebnosti. Pritom, ni u vremenima političkih zaoštravanja i kulturnog izolacionizma, nije posve ugušen duh zajedništva, niti se u periodima naglašenije integrativnosti potiru posebnosti.“
>
> (Spahić 2002: 339)

Pritom, u smislu književnosti, Vedad Spahić ističe da se sastavnice kompozitno shvaćene bh. književnosti – bošnjačka, hrvatska, srpska, pa i crnogorska nacionalna književnost „ne mogu vezati za granice nacionalnih država [...] nego isključivo za kulturne prostore koji se međusobno preklapaju i *interferiraju*“ (Spahić 2002: 339). Shodno tome, naročito iz pozicije razumijevanja kompleksnosti savremenog stanja književnosti, hrvatska, srpska i crnogorska nacionalna književnost u okviru bh. književnosti mogu se istodobno razumijevati i kao sastavnice znatno šireg konteksta nacionalnih literatura u ovim državama. Isto tako i bošnjačka književnost kao kompozitni dio policentrične bh. književnosti može se razumijevati i kao samostalna nacionalna književnost. Jer, uza sve sličnosti i razlike na prvom mjestu sa hrvatskom i srpskom nacionalnom književnošću, onda kad je riječ o distinktivnim obilježjima, zakonitostima unutarnjeg književno-historijskog razvoja i procesa, koji se razlikuju od svih južnoslavenskih književnosti, pokazuju i ukazuju na osoben i nadasve poseban književni tok bošnjačka književnosti u vremenskom kontinuitetu od nekoliko stoljeća. Sve ovo, konačno, vrlo eksplicitno rezimira i zaključuje Enes Duraković tvrdeći da „bošnjačka književnost ima vlastiti povijesni kontinuitet, s neposrednim sličnostima i naporednostima sa ostalim južnoslavenskim književnostim, kao i razlikama i posebnostima koje su bitne za određenje njene samobitnosti“ (Duraković 2003 [1987]: 24).

Međutim, a što je evidentno u čitavom nizu prethodno navedenih autora i stavova u pogledu razumijevanja poetičkih obilježja, razvojnih pojava i procesa bh, a posebno bošnjačke književnosti, dobrim dijelom se pokazuje kao proces koji se odvijao najmanje dvojako – u prvom slučaju to je bilo isključivo poricanje postojanja bh. i bošnjačke književnosti, a u

drugom evidentno i nedvojbeno višestruko svojatanje u okvire hrvatske ili srpske književnosti. Bez obzira radi li se o prvom ili drugom slučaju, naročito kada je riječ o bošnjačkoj književnosti, oba slučaja rezultat su odbojnosti prema porijeklu i kulturno-civilizacijskom kontekstu u kojemu je ova književnost nastala. Jer, ovdje, u ukupnosti razumijevanja oba istodobna i naporedna procesa poricanja i svojatanja, posebno bošnjačkog književnog i kulturnog identiteta, riječ je kako o kulturi, tako i o književnosti koja je „nastala u vrijeme otomanske vladavine u našim krajevima, u orijentalno-islamskom kulturno-civilizacijskom krugu“ (Duraković 2003 [1987]: 24), a što je uzrok i posljedica njezina svojevrsnog i nimalo banalnog marginaliziranja i instrumentaliziranja naročito od sredine 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća na ovamo. Uostalom, ista ideološka matrica konstruirala je sintagmu tzv. *turske krivice* kojom se različitim društvenim mehanizmima u prostoru kulture pokušala nasilno nametnuti identitarna jednakost između Bošnjaka i Turaka Osmanlija. Na ovakvo što, pišući o sociološkim i političkim aspektima proučavanja bošnjačke književnosti kao samostalne cjeline, ali i kao samosvojnog toka u okviru bh. književnosti, te ukazujući na dugotrajne procese političke instrumentalizacije bošnjačke književne historiografije i poricanja prava Bošnjaka na vlastitu književnu i historijsku samobitnost, u knjizi *Morfologija palimpsesta : poetička preplitanja u bosanskoj književnosti*[11], upozorava Enver Kazaz:

> „Tokom procesa *stogodišnjeg nacionaliziranja Muslimana* bošnjačka književnost, svojatana od drugih, marginalizirana i potiskivana do stepena književnohistorijske likvidacije, opstojala je zahvaljujući ne samo svojoj samosvojnosti, estetičkoj vertikali, nego i snazi univerzalnih vrijednosti, autentičnoj i humanoj suštini koju je stvaralački iznjedrila u kontekstu balkanskog krvavog razbojišta i genocidnih političkih projekata prema bošnjačkoj naciji.“
>
> (Kazaz 1999: 315)

U istom smislu, nastavljajući i proširujući svoj interes za bošnjačku i bh. književnost uspostavljen u knjizi *Bošnjačke i bosanske književne neminovnosti* (2003), u najnovijoj i vjerovatno najznačajnijoj svojoj knjizi *Obzori bošnjačke književnosti* (2012), vrlo razložno upozorava i Enes Duraković:

> „Tragično iskustvo *lišavanja identiteta* u južnoslavenskim kulturnim pripovijestima imalo je posebnu dimenziju u slučaju bosanskohercegovačke multikulturne zajednice, i bošnjačke mirkokulture posebno, pa zato i saznanje o tragičnim razmirjima novovjeke balkanske historije s diluvijalnim političkim projektima istrage Drugog u svim oblicima njegovog postojanja legitimira i pravo Bošnjaka na vlastitu pripovijest.“
>
> (Duraković 2012: 32)

Posmatrano u totalitetu, dugotrajni i snažni procesi poricanja i svojatanja bošnjačkih književnih i kulturnih vrijednosti, ukupna društvena stigmatizacija bošnjačkog kulturnog, nacionalnog, pa i religijskog identiteta, ostavili su zapravo bošnjačku književnost „izvan

[11] Naslov citiranog poglavlja Kazazove knjige znakovito nosi naslov „Poetika i struktura raskršća i ukrštanja“, a što je će zapravo biti i opsesivna tema mnogih kasnijih njegovih radova. U ovom tekstu, Enver Kazaz sagledava književnohistorijsko i književnokritičko djelo Enesa Durakovića, koje prema autoru zauzima središnje mjesto u izučavanju i razumijevanju bošnjačke književnosti, a naročito njezina savremenog toka. Konačno, Kazaz ističe nekoliko ključnih elemenata Durakovićeve kritičke poetike kao što su istraživanje generičko-dinamičkih aspekata pojedinog književnog djela ili opusa pisca, komparativno situiranje bošnjačke i bh. književnosti unutar kontinuiteta nasljednosti, estetike tradicije i estetike preobražaja i mijena tih književnosti u kontekstu južnoslavenskih i evropskih literatura.

institucionalno organiziranih znanstvenih istraživanja, sistematiziranja i vrednovanja, bilo u posebnostima samostalnih razvojnih tokova i kontinuiteta, bilo u skupnosti i naporednosti bosanskohercegovačkog mozaika i miljea“ (Duraković 2012: 47). Također, posljedice ove posebno podređene uloge bošnjačke književnosti i kulture u južnoslavenskom književnom i kulturnom kontekstu imale su očekivano svoj dalekosežni karakter. Na ono što je posljedica i učinak vrlo jasno ukazuje Enes Duraković: „A sve je to onda uvjetovalo da se slijedom nacionalromantičarskih srpskih i hrvatskih kulturalnih samorefleksija od sredine 19. stoljeća, sasvim u duhu lacanovskog razumijevanja *paradoksa drugosti*, ali nerijetko i mnogo agresivnijeg demoniziranja orijentalno-islamske duhovnosti u konstruiranju vlastitih kulturnih, nacionalnih i konačno političkih identiteta, u srpskoj i hrvatskoj kulturnopovijesnoj imagologiji uspostavi i uporno obnavlja i dopunjava iscrpan katalog orijentalističkih tekstova u kojima se satanizira i isključuje ili podcjenjuje i marginalizira svekoliko kulturnopovijesno naslijeđe bošnjačke (bosanskomuslimanske) tradicije kao ‘trag jedne nemile i antipatične prošlosti’, kako je to svojevremeno zapisao Jovan Dučić“ (Duraković 2012: 47). S ovim u vezi ne čini se suvišnim spomenuti i ono što u pogledu književno-kulturne tvorbe identiteta Dubravka Oraić Tolić piše u tekstu *Hrvatski kulturni stereotipi: Diseminacije nacije*:

> „identitet nije pitanje ontologije nego imagologije i ideologije. Želje i strahovi stvaraju imagologiju, imagologija stvara ideologiju, ideologija stvara diskurs, diskurs stvara stereotipije kao posljednje okamenjene identifikacijske točke, koje se naknadno naturaliziraju, tj. pretvaraju u prirodne i autentične biti“.
>
> (Oraić Tolić 2006: 30)

Promišljajući raskršća i ukrštanja književnosti, kulture i historije, Vedad Spahić će u svojoj studiji *Književnost i identitet : književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta* ustvrditi da je „jugoslavenska bajka ipak samo prolongirala neminovan neposredni susret drugih sa Bošnjacima i Bošnjaka sa samim sobom“, te da se raspadom Jugoslavije „koja je fungirala kao svojevrsni karantin naslijeđenih problema“ Evropa suočila sa „istom (deinkubiranom!) enigmom koja je nekad stajala pred austrougarskim političkim i kulturnim stratezima“, ali i jednako složenim „nesnalaženjem [...] pred činjenicom da će u novonastaloj državi muslimani biti većina“ (Spahić 2016: 55/56). Pozivajući se na Hegela, Vladimir Biti će ustvrditi da „identitet nastaje kao rezultat prohoda entiteta kroz sustav razlika“ (Biti 2000: 190), dok će sagledavajući bošnjački identitet u srazu nametnutih identitarnih ograničenja, kulturalnih i političkih razlika bošnjačkog identiteta prema njegovu nadnacionalnom južnoslavenskom okviru, u skladu sa vlastitim iskustvom i razumijevanjem bošnjačke situacije unutar jugoslavenskog okvira, književnik Nedžad Ibrišimović u tekstu *Evropa i ja* zapisati:

> „Riječ *neopredijeljen* visjela je nada mnom sve tamo do 1970., dakle trideset godina moga života. Tom riječju, u miru, vršen je genocid nad Bošnjacima – muslimanima.“
>
> (Ibrišimović 2005i: 94)

Bošnjački književni preporod u jugoslavenskim okvirima, kako je prethodno istaknuto, začeo se naporedo sa širim promjenama kulturnog i društveno-političkog konteksta početkom druge polovine 60-tih godina 20. stoljeća i s pojavom nekoliko izuzetnih književnih ostvarenja modernističke poetike, na prvom mjestu djela Maka Dizdara, a potom Meše Selimovića,

Derviša Sušića i Nedžada Ibrišimovića kao najistaknutijih i ključnih autora ovog perioda. U istom smislu, izuzetno važno mjesto u preporodu bošnjačke književnosti imat će nešto kasnije i pojava niza djela kako Skendera Kulenovića, Ćamila Sijarića, Alije Isakovića, Irfana Horozovića, tako i mnogih drugih pisaca savremene bošnjačke književnosti s čijim se izuzetnim književnim ostvarenima bošnjačka književnost vrlo ozbiljno artikulirala i neupitno uspostavila prvo u kontekstu matičnog obzora bh. i njezine nadnacionalne cjeline južnoslavenske književnosti, a zatim i u kontekstu poetičkih uzusa evropske modernističke i postmodernističke književne paradigme[12].

Gledano u cjelini, procese unutarnjeg razvoja bošnjačke književnosti započete u naročitim uslovima jugoslavenskog socijalizma, odnosno poratnog modernizma u književnosti „obilježava dominantno ili čak krajnje rasredišteni i individualizirani sistem vrijednosti i stanje u osnovi široko dezideologiziranog položaja cjeline kulturalnih diskurza, pa tako i same književnosti“ (Kodrić 2012: 174). U studiji *Književnost sjećanja: Kulturalno pamćenje i reprezentacija prošlosti u novijoj bošnjačkoj književnosti* Sanjin Kodrić će razviti tezu o postojanju tri kulturalnomemorijska makromodela unutar historijskog okvira savremene bošnjačke književnosti – kanonski, politradicijski i postkanonski, te zaključiti da razdoblje bošnjačke književnosti od 60-tih godina na ovamo „obilježava sasvim očita dominacija *individualnog*“ te „*kulturalnog memorijskog formata*“. Takvo što se u konačnici posebno odnosi na promjene u karakteru i osobenosti bošnjačke književne prakse koja se u skladu sa modernističkim modalitetima istodobno uspostavljala i otvarala „kako za kreativni dijalog s vlastitom književno-kulturalnom tradicijom“ tako i za ono što predstavlja „opća književno-kulturalna iskustva“ (Kodrić 2012: 175) u spomenutim literarnim procesima.

Međutim, na tom putu razvoja bošnjačke književnosti još uvijek su stajale snažne hegemonističke kulturne i književne matrice ostalih južnoslavenskih kultura/književnosti, te različite jugoslavenske ideologije sa komunizmom kao središnjim pojmom i praksom. U vezi sa čitavnim nizom različitih tumačenja političke ideologije jugoslavenskog komunizma, a naročito u smislu njegovih totalitarnih praksi i ograničenja u području kulture i književnosti, čini se potpuno prihvatljiva ocjena Uge Vlaisavljevića da je „komunizam dugo vremena uspješno sprečavao društvo da osjeti efekte modernizacije: individualizaciju i raščaravanje. U tom smislu, komunizam se, barem u ovom dijelu svijeta, mogao označiti kao moderna strategija protiv modernosti“ (Vlaisavljević 2007: 133). Slično Vlaisavljeviću, u tekstu *Pravo na pluralitet u kulturama*, Abdulah Šarčević, sagledavajući razmjere moći totalitarne komunističke ideologije s akcentom na učincima u kulturi vrlo jasno zaključuje:

> „Ona je vladala u ime onog apsolutnog, apsolutne istine i apsolutne politike. Vulgarizirala je Hegelov pojam napretka i ukidanja, kojeg je pervertirala u: uništavanje. [...] Ponudila je ideologiju: *umjesto ljubavi* – nemilosrdnost, umjesto individualiteta – *fantom kolektivizma*, egzistiranje: u moći autoriteta, podređivanja, organizacije etc.“
>
> (Šarčević 2014: 45)

[12] Tu se prije svih misli na djela kao što su „Kameni spavač“ (1966) Maka Dizdara, „Derviš i smrt“ Meše Selimovića (1966), „Pobune“ Derviša Sušića (1966), „Ugursuz“ Nedžada Ibrišimovića (1968), objavljena u razdoblju druge polovine 60-tih, a potom i na djela kao što su „Uhode“ i „Hodža Strah“ Derviša Sušića (1971, 1973), „Ponornica“ Skendera Kulenovića (1977), „Konak“ Ćamila Sijarića (1971), „Karabeg“ Nedžada Ibrišimovića (1971), „Hasanaginica“ Alije Isakovića (1974), „Talhe ili Šedrvanski vrt“ Irfana Horozovića (1972), te druga djela objavljena u razdoblju 70-tih godina 20. stoljeća.

Uostalom, bez obzira na navedena ograničenja, prvo bosanskohercegovačka, a potom i bošnjačka književnost 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća, suprotno spomenutim trendovima i tendencijama, doživljavaju najznačajnije trenutke vlastitog uzleta i afirmacije kako u svom matičnom, tako i u južnoslavenskom književnom i kulturnom kontekstu. Zato je izuzetno važno razmatranje statusa, poetičkih obilježja, razvojnih pojava i procesa savremene bošnjačke i bh. književnosti započeti od razdoblja 60-tih i 70-tih godina 20. stoljeća jugoslavenskog književnog i kulturnog konteksta u kojem se uza sve *razlike* ukazuje bogatstvo *sličnosti*, odnosno jasno zrcale opća zajednička mjesta i međuprostori književnih i kulturnih prožimanja bh. i bošnjačke književnosti i kulture sa drugim južnoslavenskim književnostima i kulturama koje, konačno, kao takve tvore osoben interliterarni fenomen. Na tom je tragu, pišući upravo o fenomenu bh. i bošnjačke književnosti, a u kontekstu teorije interkulturnog procesa u interliterarnim zajednicama, vrlo razložno i s punom pažnjom u studiji *Poredbena i/ili interkulturna povijest književnosti* argumentirao i apostrofirao hrvatski historičar književnosti Zvonko Kovač:

> „U svjetlu teorije međuknjiževnoga procesa, odnosno posebne interkulturne povijesti književnosti, slučaj bosansko-hercegovačke i bošnjačke književnosti ukazuje se svojom kompleksnom izazovnosti, posebnosti, ne kao stranputica, nego kao ozbiljenje trocivilizacijske interkulturne retorte svjetske književnosti: ono što se u svjetskim integracijskim procesima događa globalno, u Bosni, upravo u bosanskom jeziku događa se i lokalno. Ideja o međuknjiževnim zajednicama kao konkretizaciji svjetske književnosti, kao i povezanost međuknjiževnoga zbivanja i procesa nacionalne književnosti, u najnovijim književnopovijesnim radovima bosanskih stručnjaka, kao da dobiva svoju punu podršku“.
>
> (Kovač, Z. 2001: 150)

Zbog svega ovog i činjenice da Kovačevo promišljanje *bosanskog* i *bošnjačkog stanja*, odnosno bh. i bošnjačke književne i kulturne situacije dolazi nakon negativnog iskustva rata u 90-tim godinama 20. stoljeća i *oslobađenja* ove književnosti i kulture od hegemonističkih procesa svojatanja književnog i kulturnog identiteta s jedne strane, te poricanja prava na književnu i kulturnu samobitnost unutar južnoslavenske interliterarne i interkulturne zajednice s druge strane, valja naglasiti da su ovdašnja književnost i kultura, a u skladu sa svojom temeljnom matricom, dobrahno izbjegle zamke zaziranja pred drugim i drugačijim, te zatvaranja pred novim procesima i prostorima različitih susreta sa evropskom i svjetskom književnošću i kulturom. Na to je još početkom 90-tih godina u tekstu *Bošnjačka 'glasnost'* objavljenom u zagrebačkom *Ogledalu* vrlo razložno upozorio Enes Duraković:

> „Opravdani ili ne, svejedno, nepovjerenje, zaziranje i strah od *Drugog* na kraju se neminovno pretvaraju u onu vrstu kolektivne paranoje koja uvjetuje svojevrsnu getoizaciju, pa nužnost očuvanja kulturne samobitnosti preobražava u paničnu zaštitu od svega što je 'tuđe' i 'strano'. [...] Bude li svedena na puku ilustraciju posebnosti nacionalnog bića, bošnjačka će se *kulturna glasnost* pretvoriti u zaglušnu dobošarsku ritmiku preporodne ekstaze. A tada ne samo da nećemo čuti glas Drugog ili on naš glas, tada već nećemo čuti ni sami sebe.“
>
> (Duraković 1990: 7)

Upravo stoga, budućnosti okrenuti procesi traganja za razumijevanjem, ali i samorazumijevanjem sveukupne bh. i bošnjačke književne i kulturne tradicije nužno bi trebali

polaziti od perspektive preispitivanja kriterija ideologije, te uspostave vrlo jasnog i vrlo razložnog koncepta diskurzivnih praksi koje bi umjesto od smjene političkih sistema i ratova kao sadržilaca ovdašnjih književnih i kulturalnih poetika zapravo polazile od suštine i karaktera promjena književnih i kulturalnih paradigmi. Na takvo što je konačno i eksplicitno upozorila Nirman Moranjak-Bamburać u svojoj studiji *Ideologija i poetika*:

> „Kroz povijest Bosne i Hercegovine vidljivo je da smjena imperijalnih kulturnih obrazaca sa sobom donosi i smjenu poetika, tako da bi valjalo upotrijebiti instrumentarij postkolonijalne kritike za nova iščitavanja i instauriranje rekonstruktivnog govora o kolektivnom identitetu, nasuprot normativnog koji u ideologijskom smislu ne potura toliko lažnu sliku stvarnosti koliko se krije iza potvrđivanja jedne stvarnosti."
>
> (Moranjak-Bamburać 2000: 108)

Naposljetku, uprkos naglašeno složenoj raznolikosti književnorazvojnih pojava gdje u prvom planu nisu bile samo poetike i poetički procesi, nego prateći tereti graničnosti, ne/pripadanja, svojatanja, marginaliziranja, stereotipiziranja, identiteta, tragičnosti i traumatičnosti i slično, svoje najveće domete bosanskohercegovačka i bošnjačka književnost ostvaruju upravo u kontekstu stalnih promjenjivosti imanentnih oblika i poetičkih modela. Suštinski gledano, „Novovjeka bošnjačka književnost, od kraja osamdesetih godina XIX vijeka do prijelaza u novi milenij, obnavljajući i preobražavajući ne samo bogato naslijeđe stvarano na obrascima orijentalno-islamske kulture, nego i ukupnog bosanskog kulturnog naslijeđa, otvarajući se prema istojezičnim, južnoslavenskim, ali i evropskim književnim iskustvima, najznačajnije vrijednosti dostiže dakle upravo u obogaćenjima s tim novim književnim paradigmama, onim sinkretičkim oblicima koji više potvrđuju njenu posebnost, negoli izvorna čistota književne tradicije." (Duraković 2003: 177) Upravo zato, a naročito iz perspektive savremenog i aktuelnog stanja u kojemu se još uvijek vode sporovi i prijepori usko povezani sa različitim književno-kulturnim, ali i političko-ideološkim ciljevima koji itekako i iznova nastoje prekomponirati ukupan bosanskohercegovački književni i kulturni prostor i istodobno unutar njegova konteksta marginalizirati bošnjački književni i kulturni element, valja imati na umu ključne pretpostavke razumijevanja ovdašnjeg stanja – *uvažavanje kompozitne integralnosti* i *naporednosti nacionalnih posebnosti* kako u pogledu književnosti, tako i u pogledu kulture. Jer razornost i posljedice djelovanja političko-ideoloških centara na književnost i kulturu višestruko su negativne, a što na primjeru kanonizacije književnosti ističe i Muris Bajramović u svojoj knjizi *Književnoteorijske teme* tvrdeći da „zbog sprege vladajuće politike i politika obrazovanja u BiH nema još uvijek legitimnog kanona", odnosno da za razliku od srpske i hrvatske književnosti čiji su kanoni utemeljeni u okvirima matičnih književnosti „Bošnjački još uvijek čeka jedinstvenu historiju književnosti koja će ujedno i kanonizirati, a projekti koji su u toku će, jednom kada budu završeni, dati određeni putokaz" (Bajramović 2019: 143). Zato je naposljetku izuzetno važno imati na umu upravo ona polazišta i razumijevanja koja su otvorili Midhat Begić i Muhsin Rizvić, utvrdio Enes Duraković, a nastavili i produžili mlađi historičari bh. i bošnjačke književnosti Sanjin Kodrić, Muris Bajramović i drugi.

**Literatura**

1. (Bajramović 2019). Bajramović, Muris: *Književnoteorijske teme*, Eidos, Zenica, 2019.

2. (Begić 1970b). Begić, Midhat: *U čemu su razlike*, Odjek, XXIII/1970.
3. (Begić 1971). Begić, Midhat: *Pismo Midhata Begića*, Odjek, XXIV/1971.
4. (Begić 1987). Begić, Midhat: *Djela I–VI*, Veselin Masleša – Svjetlost, Sarajevo, 1987.
5. (Begić 1987b). Begić, Midhat: *Naš muslimanski pisac i njegova raskršća*, U: Begić, Midhat: *Raskršća IV: Bosanskohercegovačke književne teme*, Sarajevo, Veselin Masleša – Svjetlost, 1987. (prir. Hanifa Kapidžić-Osmanagić)
6. (Begić 1988). Begić, Midhat: *Djela V*, Veselin Masleša – Svjetlost, Sarajevo, 1988.
7. (Bogićević 1970). Bogićević, Miodrag: *O nazivu književnosti: Fragmenti iz koreferata pročitanog na simpozijumu Savremena književnost Bosne i Hercegovine*, Odjek, XXIII/1970.
8. (Biti 2000). Biti, Vladimir: *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb, 2000.
9. (Duraković 1990). Duraković, Enes: *Bošnjačka 'glasnost'*, Ogledalo, br. 3/4, I/1990, Zagreb, str. 7.
10. (Duraković 1998). Duraković, Enes: *Uvodno slovo uz hrestomatiju „Bošnjačka književnost u književnoj kritici"* U: Enes Duraković: *Bošnjačka književnost u književnoj kritici: Starija književnost*, knj. I, 5–9, Alef, Sarajevo, 1998.
11. (Duraković 2003). Duraković, Enes: *Bošnjačke i bosanske književne neminovnosti*, Vrijeme, Zenica, 2003.
12. (Duraković 2012). Duraković, Enes: *Obzori bošnjačke književnosti*, Dobra knjiga, Sarajevo, 2012.
13. (Filipović 2006 [1967]). Filipović, Muhamed: *Bosanski duh u književnosti – šta je to? Pokušaj istraživanja povodom zbirke poezije M. Dizdara Kameni spavač*, Život, 3, 1967.
14. (Flaker 1969). Flaker, Aleksandar: *Književne poredbe*, Naprijed, Zagreb, 1969.
15. (Ibrišimović 2005i). Ibrišimović, Nedžad: *Ruhani i šejtani inspiracija : eseji, članci, reminiscencije, zapisi, intervjui : (1990.-2004.)*, Svjetlost, Sarajevo, 2005.
16. (Isaković 1990). Isaković, Alija: *O „nacionaliziranju" muslimana*, Globus, Zagreb, 1990.
17. (Kazaz 1999). Kazaz, Enver: *Morfologija palimpsesta : poetička preplitanja u bosanskoj književnosti*, Centar za kulturu i obrazovanje, Tešanj, 1999
18. (Kodrić 2010). Kodrić, Sanjin: *Književna prošlost i poetika kulture*, Slavistički komitet, Sarajevo, 2010.
19. (Kodrić 2012). Kodrić, Sanjin: *Književnost sjećanja: Kulturalno pamćenje i reprezentacija prošlosti u novijoj bošnjačkoj književnosti*, Slavistički komitet, Sarajevo, 2012.
20. (Kovač, Z. 2001). Kovač, Zvonko: *Poredbena i/ili interkulturna povijest književnosti*, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2001.
21. (Leovac 1956). Leovac, Slavko: *Svetlo i tamno*, Džepna knjiga, Sarajevo, 1956.
22. (Lešić, Z. 1985). Lešić, Zdenko: *Književnost i njena historija*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1985.
23. (Moranjak-Bamburać 2000). Moranjak-Bamburać, Nirman: *Ideologija i poetika (Interdiskursivna analiza kulturoloških strategija i taktika*, Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu, XII, 2000.

24. (Oraić Tolić 2006). Oraić Tolić, Dubravka: *Hrvatski kulturni stereotipi: Diseminacije nacije*, U: *Kulturni sterotipi – koncepti identiteta u srednjoeuropskim književnostima*, zbornik, ur. Dubravka Oraić Tolić i Erno Kulesa Szabo, FF Press, Zagreb, 2006.
25. (Rizvić 1985). Rizvić, Muhsin: *Pregled književnosti naroda Bosne i Hercegovine*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1985.
26. (Rizvić 1994). Rizvić, Muhsin: *Panorama bošnjačke književnosti*, Ljiljan, Sarajevo, 1994.
27. (Spahić 2002). Spahić, Vedad: *Pregled savremene bosanskohercegovačke književnosti*, Godišnjak BZK Preporod, Sarajevo, 2002.
28. (Spahić 2016). Spahić, Vedad: *Književnost i identitet : književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta*, Lijepa riječ, Tuzla, 2016.
29. (Šarčević 2014). Šarčević, Abdulah *Pravo na pluralitet u kulturama*, Dijalog, ANUBiH, 1–2, Sarajevo, 2014.
30. (Trifković 1968). Trifković, Risto: *Savremena književnost u Bosni i Hercegovini*, Svjetlost, Sarajevo, 1968.
31. (Vlaisavljević 2007). Vlaisavljević, Ugo: *Rat kao najveći kulturni događaj*, Maunagić, Sarajevo, 2007.
32. (Vučković 1970). Vučković, Radovan: *O nekim pitanjima pristupa bosansko-hercegovačkoj književnosti*, Život, XIX/1970.

## POETICAL AND HISTORICAL FRAMEWORK OF CONTEMPORARY BOSNIAK LITERATURE

**Abstract**

*Bosnian literature attains its highest achievements precisely through the context of constant changes in permanent forms and poetic models despite the emphasized complexity in diversity of literary development phenomena, which includes not only poetics and poetic processes but also accompanying burden of boundaries, non-/belonging, acceptance, marginalization, stereotypes, identity, tragedy and trauma. On the other hand, we must perceive the perspective of contemporary situation which includes ongoing disputes and conflicts related to different literary and cultural as well as to political and ideological goals. Bosnian literary and cultural realm are over and over again attempted to be redesigned whilst simultaneously marginalizing Bosniak literary and cultural element. One must also bear in mind the key assumptions for understanding current local conditions – appreciation for composite integrality and coexistence of national individualities in respect to both literature and to the culture. Such stance, which is a starting point for understanding, was created by Midhat Begić and Muhsin Rizvić, affirmed by Enes Duraković and followed on and continued by younger historians of Bosniak and Bosnian literature Sanjin Kodrić, Muris Bajramović, etc.*

***Key words:*** *poetics, poetic processes, Bosniak literature, Bosnian literature.*

UDK 821.163.42-4.09 Fabrio N.
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Helena Sablić Tomić
Dr. sc. Hrvoje Mesić

# OPORUČENO, NASLIJEĐENO, OŽIVLJENO. O ESEJISTIČKOM DISKURSU HRVATSKOG KNJIŽEVNIKA NEDJELJKA FABRIJA

**Sažetak**

*Eseji Nedjeljka Fabrija upliću subjekt u povijest, u igri su podjednako iskaz i njegov referentni objekt, a njegov esejizam sadrži u sebi logiku koja propituje istinitosti retoričke kompozicije i sustava, štoviše i samoga znanja povijesti pa stoga generacije i generacije ponavljaju već viđeno i doživljeno. Njih u isto vrijeme treba razumjeti kao kolaž i montažu neobrađenih povijesnih dokumenata: novinskih članaka, pisama, svjedočenja i dr., u kojima se intervencija Fabrija esejiste svodi na kratke i rijetke sekvence vezivanja brojnih izvanjskih elemenata sa zadanom temom koja se kreće od glazbe prema književnosti, od zanosa riječima i uživanja u tonskom zapisu. Ta mutacija odnosa između historiografije i esejizma bez sumnje otvara potonjoj drugu mogućnost: onu pisanja protiv zaborava ili protiv programirane amnezije.*

***Ključne riječi:*** *Nedjeljko Fabrio; pisac; glazba; dokument; povijest; svjedok*

## Uvod

Kada govorimo o eseju, a u fokusu interesa imamo dvije knjige sabranih eseja[1] hrvatskog književnika i akademika Nedjeljka Fabrija[2], i to osamnaest iz knjige *Eseji I*[3] (u poglavljima: *Krug oko Julija Rorauera*; *Krug oko Milutina Cihlara Nehajeva*; *Krug oko Janka Polića Kamova*; *Krug oko braće Berse*; *Krug oko Antuna Šoljana*) i deset iz knjige *Eseji II*[4] (u poglavljima: *Krug oko riječkog Gabriela D' Annunzija*; *Krug oko Jadranaca*), onda prije svega mislimo na onaj tip diskurzivne prakse koja prednost daje dokumentarističkom pogledu na zadanu temu koja se potom združuje s refleksom povijesne kontekstualizacije i samopropitivanja. Taj trostruki pogled dovodi do neprestanog, čak i opsesivnog istraživanja u ovome slučaju kronotopa oko određenog pisca ili skladatelja. Za razumijevanje takve esejističke prakse od ključne važnosti je, prema riječima Reda Bensmaia, *spoj povijesti, kritičkog sučeljavanja i užitka.*[5]

[1] Eseji su prvotno objavljeni u knjigama *Odora Talije* (1963.), *Apeninski eseji* (1969.), *Štavljenje štiva* (1977.), *Kazališ*tarije (1987.), *Maestro i njegov šegrt* (1997.), *Koncert za pero i život* (1997.), *Ruža vjetrova: sjevernojadranski i drugi eseji* (2003.), a oni iz *Orfejeve djece* (2008.) izvan su ovih knjiga sabranih eseja.

[2] Nedjeljko Fabrio, hrvatski književnik i akademik. Rođen je u Splitu, 14. studenoga 1937., a umro je u Rijeci 4. kolovoza 2018. godine. Studij jugoslavistike i talijanskog jezika i književnosti diplomirao je 1961. na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Radio je u brojnim riječkim kulturnim ustanovama (HNK Ivana pl. Zajca, mjesečnik *Kamov*, časopis *Riječka revija*, Narodno sveučilište), a od 1970-ih živi i radi u Zagrebu. Od 1989. do 1995. godine bio je predsjednik Društva hrvatskih književnika, a od 1997. godine redoviti je član Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Autor je postmodernističkih romana *Vježbanje života* (1985.), *Berenikina kosa* (1989.), *Smrt Vronskog* (1994.), *Triemeron* (2002.) koji je s *Vježbanjem života* i *Berenikinom kosom* objavljen kao treći dio Jadranske duologije pod nazivom *Jadranska trilogija*. Autor je i mnogobrojnih dramskih vrsta te novela: *Partite za prozu*, 1966., *Reformatori* (1967.), *Labilni položaj*, 1969., *Meštar* (1970.), *Kralj je pospan* (1971.), *Magnificat* (1978.), *Lavlja usta*, 1978., *Izabrane pripovijetke* (1990.). Prevoditelj je brojnih talijanskih pisaca, a objavio je i knjige kritika i ogleda: *Odora Talije*, 1963., *Kazališ*tarije, 1987., *Koncert za Pero i život*, 1997., *Maestro i njegov šegrt*, 1997., *Ruža vjetrova: sjevernojadranski i drugi eseji*, 2003., *Orfejeva djeca*, 2008.

[3] Usp. Fabrio, Nedjeljko: *Eseji I*, Zagreb, Profil, 2007a.

[4] Usp. Fabrio, Nedjeljko: *Eseji II*, Zagreb, Profil, 2007b.

[5] Usp. Bensmaia, Reda: *The Barthes Effect: The Essay as Reflective Text*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987., str. 98–99.

**Oporučeno – *baštinik***

Znatiželjan i inteligentan autor poput Nedjeljka Fabrija može već prvom esejističkom rečenicom zavesti čitatelja stvarajući privid kojim će ga u isto vrijeme isprovocirati i potaknuti da se na samome početku odlučiti želi li se uplesti o razotkrivanja njegova smisla ili ne, jer često puta samo nekoliko riječi u njima recepcijski upućuje na posve drugi trag od onoga smjera kojim se mislilo da će esej krenuti. Autorova snažna individualnost potom kreće izbijati na svim budućim stranicama da bi se potom uvidjelo što se zaista dogodilo u jednome vremenu i to iz perspektive osobe koja je osim podataka pronađenim u arhivima, knjižnicama, člancima iz novina, najviše cijenila ne povijesne činjenice, već živu riječ svjedoka. Tada postaje jasno kako su njegovi eseji pažljivo oblikovan intiman tekst kojim cirkuliraju brojna poznata i manje poznata imena hrvatske, talijanske i europske povijesti, književnosti, umjetnosti i kulture. Postaju oni na taj način dijelom i jedne posve osobne duhovne riznice u kojoj su postavljene etičke i estetske koordinate koje hrvatsku plošnu i često puta površno kodiranu misao premrežavaju dijagonalnim utjecajem relevantnih pojedinca pa se Fabrio doima kao umjetnik koji zna sve prepreke, ali se uzda u iskustvo i svoj bogomdani instinkt. I dok se tekstom nužno prelijevaju različiti oblici pripovijedanja kao što su esejistički, memoarski, autobiografski, polemički, dokumentarni, dok Fabrijeva samo na prvi pogled jednostavna i laka rečenica plijeni čitatelje količinom informacija, trenutnim bljeskovima koji navode na iznovljena čitanja i promišljanja u nekom novom ozračju, dotle se eseji mogu čitati i kao njegov individualni *hommage* onima koji su utjecali na njegovo duhovno i spisateljsko oblikovanje, stilski lucidno i elegantno dokumentarno. Na nekim mjestima u postepenom razotkrivanju teksta i konteksta zadane teme prepoznaje se gotovo ispovjedni ton samoga autora u čijem se ozračju smjestila njegova znatiželja i eros spram istini nataloženoj u gotovo nevidljivim dokumentima. Implozija njihova okupljena je oko europske kulturološke energije, a njezina je recepcijska eksplozija vođena Fabrijevim buntom protiv banalnosti i ispraznosti. Osim događaja koje opisuje, vješt je on i u prikazivanju doživljaja kao odraza tematiziranog autora u njegovom neposrednom odnosu prema životu i individualno proživljenom iskustvu. Iskustvo što ga čitatelj stječe prateći do tada manje poznati život npr. Kamova, Nehajeva, D' Annuzija navodi da pojedinačna istina oblikovana u esejima postaje značajnom ulogom u kolektivnom pamćenju prostora. Izabrane činjenice koje se u pojedinim esejima navode napisane su iz točke povlaštene objektivnosti pa se hijerarhijski svrstavaju prema načelu njihove specifičnosti, a ne univerzalnosti, s nakanom proizvodnje dojma kontinuiteta i koherencije spoznaje o određenom vremenu. Tako Fabrio potvrđuje tezu teoretičara Theodora W. Adorna koji smatra da esejistički piše onaj tko piše eksperimentirajući, onaj tko „svoj predmet kotrlja ovamo i onamo, tko ga ispituje, opipava, provjerava, reflektira, tko ga se laća s različitih strana i u svojem duhovnom pogledu skuplja ono što vidi, te stavlja u riječi ono što predmet dopušta da se vidi u uvjetima stvorenima pisanjem.“[6]

Fabrio se, dakle, esejima razotkriva kao moderni intelektualac koji ima stav o njemu važnim pitanjima, ali i onima kojima se kao dionik društva u cjelini vrijedi baviti, iz njih sve pršti iskonskim nagonom, onim nagonom za znanjem koji ima okus gladi za riječju, zvukom, pokretom, za dokumentom, za suvremenošću i poviješću, za glazbom i teatrom, za pričom koju

[6] Adorno, Theodor W.: *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*, Zagreb, Suvremena misao, Školska knjiga, 1985., str. 30.

treba „zaslužiti stanicama vlastita tijela"[7], kako zapisuje Julijana Matanović. A obiteljsko stablo Fabrijevih poticaj je spoznajama iz *gramatike vlastita života*. Naime, roditelji njegove majke su Talijani koji su u 19. stoljeću došli u Split brodom iz Puglie da bi 1943. godine s većinom Talijana kamionima pobjegli iz Splita. Na kuhinjskom stolu ostavili su kredom ispisanu poruku: „Zbogom". Mjesecima se nije znalo što je s njima, a zatim su preko Crvenog križa javili da su stigli do Trsta. Tamo su živjeli do smrti šezdesetih godina prošloga stoljeća. Dječak Nedjeljko je godinama odlazio u Trst kod rodbine gdje bi vrlo često odlazio u knjižare. U njima je, kako kaže, kupovao gomilu knjiga, najviše talijanskih autora, posebno onih koji su obrađivali problematiku Rijeke, Istre, Senja, otoka i Trsta: „Jednom sam u Trstu kupio debelu knjigu u kojoj su bili objavljeni materijali o egzodusu iz talijanske perspektive. Knjiga je bila prepuna antijugoslavenskih karikatura s Titom i partizanima, geografskih karata s vrijeđajućim granicama, tadašnjih političkih plakata. Na granici su mi pronašli tu knjigu, izdvojili me iz kolone i dva sata ispitivali. Objašnjavao sam im da sam pisac i da se bavim tim područjem, a oni su moje izjave negdje telefonom provjeravali. Konačno su me pustili s riječima: 'Vraćam vam ovu knjigu jer očito ne služi u propagandne svrhe. Da služi, imali biste ih više.'"[8] Njegov otac bio je dio savezničke vojske i imao je međunarodnu propusnicu pa se putujući s njim moglo doživjeti puno toga što je kasnije i opisivano u romanima i dramama. Često puta Fabrio u nešto privatnijim razgovorima priznaje kako mu je dovoljno samo zatvoriti oči pa da povorka likova, događaja, slika i uspomena počne navirati u sjećanje. Sve do svoje smrti u mislima je vidio kolonu Talijana koji su pri odlasku nosili sve, čak i papige, klavire, kornjače i cvijeće s balkona. Pamti i sliku brijača koji ga je šišao kao dijete. Upravo ta glad koja nalikuje svakodnevnoj običnoj ljudskoj potrebi za hranom, tjerala je Fabrija da sate i dane provede u čitanju, razmišljanju, traganju bez obzira nalazio se u Splitu, na Hvaru, Rijeci ili Zagrebu. Nije on pri tome umišljen i samozaljubljen, on je Onaj koji ima poštovanja prema tuđim mislima i djelima kojima pristupa s iskrenom radošću, strasno i ozbiljno.

**Naslijeđeno – *esejist***

Esej je, prema tumačenju Milivoja Solara, najvažniji među književno-znanstvenim vrstama te ga definira kao književnu vrstu u kojoj je ujedinjena znanstvena namjera da se znanstveno ili životno pitanje ostvari na umjetnički konkretan, stilski uvjerljiv i živ način, a u kojem dolaze do izražaja sposobnosti pisca kako bi ostvario umjetničke dojmove.[9] Solar je, naime, u svom tekstu Esej o eseju tematizirao književni žanr[10] na temelju dihotomije umjetnosti – znanosti[11], njegovo je glavno obilježje fragmentarnost jer esej svoje jedinstvo može pronaći samo kroz ulomke.[12] Dakle, esej je „osamostaljeni fragment znanja koje tako i ne može biti pravo znanje nego se u nemoći sinteze oblikuje kao umjetnost."[13] Josip Silić esej svrstava u novinarsko-publicistički (žurnalistički) stil te ga definira kao kraći napis u kojem autor izlaže svoje poglede na život, znanost, umjetnost, književnost oslanjajući se na svoje vlastito ili

[7] Matanović, Julijana: *Knjiga o Fabriju*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2019., str. 88.
[8] Ožegović, Nina: Nedjeljko Fabrio – životni krug majstora obiteljskog romana, u: *Nacional*, 25.9.2007.
[9] Usp. Solar, Milivoj: *Teorija književnosti*, Zagreb, Školska knjiga, 1977., str. 173–176.
[10] Mihail Epštejn navodi kao bitno svojstvo žanra „samootkrivanje i samodokazivanje individualnosti".
Usp. Epštejn, Mihail: *Esej*, Beograd, Narodna knjiga, 1997., str. 8.
[11] Usp. Solar, Milivoj: *Esej o fragmentima*, Beograd, Prosveta, 1985., str. 19–20.
[12] Usp. Adorno, Theodor W.: *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*, Zagreb, Suvremena misao, Školska knjiga, 1985., str. 29.
[13] Keser Battista, Ivana: Esej: razmišljanje u fragmentima, u: *Filozofska istraživanja*, God. 33, br. 2, 2013., str. 260.

iskustvo čovjeka općenito.[14] Esejistički stil oblikuje forma prvog lica jednine za izražavanje autorskog govora, nužno je subjektivan jer dominira ekspresivna jezična funkcija, ponekad uz elemente ludizma dok je konativna (motitativna) funkcija eseja izražena izravnim obraćanjem recipijentom u drugom licu.[15] Riječ je o diskursu koji je vezan uz konkretan povod „uprizorujući koegzistenciju misli i stila te omogućuje jednu diskurzivnu vezu koja ne teži konačnoj sintezi, već održava mišljenje na svojevrsnoj stranputici, u otporu sustavu, ali ne bez učinaka istine."[16]

Čitanjem eseja, razotkrivajući erudiciju Nedjeljka Fabrija, prepoznaje se predtekst njegovim romanima i njemu samome (oni kao da mogu biti čitani i kao uvod u nikad napisanu?! autobiografiju), o čemu posebice detaljno i sustavno piše u *Knjizi o Fabriju* Julijana Matanović navodeći kako „Fabrijevi eseji daju struci lekciju iz tumačenja književnih tekstova i književnih činjenica (među prozvanima mogu se naći povjesničari književnosti, teatrolozi, znanstvenici zainteresirani za rad na periodici, pisci monografija). Fabrijevi se eseji odgovorno, ali posvema tiho, bore za pravo pisca na riječ, za pravo na raspravu u kojoj i on može nešto 'malo pripomenuti' o načinu na koji vidi vlastiti tekst."[17] Koliko je Fabriju bilo stalo do eseja, dovoljno pokazuje podatak da je mnoge eseje, nakon što su napisani i objavljeni, poslije godina i godina, čak i desetljeća, nadopunjavao i dopisivao.[18] Piše on tako o varijacijama na temu Julija Rorauera, o odnosu Milutina Cihlara Nehajeva i srpskog dramskog kazališta, o barcelonskoj bolnici u kojoj je preminuo Janko Polić Kamov, o libretističkom prvaku hrvatske moderne Blagoji Bersi kao i o aluzivnosti Šoljanova kazališta. Prednost pri tome daje spisateljskoj praksi koja dokumentaristički impuls, odnosno vanjski pogled na svijet, združuje s podjednako energičnim refleksom samopropitivanja. Taj dvostruki ili recipročni fokus dovodi do neprestanog, čak i opsesivnog istraživanja subjektiviteta što se smješta u matricu koja je u konačnici materijalna i nužno povijesna.

Napisati je, stoga, kako se zbog mnogobrojnih objavljenih eseja, kritika, javnih filozofsko-sociooloških nastupa i intervjua Nedjeljko Fabrio treba proglasiti briljantnim esejistom. Njegov je esejistički stil zbunjujući i fascinantan, originalan, subverzivan, angažiran, direktan, otvoren, govori on o povijesti i umjetnosti na umjetnički način. Baš zbog njegovih jasnih, preciznih, originalnih, hrabrih, strpljivo istraživanih podataka obilježenih ozbiljnom predanošću kojima uranja u vlastiti esejistički diskurs. U njima se povijest, politika, socijalne prilike, književnost, drama, opera, kazalište, analizira na gotovo svim razinama – etičkim, estetičkim, umjetničkim, filozofskim, moralnim. Kao diskurs, esej upleće subjekt u povijest, u igri su podjednako iskaz i njegov referentni objekt, a njegov esejizam sadrži u sebi logiku koja propituje istinitosti retoričke kompozicije i sustava, štoviše i samoga znanja povijesti o kojoj Fabrio već 1994. godine u tekstu *Što je nama povijest*? piše kao o trijadi – *jalovosti, ludila* i *smrti*, zatim kao o posljednjoj od velikih čovjekovih tlapnja i iluziji koja se, konačno, ponavlja utoliko što čovječanstvo na vlastitu iskustvu ne uči, pa stoga generacije i generacije ponavljaju već viđeno i doživljeno.[19] Fabrio na taj način esej pozicionira kao

[14] Usp. Silić, Josip: *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb, Disput, 2006., str. 81.
[15] Usp. Katnić-Bakaršić, Marina: *Lingvistička stilistika*, Budimpešta, Research Support Scheme, 1999., str. 3, 76–78.
[16] Oblučar, Branislav: „Kondicionalna istina" – esej kao književni žanr, u: *Umjetnost riječi*, God. LVIII, br. 1, 2014., str. 89.
[17] Matanović, Julijana: *Knjiga o Fabriju*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2019., str. 102.
[18] Usp. Fabrio, Nedjeljko: *Eseji I*, Zagreb, Profil, 2007a, str. 102.
[19] Usp. Fabrio, Nedjeljko: *Koncert za pero i život*, Zagreb, Matica hrvatska 1997., str. 25–28.

književni žanr, jer esej, prema riječima Adorna, „ne želi naći ono vječno u prolaznome i izdestilirati ga, prije želi ovjekovječiti prolazno.“[20]

Čitati njegove eseje znači i razumijevati ih kao kolaž i montažu neobrađenih povijesnih dokumenata: novinskih članaka, pisama, svjedočenja, u kojima se intervencije esejiste svodi na kratke i rijetke sekvence vezivanja brojnih izvanjskih elemenata sa zadanom temom koja se kreće od glazbe prema književnosti, od zanosa riječima i uživanja u tonskom zapisu. Ta mutacija odnosa između historiografije i esejizma bez sumnje otvara potonjoj drugu mogućnost: onu pisanja protiv zaborava ili protiv programirane amnezije. Fabrio u svojim esejima, prema riječima Borisa Domagoja Biletića, naglašava ono alegorijsko, aluzivno, metaforično/metonimijsko, simboličko, ironijsko, eliptično naglašavajući pri tome kako se boraveći u Rijeci Fabrio intenzivnije bavio talijanistikom pišući o talijanskim piscima, prevodeći ih i uspostavljajući kontakte s nizom istaknutih pisaca u Italiji što se i čita u zbirci književnih eseja-portreta *Apeninski eseji* u kojoj se temperamentno i svježe obrađuje literarni saldo osmero suvremenih autora, među kojima su i neki od prvaka talijanske književne scene: Bassani, Chiara, Fenoglio, Ginzburg.[21] U okviru njegovog interesa za pisce jadranskih dodira pisao je o piscima tršćanske provenijencije što je rezultiralo opsežnim esejom-studijom naslovljenom *Tršćanska književnost i slavenski jug,* s detaljnim pregledom poetici Umberta Sabe i Piera Antonija Quarantottija Gambinija pa do Giannija Stuparicha i Fulvija Tomizze. Ovaj esej Biletić, ali i Tonko Maroević, tumače kao manifestni[22] budući može biti čitan kao povijesni pregled jednog posve osobitog dijela regionalne književnosti koji je uvijek bio, ali i ostao izazovom za analizu i interpretaciju društva, kulture, hrvatske i europske književnost. U njemu se dotiče bit, suština stvari, otvaraju se kroz njega često puta ona pitanja (Čiji je Trst?; Na čiju je stranu stao Tin Ujević?; Tko je Fulvio Tomizza?...) o kojima drugi nisu željeli niti čuti.

Znanstveno-istraživačka energija rada po arhivima i knjižnicama posebno je vidljiva u eseju *D'Annunzio, Mussolini, Lenjin, Krleža, Rijeka* u kojem Nedjeljko Fabrio sjajno uspostavlja prekinute niti između povijesti, politike i književnosti ne bi li „građu kadšto senzacionalnu kadšto nevjerojatnu, u nas nepoznatu ili zataškavanu, preoblikovao u beletrističko ruho i ugradio u kronisteriju.”[23] Uz osobno mišljenje o mjestu i ulozi Rijeke u prvoj polovini 20. stoljeća, u vremenu tzv. velikog sjevernojadranskoga egzodusa (1945–1955.), navode se često puta zanemareni podatci o tom značajnom povijesnom događaju. Istražuje on i bilježi što je to Gabriele D'Annunzio zapravo učinio u Bakarskom zaljevu, u kakvom su odnosu bili Lenjin i D'Annunzio, kakav je bio sadržaj govora futuriste Filippa Tommasa Marinettija na Rijeci „u slavu umjetničkog i političkog djela ducea D'Annunzija”[24], odnosno zašto književni povjesničari prešućuju Krležin govor održan u riječkom Narodnom kazalištu 1952. godine.

Govoreći o ova četiri značajna političara i književnika, Fabrio manirom znalca i umjetnika istančanog nerva, čini razumljivim skrivene i suptilne tijekove njihovog javnog djelovanja, subjektivistički upisujući „upadice” kako bi još više čitatelje „uvukao” u temu koja je u fokusu njegova interesa. Jednu takvu fabrijevsku „upadicu” navodimo u cijelosti: „Divni su ti zločesti dečki u svojim međusobnim maštovitim vrijeđanjima: Marinetti je nazvao

[20] Adorno, Theodor W.: *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*, Zagreb, Suvremena misao, Školska knjiga, 1985., str. 24.
[21] Usp. Biletić, Boris Domagoj: Suvremeni klasik Nedjeljko Fabrio, u: *Stav*, 11.8.2018., http://www.stav.com.hr/nekategorizirano/2130/, posjet 25. studenoga 2019.
[22] Usp. Maroević, Tonko: Ludilo povijesti, nevolje ljudskosti, u: *Vijenac*, 2018., str. 639–640.
[23] Fabrio, Nedjeljko: *Ruža vjetrova – sjevernojadranski i drugi eseji*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2003., str. 295.
[24] Isto.

D'Annunzija „načičkanom dekorativnom tapiserijom", D'Annunzio Thomasa Manna „paštašutom duha" i „Wagnerovom šimijom", Krleža D'Annunzija „mizerijom od komarca koja hoće da čini grmljavinu", D'Annunzio Marinettija „fosforecentnim kretenom", a objavljenu u knjizi eseja *Ruža vjetrova*[25] u kojoj se i objedinjuju njegove talijanističke preokupacije i esejističke varijacije. Nije on pri tome umišljen i samozaljubljen, on je Onaj koji ima poštovanja prema tuđim mislima i djelima kojima pristupa s iskrenom radošću, strasno i ozbiljno, potvrđujući pritom misao Roberta Musila da se isplati baviti problemom pravednoga života.[26]

Njegovi eseji posve su osobnog duhovno-intelektualnog integriteta koji u ovaj složeni žanr mogu spojiti elemente pripovijednog i refleksivnog, autobiografskog i teorijskog, a Fabrijeva esejistika, u rasponu od kazališnih i književnih članaka, feljtona i kolumni do literariziranih eseja način je čitanja stvarnosti i pisanja o njoj. Stoga se u njima i prepoznaje odjek knjige *Barthesov efekt: esej kao refleksivni tekst* u kojoj se tvrdi da je esej, kakvom se priklanjaju Barthes i njegovi prethodnici od Montaignea do Theodora Adorna, „nemoguć žanr (...) koji istodobno (...) spaja teoriju, kritičko sučeljavanje i užitak."[27] Tomu svjedoče i ostali u ovom tekstu nespomenuti eseji o drugima u kojima se, kako kaže Julijana Matanović, u tekstu *Čitam te, Lucijane*, za model pristupa izabire onaj kojim autor želi da ga i njegovi čitatelji čitaju.[28] Stoga, za svoje analize Fabrio odabire „autore koje je zanimala riječ i povijest književnosti, zvuk i povijest glazbe, povijest kazališta i drame, kao i grad u kojemu je živio i radio."[29]

Georg Lukács, u svojem programskom tekstu o eseju, smatra da je esej sud, ali ono „bitno i za određivanje vrijednosti presudno u njemu nije presuda, nego je to proces suđenja."[30] Kao diskurs Fabrijevi eseji upleću subjekt u povijest, u toj igri nalaze se kao ravnopravni partneri podjednako iskaz i njegov referentni objekt. Prostor Grada onaj je koji vrlo često nudi poticaj za pisanje o Drugima, ali i o njemu samome kao urbanom središtu koje nemilice udaraju vjetrovi s Jadrana izmješani s onima koji silaze s planina njegove kopnene strane. Kroz riječki kaleidoskop ovaj je autor promatrao ne baš jednostavne hrvatsko-talijanske odnose, kao „riječki pisac u egzilu" označio je svoju esejistiku jednim otklonjenim diskursom u kojemu je često puta izložio neke posve osobne meditacije i emocije, neke poglede, uspomene, dnevnike. Kao što je već u ovom tekstu zapisano, za istraživanje teme egzodusa u Istri koja se nameće kao dominanta jednog dijela njegove esejistike, zaslužna je Fabrijeva biografija. To potvrđuje u jednom intervjuu objavljenom u *Nacionalu* u kojemu odgovara kako ga je na ovu priču koja se zbila nakon Drugog svjetskog rata naveo osobni životopis: „Rođen sam u Splitu uoči rata i kao dječak bio sam svjedokom mnogih važnih događaja, od talijanske okupacije do oslobođenja Splita. Sjećam se kolone tenkova, zastava i crteža Staljina, Churchilla i Tita s kojima je oslobodilačka vojska ulazila u Split. Pamtim i vrijeme potpisivanja Ugovora o miru s Italijom u veljači 1947. koji je omogućio da u rujnu iste godine Istra, Rijeka, Cres i Lošinj postanu dio tadašnje Jugoslavije. Tad je gotovo tri tisuće stručnjaka, od brodograđevnih inženjera do graditelja luka i pomoraca, bilo dekretom premješteno u Rijeku. Tako se formirala nova

[25] Isto.
[26] Usp. Musil, Robert: *Čovjek bez svojstava*, Rijeka, Otokar Keršovani, 1967., str. 243–244.
[27] Bensmaia, Reda: *The Barthes Effect: The Essay as Reflective Text*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987., str. 98–99.
[28] Usp. Matanović, Julijana: Čitam te Lucijane, u: *Eseji II*, Zagreb, Profil, 2007b, str. 431–542.
[29] Matanović, Julijana: Čitam te Lucijane, u: *Eseji II*, Zagreb, Profil, 2007b, str. 487.
[30] Lukács, Georg: *Duša i oblici*, Beograd, Nolit, 1973., str. 54.

populacija Rijeke, a među njima je bio moj otac, sjajan stručnjak za vađenje brodova. On je izvadio iz mora Titov brod „Galeb" i kompletno ga restaurirao. U Rijeku sam došao kao desetogodišnjak i u idućih deset godina gledao sam kako iz Jugoslavije bježe Hrvati, Talijani, Slovenci i svi oni koji nisu željeli tadašnji istočnoeuropski komunizam. To je za mnoge od njih bilo pogibeljno jer se na granici pucalo. U tom egzodusu do 1955. otišlo je 200 tisuća ljudi iz zemlje, iako Talijani tvrde da je taj broj dvostruko veći. Gledao sam mračni spektakl povijesti i logično je da sam kasnije počeo o tome pisati.“[31]

Rad na povijesnoj građi koja će se potom narativizirati kroz prozu, dramu ili esejistiku nije bio niti malo nevidljiv. U istome tome intervju Fabrio kaže kako je zbog istraživanja egzodusa „obrao sam bostan 1971. jer sam tad imao u Zadru sjajnu praizvedbu drame *Čujete li svinje kako rokću u ljetnikovcu naših gospara?* koja se nije svidjela ljudima na vlasti te su je ugasili nakon četiri izvedbe. U Rijeci sam 1970. pokrenuo mjesečnik *Kamov* u kojem sam napisao da će 'promicati kulturnu kroatizaciju Hrvatske'. Taj pridjev „kroatizacija" najskuplje me stajao, iako taj časopis iz današnje perspektive nije bio nimalo nacionalistički. Uostalom, nisam ni mogao biti nacionalist: došao sam iz dvojezične obiteljske sredine, čitao sam talijansku literaturu, ali sam bio čestit Hrvat. Čista lica sudjelovao sam u Hrvatskom proljeću i to razdoblje smatram najljepšim danima svoje mladosti. Morao sam napustiti Rijeku i zaposlio sam se kao urednik u Dramskom programu Televizije Zagreb zahvaljujući redatelju Danijelu Marušiću i uredniku kulture Hrvoju Juračiću. To vrijeme poznato je kao „olovne godine" ili „hrvatska šutnja" i ja sam šutio 18 godina. Skinute su mi sve predstave s repertoara, a ja sam se okrenuo uspomenama i u tišini pisao povijesni roman *Vježbanje života*.“[32]

Nedjeljko Fabrio „najautentičniji je umjetnički tumač sjevernojadranskog multikulturalnog i dramatičnog povijesnog prostora”[33], kako je to zapisala Branka Džebić, o čemu svjedoči njegova esejistička literatura koja problematizira dinamiku prostora koji se proteže od Venecije do Velebita vremenski obuhvaćajući stotinjak presudnih godina prošloga stoljeća. Junaci su tih esejističkih poglavlja, piše ista autorica u *Vjesniku* „velikani talijanske jadranske avanture, primjerice, D'Annunzio u svom netrpeljivu odnosu spram Hrvata, što ga autor prvi put promatra u svoj složenosti karaktera, ili jedan Scipio Slatoper odnosno P. P. Pasolini da bi tu upleo i hrvatske veličine poput Kamova, Krleže ili Nehajeva.”[34]

## Oživljeno – *maestro*

Književno približavanje glazbi je, prema analizi Diane Grgurić, oduvijek bilo povezano s „aktualizacijom mimetičkog stanja pripovjedalačke umjetnosti, točnije s procesom distanciranja koji je počeo u romantizmu, nastavio se u modernizmu i konačno relizirao u postmodernizmu.”[35] Takvo distanciranje, tumači Grgurić, ovisilo je o estetskim zahtjevima vremena kao što su označavanje psihičkih procesa, autoreferencijacije, a koji su karakterizirali apstraktnost glazbe kao umjetničkog izraza i njezina statusa čiste umjetnosti kao izraza duše.[36] Na tome tragu posebice nam se čini važnim Fabrijev esejistički dijalog s glazbom koji se

[31] Ožegović, Nina: Nedjeljko Fabrio – životni krug majstora obiteljskog romana, u: *Nacional*, 25.9.2007.
[32] Isto.
[33] Džebić, Branka: Montaigneova neobuzdana djeca, u: *Vjesnik*, 26.2.2004.
[34] Isto.
[35] Grgurić, Diana: „Intermedijalnost u romanu *Berenikina kosa* Nedjeljka Fabrija, u: *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, God. 41, br. 1, 2010., str. 49.
[36] Isto.

prepoznaje u tekstu glazbeno-scenske vizije *More* kao hrvatski umjetnički odgovor na politiku *danuncijade* u kojemu se vrlo emotivno iznosi sudbina dvojice velikih sjevernojadranaca, autora libreta *More*, Vladimira Nazora i Milutina Cihlara Nehajeva. Glazbu je skladao Fran Lothka, a praizvedba je održana 29. listopada 1920., no zla kob je bila ona koja ne samo da je pratila autore, već i pokušaje tri njezine obnove: prvu iz 1925. godine pratile su demonstracije u Zagrebu i Ljubljani na kojima su se palile talijanske zastave, pokušaj druge obnove pratila je tršćanska kriza, a treće uprizorenje i uključenje u program Opere HNK-a Zagreb nije uspjelo zbog unaprijed zaključenog opernog repertoara za sezonu 1956/1957.

Fabrio kao pasionirani višedesetljetni slušatelj i posjetitelj glazbenih događanja u zagrebačkom Lisinskom nije propuštao niti jednog Wagnera glazbu ili što se već daje, a što primjećuje i osebujan kolumnist *Arteista* koji piše „kako svaki petak u dvorani Lisinskog susrećem književnika Nedjeljka Fabrija. Sve više počinjem cijeniti tog naočalnog tipa, danas mu u prilog ide to što su ga sistematski pljuvali Fakovci, a to je već nešto, znači da ipak nešto vrijedi (...). Uglavnom, u dvorani sjedim u redu iza njega. Primjećujem da Fabrio uvijek ima njegovane, čiste svilene čarape za razliku od čarapa Branimira Pofuka koje su uvijek nekako vunaste, pomalo partizanske. I to je zapravo sve. Dođite u Lisinski petkom, pridružite se nama leševima. Raspravljajte s nama o klasičnoj glazbi, pustite rock-glazbu sotoni i mladima koje tek treba iskvariti i ponukati ih da se opuste i prepuste čarima mladenačke spolnosti. Mi u Lisinskom tiho se prepuštamo vonju staraca oko nas i vonju kalafonija koji sa gudala filharmonaša poput prhuti pršti po tjemenima nas u prvim redovima partera. I Fabrijevo tjeme podosta se opustošilo, ali još sa strane pušta podužu kosu i fura se da je poludugokos. Slično je stanje i s frizurom Tonka Maroevića, taj privid dugokosog ćelavljavstva. Jedino Pofuk ima gustu čupu, desetarski podrezanu na četku. Da, i Fabrio mi podosta imponira jer je prestao pisati. To već nešto znači, oslobodio se govnastih okova tog sranja. I za razliku od Gromača, Mravaka, Pilića, Jarka, Hrgovića i ostalih rudimentarno-životinjskih prezimena, ima pravo gospodsko – Fabrio.“[37]

Dvije su knjige posebice oblikovane kao glazbeno-esejističke kronike, riječ je o *Maestru i njegovom šegrtu* i *Orfejevoj djeci* koje kroz više od stotinjak eseja o različitim opernim naslovima donose podatke, usporedbe i zapažanja o glazbenim i izvanglazbenim kontekstualnim trenutcima djela hrvatskih skladatelja od Lisinskog i Zajca, preko Gotovca, Papandopula i Šuleka pa sve do odnosa Rubena Radice i Jure Kaštelana. U nekim esejima, kako piše Branimir Pofuk, više a u nekima manje, Fabrio se, dakako, bavi i manama i odlikama pojedinih izvedbi. Međutim, pravo blago u njegovom pismu upravo su ovakve asocijacije kojima je u jednoj rečenici u stanju napraviti kulturološku i historiografsku sintezu. On donosi brojne citate novinskih prikaza i kritika od uspostavljanja glazbenog kazališta u Hrvatskoj od 19. stoljeća naovamo, uspoređuje ih i oživljava nam vrijeme u kojem ne polemike, nego pravi literarni ratovi oko načina pjevanja, ili pak prihvaćanja ili kategoričnog odbijanja estetike nekih tada još živih skladatelja u hrvatskom tisku nisu bili ništa neuobičajeno niti rijetko.[38]

Zdravko Zima odao je priznanje Fabriju esejisti kazavši da spada u *Jučerašnji svijet* Stefana Zweiga, jer za njega je umjetnost bila način života, a ne nadgradnja. Bio je pisac

[37] Špoljar, Željko: Dok sjedim iza Fabrija u Lisinskom, u: *Arteist.hr*, 21.9.2012., https://arteist.hr/dok-sjedim-iza-fabrija-u-lisinskom/, posjet 25. studenoga 2019.
[38] Usp. Pofuk, Branimir: Jedan pravi Orfejev sin, u: *Jutarnji.hr*, 24.5.2008., https://www.jutarnji.hr/arhiva/jedan-pravi-orfejev-sin/3934236/, posjet 25. studenoga 2019.

zapadnjačke kulture, ali i vrstan poznavatelj ruske književnosti, što je u današnje doba svojevrsnog zazora od Rusije, pa i njene kulturne tradicije, važno.[39] Miljenko Jergović o fabrijevoj esejistici i njemu kao piscu piše kao o autoru koji je čuvar i kustos materinjeg jezika jer zahvaljujući njemu govornici tog jezika ovladavaju njegovim značenjima, materinji jezik biva temeljnim jezikom, istovremeno upisanim u intimu svakog od nas pojedinačno, a onda i u duh zajednice i u kulturu jer oni koji čitaju spašavaju jezik i onima koji ne čitaju: „To što je bio pristojan i ljubazan", piše Jergović, „to što je bio građanin, što je uživao u operi i umjetničkoj glazbi, to što s novonastajućom kulturom kojoj je M. P. Thompson i Marulić, i Njegoš, i Goethe u istom lirsko-epskom subjektu, Nedjeljko Fabrio doista nije imao ništa. Do ganuća je, međutim, lijepo što se on nije nastojao mijenjati u skladu s epohom, nego je zašutio i otplovio nedohvatljivo daleko… Umro je Nedjeljko Fabrio, posljednji prozni pisac iz posljednjega službeno uspostavljenog i ovjerenog kanona hrvatske književnosti."[40]

Jedno je sigurno[41] – čitati Fabrijeve eseje ne može se bez dokumenata, povijesti i kulture kojim su određeni, istražujući više od onoga što nudi Fabrijev istraživački nerv[42] upisan u esej gotovo je nemoguće, poznavati Fabrija, a ne znati tajnu njegovih riječi napisanih uz rub teksta nije dostojno vrhunskog Maestra.

**Izvori**


1. Fabrio, Nedjeljko: *Koncert za pero i život*, Zagreb, Matica hrvatska 1997.
2. Fabrio, Nedjeljko: *Ruža vjetrova – sjevernojadranski i drugi eseji*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2003.
3. Fabrio, Nedjeljko: *Eseji I*, Zagreb, Profil, 2007a.
4. Fabrio, Nedjeljko: *Eseji II*, Zagreb, Profil, 2007b.


**Literatura**


1. Adorno, Theodor W.: *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*, Zagreb, Suvremena misao, Školska knjiga, 1985.
2. Beker, Miroslav: Tekst/intertekst, u: Zvonko Maković i dr. (ur.): *Intertekstualnost & intermedijalnost*, Zagreb, Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1988.
3. Bensmaia, Reda: *The Barthes Effect: The Essay as Reflective Text*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.
4. Biletić, Boris Domagoj: Suvremeni klasik Nedjeljko Fabrio, u: *Stav*, 11.8.2018., http://www.stav.com.hr/nekategorizirano/2130/, posjet 25. studenoga 2019.


[39] Ponoš, Tihomir: Zagrebački skup u čast Nedjeljka Fabrija: Pisac koji je izgradio katedralu u jeziku, u: *Novi list*, 27.9.2018.

[40] Jergović, Miljenko: S Nedjeljkom Fabriom umrla je i hrvatska književnost, u: *autograf.hr*, 12.8.2018., https://www.autograf.hr/s-nedjeljkom-fabriom-umrla-je-i-hrvatska-knjizevnost/, posjet 25. studenoga 2019.

[41] Helena Sablić Tomić napominje: Pisala sam o vodenom žigu Nedjelja Fabrija 2007., gotovo prije dvanaest godina, za riječki krug prireditelja prigodnih zbornika. Tada je ulogu prikupljačice i one koje brine da se ne dogodi zaborav imala Danijela Bačić Karković koja je uspjela prikupiti tekstove za zbornik o njemu. Kako mi je jednom prilikom rekla, uz girice i bevandu, nije baš posve sigurna je li bio posve zadovoljan. Poznavajući ga, mislim, iz ove udaljene perspektive, da je ganuće ona emocija iza koje se tada krio.

[42] Ivana Keser Battista naglašava da autor u eseju, prema Barthesu, nije „ništa više ˈgospodar onog što je napisao nego što je čitatelj rob onog što čitaˈ; čitanje ovdje mora biti pluralno, što znači, bez reda ili ulaza gdje ˈprvaˈ verzija čitanja mora biti sposobna biti zadnja, kao da je tekst bio rekonstruiran kako bi postigao svoju majstoriju."
Usp. Keser Battista, Ivana: Esej: razmišljanje u fragmentima, u: *Filozofska istraživanja*, God. 33, br. 2, 2013., str. 262.

5. Džebić, Branka: Montaigneova neobuzdana djeca, u: *Vjesnik*, 26.2.2004.
6. Epštejn, Mihail: *Esej*, Beograd, Narodna knjiga, 1997.
7. Grgurić, Diana: „Intermedijalnost u romanu *Berenikina kosa* Nedjeljka Fabrija, u: *Arti musices: hrvatski muzikološki zbornik*, God. 41, br. 1, 2010.
8. Jergović, Miljenko: S Nedjeljkom Fabriom umrla je i hrvatska književnost, u: *autograf.hr*, 12.8.2018., https://www.autograf.hr/s-nedjeljkom-fabriom-umrla-je-i-hrvatska-knjizevnost/, posjet 25. studenoga 2019.
9. Katnić-Bakaršić, Marina: *Lingvistička stilistika*, Budimpešta, Research Support Scheme, 1999.
10. Keser Battista, Ivana: Esej: razmišljanje u fragmentima, u: *Filozofska istraživanja*, God. 33, br. 2, 2013.
11. Lukács, Georg: *Duša i oblici*, Beograd, Nolit, 1973.
12. Maroević, Tonko: Ludilo povijesti, nevolje ljudskosti, u: *Vijenac*, 2018.
13. Matanović, Julijana: Čitam te Lucijane, u: *Eseji II*, Zagreb, Profil, 2007.
14. Matanović, Julijana: *Knjiga o Fabriju*, Zagreb, Naklada Ljevak, 2019.
15. Oblučar, Branislav: „Kondicionalna istina“ – esej kao književni žanr, u: *Umjetnost riječi*, God. LVIII, br. 1, 2014.
16. Ožegović, Nina: Nedjeljko Fabrio – životni krug majstora obiteljskog romana, u: *Nacional*, 25.9.2007.
17. Pofuk, Branimir: Jedan pravi Orfejev sin, u: *Jutarnji.hr*, 24.5.2008., https://www.jutarnji.hr/arhiva/jedan-pravi-orfejev-sin/3934236/, posjet 25. studenoga 2019.
18. Ponoš, Tihomir: Zagrebački skup u čast Nedjeljka Fabrija: Pisac koji je izgradio katedralu u jeziku, u: *Novi list*, 27.9.2018.
19. Silić, Josip: *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb, Disput, 2006.
20. Solar, Milivoj: *Teorija književnosti*, Zagreb, Školska knjiga, 1977.
21. Solar, Milivoj: *Esej o fragmentima*, Beograd, Prosveta, 1985.
22. Špoljar, Željko: Dok sjedim iza Fabrija u Lisinskom, u: *Arteist.hr*, 21.9.2012., https://arteist.hr/dok-sjedim-iza-fabrija-u-lisinskom/, posjet 25. studenoga 2019.
23. Žmegač, Viktor: *Povijesna poetika romana*, Zagreb, Grafički zavod Hrvatske, 1991.
24. Žmegač, Viktor: *Književnost i glazba: Intermedijalne studije*, Zagreb, Matica hrvatska, 2003.

## BEQUEATHED, INHERITED, REVIVED. A STUDY ON DISCOURSE IN ESSAYS BY NEDJELJKO FABRIO

**Abstract**

*In Nedjeljko Fabrio's essay, the subject takes part in the historical process involving both the expression and its reference. His essay writing contains the logic that questions the truth of rhetorical composition and system, even the historical knowledge that makes generations repeat the already seen and experienced. At the same time, it should be understood as the collage making and editing of raw historical documents: newspaper articles, letters and records. In those, the intervention of the essay writer is reduced to short and occasional sequences of connecting numerous outside elements with the given topic which moves from music towards literature, from the ecstasy of words and the records of*

*tones. This mutation of the relationship between historiography and essay writing no doubt opens up another possibility when it comes to writing essays: writing against oblivion or against the programmed oblivion.*

***Keywords:*** *Nedjeljko Fabrio; writer; music; document; history; witness*

# KULTURA

UDK 304.42:338.48
UDK 338.48:304.42
Stručni rad

Dr. sc. Esad Delibašić

# KULTURNA BAŠTINA U TURISTIČKOM OKRUŽENJU

**Sažetak**

*Tradiconalno poimanje kulture kao potrošača budžetskih sredstava uzdrmano je u trenutku kada su budžetska sredstva smanjena, a radnici u kulturi prinuđeni za svoje projekte potražiti nove izvore finansiranja. Interakcija kulture i turizma stvara obostranu korist. Ta interakcija se iz pozicije turizma poima kao šansa za dopunu turističkog sadržaja, a iz pozicije kulture kao prilika za osiguranje dodatnih novčanih sredstava. Kultura se u interakciji sa turizmom ne reducira na identitetsku dimenziju, niti se svodi isključivo na zaštitu kulturne baštine, ona se poima u najširem smislu kao upoznavanje načina života stanovništva određenog područja. Posebno mjesto u turističkoj ponudi ima kulturna baština. Uključivanje kulturne baštine u turistički kontekst omogućava dodatna finansijska sredstva za očuvanje i prezentaciju kulturnih dobara.*

***Ključne riječi**: kulturna baština, tržišna valorizacija kulture, kulturni turizam*

## Kriza budžetskog finansiranja kulture

Jedan od najznačajnijih instrumenata kulturne politike kojim raspolaže država je njezin budžet. Kultura je tokom većeg dijela XX vijeka u evropskim zemljama dominantno bila finansirana iz budžeta, neovisno o tome da li se radilo o socijalističkim ili kapitalističkim sistemima. Podrazumijevalo se da kultura ne može u cijelosti biti prepuštena tržištu, te ju je bilo nužno dominantno finansirati iz budžetskih sredstava kako bi bilo moguće očuvati njezin kvalitet i autonomiju u odnosu na tržište. Međutim, jačanjem konzervativne politike i neoliberalne ekonomije u drugoj polovini XX i početkom XXI vijeka smanjuju se budžetska sredstva i ukidaju budžetski transferi za marginalne grupe, socijalne subvencije, obrazovanje, nauku, zdravstvo i kulturu. Sektor kulture se u mnogim državama našao u nezahvalnoj poziciji značajnih smanjenja finansijskih sredstava iz budžeta u odnosu na prethodni period.

Smanjenje izdvajanja sredstava iz budžeta za kulturu za posljedicu je imalo niz nepovoljnih okolnosti: kulturni proizvodi prepušteni tržištu su se počeli tretirati isključivo kao roba, biblioteke su postajale muzeji knjiga jer bibliotečki fondovi se nisu obnavljali, izdavačke kuće bivale su prinuđene podrediti se dominantno ukusu tržišta, kulturnim životom je počinjao dominirati koncept manifestne kulture, kulturno-historijski spomenici propadali su zbog nedostatka sredstava za zaštitu itd. Simon Mundy ističe da se kultura počela nisko rangira u profesionalnoj hijerarhiji i ljestvici prioriteta kod izrade budžeta: „*Status koji ima kultura kod vlasti karakteriziran je ogromnim jazom koji postoji između podrške na riječima i podrške u novcu. Kada bi kultura bila tako važna kao što izgleda u mnogim govorima vladinih službenika, ona bi imala budžet usporediv s budžetom za socijalnu skrb ili odbranu* “ (Mundy, 2002:11).

Zbog svega navedenog kreatori kulturnih politika su već u drugoj polovici XX vijeka shvatili da je postojeći model finansiranja kulture prevaziđen. Počinju se propitivati drugi mogući modeli finansiranja kulture, počev od donacija, poreza na proizvode, sponzorstva, mecenstva, tržišne utakmice itd. Polemike su se vodile između dvije krajnosti, uvjerenja da se kultura mora finansirati isključivo iz budžeta i stava da kulturu u potpunosti treba prepustiti

tržištu. Između ovih oprečnih mišljenja formira se pluralni model koji počiva na uvjerenju da sektor kulture treba biti finansiran iz što većeg broja izvora. Tako Vjeran Zuppa ističe da „*što je šira i raznovrsnija participacija u 'cijeni' kulture, to i kultura postaje slobodnija od državnog utjecaja i 'uplitanja', ali ujedno potrebitija posebnog sustava vrednovanja. (...) u 'cijenu koštanja' kulture, kada je riječ o europskim zemljama razvijene demokracije, ulaze sredstva iz proračuna središnje, regionalne i lokalne vlasti. Unutarnje su proporcije ovih izdvajanja vrlo različite, od zemlje do zemlje. U tu cijenu ulaze i sredstva iz drugih izvora: mecenatstva, privatnih fondova i inicijativa, poreza na proizvode same kulturne industrije (npr. audio-video), sponzorstva ohrabrenog poreznim olakšicama i sl*.“ (Zuppa, 2001:77). Uvođenje pluralnog modela finansiranja kulture treba biti urađeno s mjerom. Naime, preveliko vezivanje kulture za budžet može dovesti do instrumentalizacije i zloupotrebe kulture u političke i ideološke svrhe, dok, s druge strane, apsolutno prepuštanje umjetnosti i kulture tržištu može dovodi do komercijalizacije i trivijalizacije umjetnosti i kulture.

Jačanje svijesti o neminovnosti kraja modela finansiranja kulture koji se svodi na apsolutno finansiranje sektora kulture iz budžeta je dovelo kreatore kulturnih politka i radnike u kulturi u situaciju da iznalaze nove modele finansiranja. Ekonomika kulture, kulturne industrije i kulturni turizam prave iskorak u tom pravcu te iniciraju demokratizaciju kulture, odnosno ukidanje elitne kulture, upućenost na tržište, dinamičnost, odmak od budžetskog finansiranja, savremenost i produktivnost. Tada dolazi do pozitivne interakcije između kulture i turizma i nastanka *kulturnog turizma*.

**Interakcija kulture i turizma**

Značaj turizma za razvoj pojedinih zemalja je nemjerljiv. Taj značaj se ogleda u činjenici da turizam predstavlja snažaj faktor koji pokreće privredni razvoj, zapošljavanje, jačanje saobraćajne infrastrukture, ugostiteljstvo, posredno i sve druge sektore. Turizam je multidimenzionalan društveni fenomen unutar koga se prepliću privredni, socijalni, kulturološki, ekološki, obrazovni i drugi aspekti života.

Turizam se razvijao od masovnog turizma do turizma *specijalnih interesa*. Polovinom XX vijeka usljed naglog razvoja međunarodnog saobraćaja, veće zarade stanovnika bogatih zemalja i povećanja slobodnog vremena dolazi do procvata masovnog turizma. Masovni turizam donosi nagli privredni razvoj, zapošljavanje, razvoj infrastrukture i pratećih privrednih grana. *Novi turizam* ili turizam *specijalnih interesa tj selektivni turizam* javlja se u 80-tim godinama XX vijeka. Naime, zbog društvenih, političkih i tehnoloških promjena dolazi i do promjena i u samom turizmu. Jedna od ključnih promjena je u raznovrsnosti turističke potražnje, a time i u raznovrsnosti turističke ponude. Dakle, turisti prilikom posjete određenoj destinaciji se više ne zadovoljavaju pukim smještajem i odmorom na plaži, oni dolazak uslovljavaju dodatnim sadržajima (sportski tereni, kulinarski tečajevi, posjeta koncertima i likovnim izložbama, igraonicama za djecu itd.). Tako dolazi do nastanka posebnih vrsta turizma: seoskog turizma, sportskog turizma, vjerskog turizma, ekoturizma, zdravstvenog turizma, kongresnog turizma, kulturnog turizma itd. Naglasak se kod selektivnog turizma stavlja na interes turista, a ne toliko na lokaciju gdje se ljetuje.

Jedna od novih vrsta turizma je i *kulturni turizam*. On se u početku smatrao dopunom sadržaja masovnog turizma na način da su turisti tokom odmora, između ostalog, odlazili na koncerte, posjećivali muzeje, interesovali se za obilazak kulturno-historijskih spomenika,

posjećivali likovne izložbe itd., kasnije je turistička posjeta jednog broja turista bila motivirana isključivo dolaskom radi kulturnog sadržaja – filmskog festivala, značajne izložbe, koncerta, sajma knjiga.

Ne postoji jedinstvena definicija kulturnog turizma, ali većina definicija utvrđuje da se ovaj pojam odnosi na putovanja koja obuhvataju dodir/komunikaciju sa kulturnim sadržajima sredine koju posjećujemo. Jedna od definicija određuje kulturni turizam kao "*posjete osoba izvan mjesta njihovog stalnog boravka motivirane u cjelosti ili djelimično interesom za povijest, umjetnost, baštinu ili stil života lokaliteta, regije, zemlje*" (Jelinčić, 2008:51).

Spoj kulture i turizma u okviru *kulturnog turizma* je pretpostavljao razumijevanje i definiranje kulture u najširem smislu, i to kao načina života zajednice. Dakle, *kulturnom turizmu* nisu bliske elitističke definicije kulture, nego definicije koje kulturu razumijevaju na način da je ne reduciraju samo na umjetnost, kulturnu baštinu i estetske sudove nego u nju uključuju životne stilove, navike, svakodnevne životne običaje, vrijednosti običnih ljudi. Takva široka definicija kulture u okviru *kulturnog turizma* omogućava da skoro svaki turistički posjet obuhvati neki segment interkulturalne komunikacije (strani jezik, način oblačenja, nacionalnu gastronomiju, arhitekturu, običaje itd.).

Značaj saradnje i simbioze sektora kulture sa turizmom u okviru *kulturnog turizma* za sektor kulture je višestruko koristan: od promocije i afirmacije kulture do osiguranje dodatnih finansijskih sredstava koje se mogu usmjeriti na zaštitu spomenika, ulaganja u arhive, obnovu bubliotečkog fonda, zaštitu muzejskih zbirki, školovanje umjetnika, ulaganja u kulturne manifestacije i ustanove kulture. Turizam, također, ima višestruke koristi od saradnje sa kulturom: od bogatije sadržajne ponude, zadovoljavanja specifičnih potreba turista, do dugotrajnijeg vezivanja turista za turističku destinaciju.

**Kulturna baština i turizam**

Pojam baštine se na osnovu različitih kriterija dijeli na niz vrsta i podrvrsta, pa tako se danas u literaturi upotrebljavaju pojmovi: prirodna baština, materijalna i nematerijalna baština, nacionalna i svjetska baština, gastronomska baština, povijesna baština, filmska baština, muzička baština, industrijska baština, pokretna i nepokretna baština, humanistička baština, virtuelna baština itd. Po mnogima najznačajniji dio baštine jeste kulturna baština. David Throsby ističe da dodavanjem pridjeva kulturno baštinu reduciramo na naslijeđene stvari koje imaju određeni kulturni značaj (Throsby, 2012:106). Kulturnu baštinu možemo odrediti kao sumu identificiranih i od prethodnih generacija naslijeđenih vrijednosti koju čine materijalna i nematerijalna dobra od kulturnog, naučnog i povijesnog značaja, a koja tvori temelj kulturnog identiteta neke društvene grupe. Ono što je značajno za sve forme baštine, neovisno ko je nositelj, to je da baština (pre)nosi neku vrijednost, odnosno simbolički značaj od prošlih generacija za sadašnje i buduće generacije. Briga o čuvanju, proučavanju, istraživanju i prezentaciji kulturne baštine spada u okvir djelatnosti baštinskih, naučnih i obrazovnih ustanova. Dugotrajnost sadržaja kulturne baštine zavisi od kvaliteta dokumenta na kojem je on zabilježen. Sadržaj kulturne baštine može biti zabilježen u formi knjige, slike, gramofonske ploče, filmske trake, CD-a, DVD-a itd. Značajno je ukazati i na distinkciju pojmova unutar sintagmi kulturne baštine i kulturnog dobra. Kulturno dobro je pojedinačni predmet u okviru

kulturne baštine. Kulturnu baštinu proučavamo kao cjelovit fenomen, a konkretna istraživanja su uvijek usmjerena prema konkretnim kulturnim dobrima.

U knjizi *Kultura u izlogu* Danijela Angelina Jelinčić ističe da se postojeća stručna literatura koja se bavi kulturnom baštinom i kulturnim dobrima pretežno fokusira na teme njihove konzervacije, sanacije, restauracije čime se kulturna dobra reduciraju na objekte kojima je potrebna zaštita, da bi se tek sa početkom XXI vijeka pojavila literatura koja propituje druge aspekte istraživanja kulturne baštine (Jelinčić, 2010 : 9). Danas su još uvijek dominantni tradicionalni stavovi u poimanju kulturne baštine. Na osnovu tih stavova se kulturna baština svodi na kulturna dobra (arheološki ostaci, kulturno-historijski spomenici), čija je jedina funkcija da svjedoče o prošlosti neke zajednice ili da budu potvrda nekog identiteta. Ovaj koncept ne uspjeva dovesti u vezu kulturna dobra sa trenutnim društvenim kontekstom i uspostaviti jedinstvo i kontinuitet prošlosti i sadašnjosti. Vjeruje se da kulturna baština predstavlja apsolutno odvojenu sferu od realnog života zajednice.

Značajan obrat u poimanju kulturne baštine je donio spoj turizma i kulture. *Kulturni turizam* je omogućio kompleksnije razumijevanje kulturne baštine i transformirao njezin odnos prema tržištu i tržišnoj valorizaciji kulture. Pod ovim uticajima mijenja se i poimanje kulturne baštine: "*Iako izraz nasleđe može da prizove slike daleke prošlosti, nasleđene stvari mogu da budu i skorašnjeg datuma; tako je, na primjer, zgrada opera u Sidneju, koja se vodi kao deo Svetske kulturne baštine, završena tek 1973. godine*" (Throsby, 2012:107). Pojavom kulturnog turizma stvorene su pretpostavke za razvoj kulturne baštine. Tako će značajna finansijska sredstva osigurana turističkim posjetama biti usmjerena u sanaciju i očuvanje kulturne baštine, ta sredstva vjerovatno ne bi bilo moguće osigurati iz državnih budžeta. Sa turističkim posjetama i prilivom finansijskih sredstava se povećava i identifikacija lokalnog stanovništva sa kulturnim dobrom, čime se na najbolji način realizira ideja o integraciji kulturnog dobra u život zajednice.

Međutim, turističke posjete lokalitetima na kojima se nalaze dobra kulturne baštine dovode i do određenih negativnih posljedica. Naime, pojedine turističke destinacije i lokaliteti su ugroženi prevelikom turističkom posjetom. Veliki broj turista koji prevazilazi kapacitete lokaliteta i mogućnosti prijema od strane lokalnog sanovništva stvara nepotrebne gužve, nervozu i često dovodi i do fizičkih oštećenja dobara kulturne baštine, najbolji primjeri su Venecija i Dubrovnik. Kulturni turizam i turizam baštine donosi sa sobom i opasnost od prevelike komercijalizacije kulture. „*Komercijalizacija kulture u turizmu označava pretjeranu upotrebu kulture u turističke svrhe, čime ona gubi na vrijednosti kako za samu lokalnu zajednicu koja je baštini tako i za posjetitelja*" (Jelinčić, 2010:40-41) Dakle, komercijalizacija transformira kulturna dobra u robu. Proizvodnja i prodaja kulturnog dobra isključivo radi profita negira njenu tradicijsku i stvarnu vrijednost.

Da bismo izbjegli negativne posljedice turističkih posjeta nužno je racionalno i sistemski upravljati kulturnom baštinom. Proces upravljanja podrazumijeva aktivnosti za očuvanje kulturne vrijednosti kulturnih dobara za sadašnje i buduće generacije. Upravljanje baštinom obuhvata identifikaciju dobra kulturne baštine (za šta je potrebno znanje iz temeljnih znanstvenih disciplina: arheologije, etnologije, povijesti umjetnosti, povijesti itd.), interpretaciju (što pretpostavlja i kontekstualno tumačenje), održavanje i zaštitu značajnih materijalnih i nematerijalnih kulturnih dobara. Bez identifikacije kulturnog dobra nije moguće ništa započeti, a kada se izvrši identifikacija prvo što se mora uraditi je zaštititi i očuvati

kulturno dobro. Međutim, dosta dugo se smatralo da su zaštita i očuvanje jedini i ključni zadatak pri upravljanju kulturnom baštinom. Kulturna baština je uvijek namijenjena publici, ona nije vrijednost po sebi i zato je zadatak savremenih koncepata kulturne baštine posredovati između vrijednosti prošlosti i publike našeg doba.

Rezimirajući možemo konstatovati, da je nužno da se kulturna baština i kulturna dobra integriraju u život zajednice čime bi se uspostavilo jedinstvo i kontinuitet prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Jedan od načina integracije i preživljavanja kulturne baštine u zajednici jeste njezino povezivanje sa turizmom i njezina tržišna valorizacija. U budžetima je sve manje finansijskih sredstava za očuvanje kulturne baštine, nužno je omogućiti sticanje dodatnih sredstava u okviru turističke ponude. Kada lokalno stanovništvo uvidi da kulturna baština u simbiozi sa turizmom donosi prihode i svijest o potrebi očuvanja kulturne baštine će se povećati. Naravno, konstantno treba voditi računa o mogućim negativnim učincima dovođenja kulturnih dobara u turistički i tržišni kontekst.

## Literatura


1. Antolović, Jadran (2009) *Menadžment u kulturi*. Zagreb: Hadrian d.o.o.
2. Antolović, Jadran (2008) *Očuvajmo kulturnu baštinu*. Zagreb: Hadrian d.o.o.
3. Antolović, Jadran (2010) *Organizacija i kultura*. Zagreb: Hadrian d.o.o.
4. Jelinčić, Danijela-Angelina-Deana Gulišija-Janko Bekić (2010) *Kultura, turizam, interkulturalizam.* Zagreb: Institut za međunarodne odnose MEANDARMEDIA.
5. Jelinčić, Danijela-Angelina (2010) *Kultura u izlogu*. Zagreb: MEANDARMEDIA.
6. Jelinčić, Danijela-Angelina (2008) *Abeceda kulturnog turizma*. Zagreb:MEANDARMEDIA.
7. Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine (1972). Preuzeto s http://whc.unesco.org./arhive/convention-en.pdf (30.08.2013.)
8. Konvencija o zaštiti nematerijalne kulturne baštine (2003); Preuzeto s http://whc.unesco.org./arhive/convention-en.pdf (30.08.2013.)
9. Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza (2005) Preuzeto s http://whc.unesco.org./arhive/convention-en.pdf (30.08.2013.)
10. Kujundžić, Enes (2011) *Humanistička baština, institucije memorije i digitalno doba*. Tuzla:Hamidović d.o.o.
11. Maroević, Ivo (2004) *Baštinom u svijet*. Petrinja: Matica hrvatska, Ogranak.
12. Mundy, Symon (2002) *Kulturna politika: kratki vodič*, Novi Sad: Vega Media.
13. Prnjat, Branko (2006) *Uvod u kulturnu politiku*. Novi Sad: Stylos.
14. Šola, Tomislav (2003) *Eseji o muzejima i njihovoj teoriji-prema kibernetičkom muzeju*. Zagreb:Hrvatski nacionalni komitet ICOM.
15. Trozbi, Dejvid (2012) *Ekonomika kulturne politike*. Beograd: Clio.


## CULTURAL HERITAGE IN TOURIST ENVIRONMENT


**Abstract**

*Traditional role of culture as a consumer of budget assets was shaken in the time of the budget cuts and workers in the culture area are forced to look for new sources of funding for their projects.*

*Interaction between the culture and the tourism aims at mutual benefits. This interaction, from the tourism viewpoint is perceived as a chance for additional touristic content and from the viewpoint of culture, it is perceived as an opportunity for securing additional financial assets. Interaction between the culture and the tourism is neither reduced to the dimension of its identity, nor to the protection of the cultural heritage. However, it is understood, in its broadest sense, as a familiarization with the way of life of the population in a specific area. The cultural heritage occupies the particular position in the touristic offer. Participation of the cultural heritage in touristic context secures additional financial assets required for preservation and presentation of cultural resources.*

***Keywords**: cultural heritage, market evaluation of culture, culture tourism*

UDK 338.48
UDK 719
UDK 72.03“19“(497.6 Zenica)
UDK 711.4“19“(497.6 Zenica)
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Mirza Džananović

# KULTURNI TURIZAM I ZAŠTITA ARHITEKTONSKE BAŠTINE 20. STOLJEĆA SA AKCENTOM NA MODERNU ARHITEKTURU ZENICE

**Sažetak**

*Turizam je jedna od najbrže rastućih grana privrede kako na globalnom nivou tako i u Bosni i Hercegovini uprkos činjenici da nadležne institucije nisu u potpunosti prepoznali njegov značaj isveukuoni potencijal. Arhitektonska baština predstavlja bitan segment kulturne baštine, a evropska arhitektonska baština je prepoznata kao najreprezentativniji segment baštine cijelog kontinenta. Upravo zbog toga, još 1985. godine, usvojena je Evropska konvencija o zaštiti arhitektonskog nasljeđa Evrope čiji je cilj promovisati i zaštititi arhitektonsku baštinu na području tadašnje Evropske zajednice. Nekoliko godina kasnije, odnosno 1991. godine, donijeta je i Preporuka o zaštiti arhitektonskog naslijeđa 20. vijeka kojom se po prvi put prepoznala vrijednost savremenog graditeljstva. U novom milenijumu arhitektonska baština 20. stoljeća postaje izrazito popularna, a posebno reprezentativni primjerci socijalističke arhitekture, a naslijeđe pojedinih zemalja poput jugoslovenske graditeljske škole dobija i međunarodnu stručnu afirmaciju naročito kroz izložbu u prestižnom Muzeju moderne umjetnosti u New Yorku. Takav stepen zanimanja svjetske javnosti omogućava brojnim gradovima sa značajnim primjerima socijalističke arhitekture poput Zenice da pronađu svoj interes u zaštiti, interpretaciji i prezentaciji arhitektonske baštine kroz turizam koji može doprinijeti sveukupnom razvoju tih sredina.*

***Ključne riječi:*** *arhitektonska baština, 20. stoljeće, turizam, Jugoslavija, Zenica*

## Odnos prema arhitektonskoj baštini 20. stoljeća

Arhitektonska ili graditeljska baština predstavlja najuočljiviji, a nerijetko, i najreprezentativniji oblik materijalne kulturne baštine nekog prostora što je čini vrlo primamljivim resursom u kulturnom turizmu. Samo letimičnim pogledom na turističke ponude i promidžbene materijale bilo koje, naročito evropske zemlje, regije ili grada, lahko ćemo uočiti da primjeri reprezentativnih arhitektonskih objekata najčešće čine središnji dio tih ponuda i materijala. Uostalom, primarna asocijacija na mnoge gradove u velikom broju slučajeva upravo je arhitektonsko naslijeđe poput naprimjer antičke arhitekture u Rimu, renesansne u Firenci, ili neki arhitektonski reprezentativni objekat poput Ajfelovog tornja u Parizu, Palate Bakinghem u Londonu, Akropolja u Atini i brojni drugi. UNESCO, Evropska unija, ICOMOS i brojne druge organizacije, kao i državne institucije različitih zemalja, prepoznale su arhitektonsku baštinu kao vrlo vrijedan segment kulturnog naslijeđa, ali i kao vrijedan turistički potencijal. Ipak, arhitektura 20. stoljeća, iako joj se priznaje vrijednost, još uvijek nije stekla ravnopravan status sa arhitektonskim izrazima ostalih perioda.

Arhitektonsko naslijeđe je univerzalna kategorija i značajna je za sve zemlje na svijetu, ali na polju institucionalne zaštite i promocije arhitektonske baštine najviše je uradila Evropska unija. Naime, iako UNESCO u svojim konvencijama pominje arhitektonsko naslijeđe kao vrlo bitan segment kulturne baštine, a najveći dio objekata na UNESCO listi svjetske baštine

također čine primjeri iz oblasti arhitektonskog naslijeđa, ipak do danas ni jedna konvencija nije detaljno obradila ili bila posvećena graditeljstvu kao segmentu svjetske baštine.

Evropska unija (i Evropska ekonomska zajednica prije nje) je na tom polju uradila mnogo više te je arhitektonska baština puno zastupljenija u pravnoj legislativi različitih evropskih institucija i organizacija. Prvi dokument koji se bavio konkretno arhitektonskim naslijeđem je Evropska povelja o arhitektonskom naslijeđu, koju je usvojilo Vijeće Evrope u oktobru 1975. godine. U njoj se navodi „da je arhitektonsko naslijeđe nezamjenjiv izraz bogatstva i različitosti evropske kulture" te da se kao takav mora zajedničkim snagama sačuvati i zaštititi. Također, po prvi put u jednom dokumentu ove vrste navodi se šta se sve podrazumijeva pod arhitektonskim naslijeđem i posebno se podvlači da se "evropsko arhitektonsko naslijeđe ne sastoji samo od naših najvrjednijih spomenika; ono također podrazumijeva skupine manjih objekata u našim starim gradovima i karakteristike sela u njihovom prirodnom ili okruženju napravljenom ljudskom rukom". Naglašen je značaj skupina objekata, a ne samo kako je do tada često bio običaj isključivo pojedinačnih zgrada, a posebno je istaknut značaj arhitektonske baštine u obrazovanju.[1] Na Kongresu Evropskog arhitektonskog naslijeđa Vijeća Evrope, održanog 1975. godine, usvojena je Amsterdamska deklaracija u kojoj je navedeno da „evropsko arhitektonsko naslijeđe njenim narodima daje svijest o njihovoj zajedničkoj prošlosti i zajedničkoj budućnosti. Njegova zaštita je zbog toga od vitalnog značaja". U istoj povelji je naznačeno da arhitektonsko naslijeđe ne čine samo pojedinačni objekti i njihova neposredna okolina, nego da tu mogu spadati i kompletna područja naselja i gradova koja imaju historijski ili kulturni značaj.[2] Naredne, 1976. godine, usvojena je Rezolucija o prilagodbi propisa kojima se uređuju pitanja zaštite graditeljske baštine,[3] a 1979. godine i Preporuka 880 (Parlamentarne skupštine Savjeta Evrope o očuvanju evropskog arhitektonskog naslijeđa.[4]

Ipak najvažniji dokument koji su evropske institucije donijele je Konvencija o zaštiti arhitektonskog naslijeđa Evrope, usvojena 1985. godine u Granadi u Španiji, a koja je sublimirala sve do tada usvojene dokumente. U članu 1. Konvencije definirano je šta se podrazumijeva pod pojmom arhitektonskog naslijeđa, te je naznačeno da su to trajna dobra u koja spadaju:

1. spomenici: sve građevine i strukture od izrazitog historijskog, arheološkog, umjetničkog, naučnog, socijalnog ili stručnog značaja, uključujući instalacije i opremu;
2. grupe građevina: homogene grupe gradskih ili seoskih građevina izuzetne po svom istorijskom, arheološkom, umjetničkom, naučnom, socijalnom i stručnom značaju, koje su dovoljno jedinstvene da čine topografski definisane cjeline;

[1] European Charter of the Architectural Heritage, Adopted by the Council of Europe, October 1975, dostupno na: https://www.icomos.org/en/charters-and-texts/179-articles-en-francais/ressources/chartersand-standards/170-european-charter-of-the-architectural-heritage (pristupljeno 20. aprila 2020. godine)

[2] The Declaration of Amsterdam, Congress on the European Architectural Heritage, 21 – 25 October 1975, dostupno na: https://www.icomos.org/en/and/169-the-declaration-of-amsterdam (pristupljeno 20. aprila 2020. godine)

[3] Karamehmedović, D., Baćac, R . Zaštita i očuvanje graditeljske kulturne baštine kroz europske projekte, 2013, I.(1), 60.

4 Conservation of the European architectural heritage, Recommendation 880 (1979), Parliamentary Assembly, Text adopted by the Assembly on 8 October 1979 (15th Sitting), dostupno na: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=14914&lang=en (pristupljeno 20. aprila 2020. godine)

3. lokaliteti: zajednička djela čovjeka i prirode, odnosno područja koja su djelimično izgrađena i dovoljno osobena i homogena da se mogu topografski definisati, koja su od izuzetnog istorijskog, arheološkog, umjetničkog, naučnog, socijalnog ili stručnog značaja.[5]

Konvencija o zaštiti arhitektonskog naslijeđa Evrope postala je temeljni evropski dokument po pitanju arhitektonske baštine, te je bila polazišna osnova za čitav niz projekata i programa koji su dodatno doprinosili zaštiti, promociji i jačem uključivanju arhitektonskog naslijeđa u ponudu kulturnog turizma u Evropi.[6] U kontekstu arhitekture 20. stoljeća bitno je napomenuti da je na Trećoj Generalnoj skupštini ICOMOSA, održanoj 1972. godine u Budimpešti, a čija je tema bila značaj moderne arhitekture, usvojena Rezolucija o uvođenju savremene arhitekture u grupu drevnih građevina, čime je po prvi put prepoznat značaj savremene arhitekture za kulturni identitet Evrope.[7] Komitet ministara Savjeta Evrope donio je, 1991. godine, Preporuku br. R (91) 13 pod nazivom „O zaštiti arhitektonskog naslijeđa 20. vijeka“, u kojoj je naznačeno da je arhitektura 20. stoljeća sastavni dio evropskog historijskog naslijeđa, podjednako kao i arhitektonsko naslijeđe ostalih perioda. Međutim, istaknuto je da savremena arhitektura, osim u rijetkim slučajevima, do tada nije bila naročito prepoznata niti joj se davala naročita vrijednost, te da je cilj usvojene preporuke sistematsko istraživanje, zaštita i prezentacija u svrhu edukacije, te korištenje u kulturne, muzejske i privredne svrhe.[8]

**Socijalistička arhitektura kao baština**

Tokom 20. stoljeća dolazi do intenzivnih promjena u svim sferama društva i ljudske svakodnevnice što ostavlja trag i na polju urbanističkog i arhitektonskog oblikovanja prostora. Iako je u ovom periodu postojao veliki broj različitih stilova, u kontekstu Bosne i Hercegovine, a naročito Zenice, najznačajnije je socijalističko razdoblje koje je iz temelja izmijenilo političke, društvene, ekonomske, kulturne i druge odnose, a poseban pečat ostavilo je na polju prostorne politike. Intenzivnim industrijskim razvojem javlja se potreba za brzu izgradnju novih objekata, naselja pa i cijelih gradova, a to zahtijeva kvalitetnije prostorno planiranje, drugačiju organizaciju izvođenja radova, uvođenje novih tehnologija, tehnika i materijala u građenju, osmišljavanje i usvajanje novih principa u stanovanju i ponašanju itd. Također, političko usmjerenje Jugoslavije značajno je utjecalo i na orijentaciju arhitekata, pa tako jugoslovenski arhitekti, za razliku od kolega u drugim socijalističkim zemljama, relativno brzo napuštaju socrealistički pravac te se više usmjeravaju ka savremenim zapadnim arhitektonskim stilovima.[9] Brutalistički stil, iako je nastao u Velikoj Britaniji i bio zastupljen u brojnim zapadnoevropskim ali i drugim državama širom svijeta, u posljednje vrijeme počeo se sve više

[5] „Konvencija o zaštiti arhitektonskog naslijeđa Evrope, Granada, 1985, Evropske konvencije i preporuke u oblasti kulturnog naslijeđa, prevod Vesna Leković, Expeditio, Centar za održivi prostorni razvoj, Kotor, 2005, 7-8.

[6] Više o tome kod Karamehmedović, Bačac, Zaštita i očuvanje graditeljske kulturne baštine, 60-68.

[7] Resolutions of the Symposium on the Introduction of Contemporary Architecture into Ancient Group of Buildings, Budapest, 1972, dostupno na: http://icomosubih.ba/pdf/medjunarodni_dokumenti/1972%20Rezolucija%20o%20uvodenju%20suvremene%20arhitekture.pdf (pristupljeno 22. aprila 2020. godine); Andres Roman, Thirty Years of ICOMOS, The Third General Assembly of ICOMOS – 1972, Hungary, Budapest, “Modern architecture in historic ensembles and monuments”ICOMOS Scientific Journal, No 5, 1995, 17-26. dostupno na: https://www.icomos.org/publications/JS5_3.pdf (pristupljeno 22. aprila 2020. godine)

[8] Preporuka br. R (91) 13 komiteta ministara državama članicama „O zaštiti arhitektonskog naslijeđa 20. vijeka“, Savjet Evrope – Komitet ministara, 19. septembar 1991, u Evropske konvencije i preporuke u oblasti kulturnog naslijeđa, 2005, 45-48.

[9] Više o tome u: Živančević A. Jelena, *Socijalistički realizam u arhitektonskoj i urbanističkoj teoriji i praksi Jugoslavije*, rukopis doktorske disertacije, Beograd, 2012.

identifikovati sa isključivo socijalističkim zemljama, a jugoslovenski brutalizam je doživio i svjetsku popularnost prvenstveno zahvaljujući izložbi „Toward a Concrete Utopia. Architecture in Yugoslavija 1948 – 1980“ u čuvenom Muzeju moderne umjetnosti (MoMA) u New Yorku.[10]

Bosanskohercegovačka arhitektura socijalističkog razdoblja imala je i svoje određene regionalne specifičnosti, što se može vidjeti u projektima arhitekata kao što su Juraj Neidhardt, Zlatko Ugljen, Ivan Štraus, Jahiel Finci, Živorad Janković i brojni drugi. Potreba za izgradnjom objekata različite namjene (stambenih, kulturnih, sportskih, zdravstvenih, obrazovnih itd) u gradovima koji su se intenzivno širili omogućila je snažnu afirmaciju brojnih bosanskohercegovačkih arhitekata čiji su pojedini radovi također našli svoje mjesto na izložbi u New Yorku.[11] Industrijski gradovi su doživljavali najintenzivniji urbanistički razvoj, pa su zbog toga i privlačili najveći broj arhitekata koji su tu mogli realizovati svoje planove i projekte. Zenica je jedan od takvih gradova koji je zahvaljujući ulaganjima u industrijske pogone doživio gotovo nevjerovatan razvoj, o čemu najbolje svjedoče demografski pokazatelji sa početka i kraja socijalističkog razdoblja.

**Arhitektura Zenice i put u savremeno**

Moderna historija Zenice je usko vezana uz industrijalizaciju, koja počinje austrougarskom okupacijom, a vrhunac doživljava nakon Drugog svjetskog rata u socijalističkom razdoblju. Privredni razvoj zahtijeva novu radnu snagu, pa Zenica postaje mjesto doseljavanja, što stvara potrebu za izgradnjom prvenstveno novih stambenih, ali i drugih objekata koji su potrebni za normalno funkcionisanje života stanovnika u gradu. Postepeno Zenica postaje sve veći privredni, urbani, administrativni, kulturni i svaki drugi centar u Bosni i Hercegovini, a naročito u srednjoj Bosni, što joj podiže i značaj i ugled te je pretvara u privlačno mjesto za rad nekih od najpoznatijih bosanskohercegovačkih i jugoslovenskih arhitekata. Doduše, i prije Drugog svjetskog rata u Zenici su djelovali poznati arhitekti, npr. Josip Vancaš projektuje crkvu Svetog Ilije sa župnim dvorom (1910.)[12], Dušan Smiljanić i Muhamed Kadić projektuju hotel i kasinu Željezare Zenica (1936.)[13], Juraj Neidhardt projektuje stambene objekte u Podbrežju (1938.)[14] itd.

Ipak, tokom socijalizma Zenica dobija konture modernog grada, a važan doprinos tome dali brojni arhitekti i urbanisti koji realizuju svoje ideje i projekte u ovom gradu koji se s pravom može smatrati muzejom moderne arhitekture. Urbanističku postavku savremene Zenice dao je Juraj Neidhardt u prvom Generalnom urbanističkom planu grada, usvojenom 1955. godine, kao i posebnim urbanističkim rješenjem centra Zenice koji je izradio 1960. godine. Neidhardtova vizija bila je osnova i za naredne planove i projekte tj. za urbanistički plan iz 1965. godine, na kojem su, između ostalih, radili Jahiel Finci i Ivan Taubman, i posljednji socijalistički urbanistički plan iz 1983. godine koji je izradio „Prostor“ Zenica pod

[10] https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3931 (pristupljeno 22. aprila 2020. godine)
[11] Martino Stierli and Vladimir Kulić, Toward a Concrete Utopia. Architecture in Yugoslavija 1948 – 1980, The Museum of Modern Art, New York, 2018
[12] Aslani Mirsada, Zenica graditeljska baština, Muzej grada Zenice, Zenica, 2015, 19-23.
[13] Vekić Živojin, Arhitekt Dušan Smiljanić, Radio Sarajevo – treći program, broj 60, godina XVI, Sarajevo, 1988, 470-471.
[14] Džananović Mirza, Pogled u budućnost – Juraj Neidhardt i vizija urbanističkog razvoja Zenice, *Zbornik radova VII Međunarodnog naučnostručnog skupa Obrazovanje, jezik*, *kultura: tendencije i izaovi,* Zenica, El. knjiga, Zenica, Filozofski fakultet, 2018, 694-695.

vodstvom Mugdima Čukle.[15] Respektabilan niz arhitekata i urbanista koji su radili na usmjeravanju prostornog razvoja grada nastavljen je i izradom regulacionih planova i urbanističkih rješenja pojedinih dijelova grada. Prijedlozi oblikovanja centra grada su najbolji primjer za to. Historijski centar grada, formiran u osmanskom periodu, vezan je za prostor lijeve obale rijeke Bosne od Drvenog mosta na Odmutu do Kamenog mosta na rijeci Kočevi. Austro-ugarskom upravom centar je dodatno produžen na prostor od rijeke Kočeve prema trasi uzane pruge uz koju je izgrađeno i administrativno sjedište Zenice (Stara općina). Razlozi za lociranje zgrade gradske uprave na tom mjestu su bili višestruki, a glavni su blizina uzane pruge i željezničke stanice, te činjenica da se taj prostor nalazi na relativno jednakoj udaljenosti od „stare" Zenice, koncentrisane oko osmanske čaršije na jugu, i novog dijela grada koji se razvijao u sjevernom dijelu zeničkog polja u blizini industrijske zone. Juraj Neidhardt je, urbanističkim planom iz 1955. godine, ali i urbanističkim rješenjem centra Zenice iz 1960. godine, prostor „starog" i „novog" centra grada posmatrao kao jedinstvenu zonu namijenjenu za smještaj administrativnih, poslovnih i kulturnih institucija. Izgradnjom zgrade SUP-a, Suda, Komunalne banke, Narodne biblioteke, Doma štampe, hotela Metalurg i dogradnjom obližnje pošte, uz već postojeću zgradu Komiteta i nekih drugih objekata, taj prostor je postepeno i oblikovan u skladu sa njegovim postavkama.[16] Narednim urbanističkim planom predviđena je rekonstrukcija centralne gradske saobraćajnice, ulice Maršala Tita, čiju su realizaciju izradili Ivan Taubman i Jelena Civrić, a osim toga predloženo je i dodatno popunjavanje prostora oko te ulice stambenim i poslovnim objektima.[17] Ulica je rekonstruisana 1968. godine, a uz nju su izgrađeni i prvi moderni stambeni blokovi uključujući soliter „Borac" koji je projektovao Karlo Kužatko, a koji mu je donio Dvanaestoaprilsku nagradu Zenice.[18] Međutim, za dalje aktivnosti bilo je potrebno izraditi novo urbanističko rješenje centra grada, odnosno njegovog južnog dijela oko osmanske čaršije, a taj posao uradio je čuveni slovenački arhitekta Edvard Ravnikar. Tim rješenjem predviđena je izgradnja „nove čaršije" koju su činili stambeni objekti, trgovačko-poslovni i zanatski centar, brojan kancelarijski prostor, obdanište, škola i zdravstvena stanica. Najkontroverzniji objekat bio je stambeni blok od deset solitera, naknadno nazvan „Kineski zid", koji je nadvisio osmansku čaršiju te je fizički odvojio od naselja Meokušnice.[19] Urbanističkim planom iz 1983. godine i dodatnim urbanističkim rješenjima, kao i njihovom realizacijom u vidu izgradnje administrativnog nebodera „RMK-Prometa" i poslovnog centra „Stara čaršija", uz prethodnu izgradnju robne kuće „Beograđanka", urbana fizionomija ovog dijela grada je u potpunosti zaokružena.[20] Centar Zenice je odličan primjer postepenog razvoja ovog dijela grada, a doprinos njegovom oblikovanju dali su brojni značajni arhitekti čija djela definitivno predstavljaju reprezentativne primjere arhitekture 20. stoljeća, te kao takvi se mogu smatrati modernom baštinom Zenice. Činjenica da se oni nalaze u središtu grada čini ih dostupnim i jednostavnim za prezentaciju, te se zbog toga mogu smatrati nedovoljno iskorištenim resursom kulturnog turizma.

[15] Džananović Mirza, Grad u dimnjacima – urbanizacija Zenice od 1945. do 1990. godine, Udruženje za zaštitu intelektualnih i kulturnih vrijednosti „Zjenica" Zenica, Zenica, 2017, 37-43.
[16] Više u Džananović, Grad u dimnacima, 37.
[17] Zenica, Program za Generalni urbanistički plan, Urbanistički zavod NR BiH, Sarajevo, 1961, 6.
[18] Aslani Mirsada, Karlo Kužatko, Vrijeme novih mogućnosti, katalog, Muzej grada Zenice, Zenica, 2006
[19] Džananović, Grad u dimnjacima, 123.
[20] Isto, 181-188.

Dodatni impuls razvoju kulturnog turizma i uključivanja arhitektonske baštine 20. stoljeća u turističku ponudu Zenice mogu dati i drugi vrijedni objekti izgrađeni u ovom periodu. Zgrada pozorišta u Zenici jedan je od najvećih, namjenski građenih, pozorišnih objekata u ovom dijelu Evrope. Projektovali su ga Zlatko Ugljen i Jahiel Finci, obojica članovi Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, a čeličnu skulpturu „Zajedništvo" na ulazu u zgradu izradio je Dušan Džamonja, član Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.[21] Činjenica da su na realizaciji jednog objekta radila tri akademika čini ovu zgradu jedinstvenom, a ako se u obzir uzme da je ukrasnu zavjesu-tapiseriju na sceni izradila Jagoda Buić, koja je 2019. godine postala članom ANUBiH, te da je prostor foajea ukrašen umjetničkim slikama akademskog slikara i člana Hrvatskog društva likovnih umjetnika Ljubomira Perčinlića, značaj ovog, možda i najvrednijeg arhitektonskog objekta u Zenici, postaje još veći.[22]

Osim zgrade pozorišta, kao vrlo vrijedni i zanimljivi primjeri arhitekture 20. stoljeća mogu se smatrati i zgrada hotela „Metalurg", izgrađenog 1962. godine po projektu nazvanom „Stećak" autora Juraja Neidhardta, koji osim materijalnog značaja ima i vrlo bitan nematerijalni segment u formi priča o samoj izgradnji objekta i kontroverzama vezanim za njegovu realizaciju, ali i kroz emotivnu vezanost generacija Zeničana u formi priča i sjećanja[23], a hotel „Metalurg" je bio i inspiracija za zeničkog književnika Selvedina Avdića u knjizi „Kap veselja". Slobodan Jovandić je projektovao zgradu Lamela, „zenički Empire", koja je dugo vremena bila među najvišim zgradama u Jugoslavije, a danas predstavlja jedan od simbola i najprepoznatljivijih objekata u Zenici.[24]

Teško je i nabrojati sve objekte u Zenici koji se s razlogom mogu smatrati reprezentativnim primjerima moderne arhitekture, a koji kao takvi predstavljaju arhitektonsku baštinu 20. stoljeća, ne samo Zenice, jer su oni i spomenici bosanskohercegovačke i jugoslovenske arhitekture u cjelini. Tome u prilog ide i činjenica da su u Zenici, osim već pomenutih velikih bosanskohercegovačkih i jugoslovenskih arhitekata poput Ravnikara, Neidhardta, Kužatka, Fincija, Ugljena, projekte realizovali i Stanko Kliska[25], Mihajlo Mitrović, Radivoje Tomić[26], Mugdim Čukle[27], Zvjezdan Turkić[28] i brojni drugi. Uostalom, socijalistička

[21] Džananović, Grad u dimnjacima, 145-146.
[22] Džafić Hasan, Bosansko narodno pozorište Zenica, Udruženje književnika Zeničko-dobojskog kantona, Zenica, 2002, 24.
[23] Džananović, Pogled u budućnost, 697-698.
[24] Džananović, Grad u dimnjacima, 126-127.
[25] Stanko Kliska jedan je od najznačajnijih hrvatskih arhitekata koji se tokom karijere specijalizovao za projektovanje bolnica I drugih zdravstvenih objekata. Između ostalih, projektovao je Hirurški odjel bolnice u Skoplju, Ginekološku kliniku u Beogradu, Opće bolnice u Tuzli i Bitoli, a njegov najznačajniji projekat je Klinička bolnica na Rebru u Zagrebu, doduše u parnerstvu sa Gabrićem, Juranovićem I Ulrichom. Stanko Kliska je autor projekta Opće bolnice u Crkvicama u Zenici, čija je izgradnja počela 1953. a završena 1959. godine. Pavlović Eduard, Pavlović Ivan, Stanko Kliska (1896. – 1969.) arhitekt bolnice u Sušaku, Acta med-hist Adriat 2005;3(1):111-118
[26] Mihajlo Mitrović i Radivoje Tomić, arhitekti iz Srbije, zajedno su izradili plan Željezničke stanice u Zenici izgrađene 1947. godine tokom Omladinske radničke akcije na probijanju pruge Šamac-Sarajevo. Željeznička stanica u Zenici bila je njihov prvi značajniji realizovani projekat koji su izradili dok su još bili studenti Arhitektonskog fakulteta u Beogradu. Kadijević Aleksandar, Železnička stanica u Zenici (1947) – prvo ostvarenje arhitekata Mihajla Mitrovića i Radivoja Tomića, Zbornik za istoriju Bosne i Hercegovine, Beograd, 3, 281-287
[27] Mugdim Čukle, zenički arhitekta i dugogodišnji direktor „Prostora" organizacije za prostorno i ekonomsko planiranje razvoja Zenice. Tokom rada u „Prostoru" radio je na projektima brojnih objekata različite namjene, kako u Zenici tako i u drugim gradovima srednje Bosne, zatim na izradi regulacionih planova pojedinih naselja i dijelova Zenice, a također bio je nosilac izrade Urbanističkog plana Zenice iz 1983. godine. Gradska kafana u Zenici, izgrađena 1977. godine u blizini zgrade Narodnog pozorišta, najpoznatiji je objekat koji je projektovao Mugdim Čukle u Zenici, a predstavlja vrijedan primjer moderne arhitekture. Džananović, Grad u dimnjacima, 145-146.
[28] Zvjezdan Turkić, zenički arhitekta, autor je niza projekata realizovanih u Zenici, od kojih su najpoznatiji zgrada MUP-a i Dom penzionera. U u dva navrata dobio je nagradu Saveza arhitekata BiH za najuspješniju arhitektonsku realizaciju u Bosni i Hercegovini te je dobitnik je nagrade Grada Zenice za doprinos u oblasti arhitekture. Bio je prvi predsjednik Skupštine

arhitektura Zenice već je doživjela međunarodnu afirmaciju kroz umjetničku instalaciju „Zenica-Trilogija“, autorice Danice Dakić, koja je predstavljena na 58. međunarodnoj izložbi vizualnih umjetnosti, Venecijanskom bijenalu, 2019. godine.[29]

U konačnici, možemo zaključiti da Zenica posjeduje ogromno arhitektonsko nasljeđe, naročito iz perioda socijalističke izgradnje, ali da do sada ono nije valorizovano i prepoznato kao vrijedan turistički resurs. Interes za socijalističku arhitekturu u konstantnom je porastu, a kvalitetnije uključivanje arhitektonske baštine u turističku ponudu otvara brojne mogućnosti njene bolje prezentacije, ali i zaštite naročito kroz fondove Evropske unije, ali i nekih drugih organizacija i institucija. Neosporna je činjenica da je Evropska unija najviše uradila na prepoznavanju i priznavanju značaja savremenog arhitektonskog nasljeđa, a u tu svrhu pokrenuti su i različiti programi čiji je cilj zaštita reprezentativnih objekata i primjera arhitektonske baštine 20. stoljeća. Neki od tih programa i fondova dostupni su i zemljama poput Bosne i Hercegovine, i bila bi prava šteta da se gradovi, kao što je Zenica, ne uključe u te projekte.

## Zaključak

Arhitektonska baština spada u najreprezentativnije i najuočljivije primjere kulturne baštine, te kao takva predstavlja vrijedan resurs u razvoju kulturnog turizma određenog prostora. Poseban segment arhitektonske baštine čine objekti izgrađeni u 20. stoljeću čiji se značaj u posljednjih nekoliko decenija sve više prepoznaje. Evropska unija je napravila najviše na polju institucionalnog priznavanja vrijednosti arhitektonske baštine 20. stoljeća kroz niz konvencija, preporuka i deklaracija, ali je također izradila jasno određen sistem zaštite i prezentacije ovog segmenta kulturne baštine Evrope. Socijalistička arhitektura u savremenom kontekstu dobija sve veću popularnost i valorizaciju, kako od stručnog dijela javnosti tako i od ljudi koji ne dolaze iz svijeta arhitekture. Jugoslovenska arhitektura socijalističkog razdoblja dobila je svoje mjestu i u Muzeju moderne umjetnosti (MoMA) u New Yorku kroz izložbu „Toward a Concrete Utopia. Architecture in Yugoslavija 1948 – 1980“, u sklopu koje su predstavljeni i radovi sa područja Bosne i Hercegovine. Zenica je tokom socijalističkog perioda doživjela intenzivan razvoj, a zahvaljujući djelovanju niza arhitekata doživjela je i potpunu urbanu transformaciju. Juraj Neidhardt, Edvard Ravnikar, Stanko Kliska, Jahiel Finci, Zlatko Ugljen, Slobodan Jovandić, samo su neki od arhitekata koji su realizovali svoje ideje i time ostavili snažan pečat na fizionomiju Zenice. Dobar dio tih objekata predstavljaju jedinstvene spomenike modernoj arhitekturi i kao takvi se mogu uključiti u, ionako siromašnu, turističku ponudu Zenice što bi značajno doprinijelo njihovoj punoj valorizaciji, prezentaciji ali i zaštiti.

Asocijacije arhitekata BiH, predsjednik i član Komisije za polaganje stručnih ispita pri Ministarstvu prostornog uređenja BiH, kao i član Stručnog odbora za dodjelu ovlaštenja za arhitektonsko projektovanje pri istom Ministarstvu. https://aksa.ba/o-nama/; Džananović, Grad u dimnjacima, 184-185.

[29]https://radiosarajevo.ba/metromahala/kultura/na-venecijanskom-bijenalu-sutra-otvaranje-bh-paviljona/336113 (pristupljeno 22. aprila 2020. godine)

## Literatura


*Izvori*

1. Aslani Mirsada, *Karlo Kužatko, Vrijeme novih mogućnosti*, katalog, Muzej grada Zenice, Zenica, 2006
2. *Conservation of the European architectural heritage*, Recommendation 880 (1979), Parliamentary Assembly, Text adopted by the Assembly on 8 October 1979 (15th Sitting), dostupno na: http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=14914&lang=en (pristupljeno 20. aprila 2020. godine)
3. *European Charter of the Architectural Heritage*, Adopted by the Council of Europe, October 1975, dostupno na: https://www.icomos.org/en/charters-and-texts/179-articles-en-francais/ressources/chartersand-standards/170-european-charter-of-the-architectural-heritage (pristupljeno 20. aprila 2020. godine)
4. *Konvencija o zaštiti arhitektonskog naslijeđa Evrope*, Granada, 1985, Evropske konvencije i preporuke u oblasti kulturnog naslijeđa, prevod Vesna Leković, Expeditio, Centar za održivi prostorni razvoj, Kotor, 2005
5. Preporuka br. R (91) 13 komiteta ministara državama članicama , *O zaštiti arhitektonskog naslijeđa 20. vijeka*, Savjet Evrope – Komitet ministara, 19. septembar 1991, u Evropske konvencije i preporuke u oblasti kulturnog nasljeđa, 2005
6. *Resolutions of the Symposium on the Introduction of Contemporary Architecture into Ancient Group of Buildings*, Budapest, 1972, dostupno na: http://icomosubih.ba/pdf/medjunarodni_dokumenti/1972%20Rezolucija%20o%20uvodenju%20suvremene%20arhitekture.pdf (pristupljeno 22. aprila 2020. godine);
7. *The Declaration of Amsterdam*, Congress on the European Architectural Heritage, 21 – 25 October 1975, dostupno na: https://www.icomos.org/en/and/169-the-declaration-of-amsterdam (pristupljeno 20. aprila 2020. godine)
8. *Zenica, Program za Generalni urbanistički plan*, Urbanistički zavod NR BiH, Sarajevo, 1961

*Knjige*

1. Aslani Mirsada, *Zenica graditeljska baština*, Muzej grada Zenice, Zenica, 2015.
2. Džafić Hasan, *Bosansko narodno pozorište Zenica*, Udruženje književnika Zeničko-dobojskog kantona, Zenica, 2002.
3. Džananović Mirza, *Grad u dimnjacima – urbanizacija Zenice od 1945. do 1990. godine*, Udruženje za zaštitu intelektualnih i kulturnih vrijednosti „Zjenica“ Zenica, Zenica, 2017.
4. Stierli Martino , Kulić Vladimir, *Toward a Concrete Utopia. Architecture in Yugoslavija 1948 – 1980*, The Museum of Modern Art, New York, 2018.
5. Živančević A. Jelena, *Socijalistički realizam u arhitektonskoj i urbanističkoj teoriji i praksi Jugoslavije*, rukopis doktorske disertacije, Beograd, 2012.

*Članci*

1. Andres Roman, Thirty Years of ICOMOS, The Third General Assembly of ICOMOS – 1972, Hungary, Budapest, “Modern architecture in historic ensembles and

monuments", *ICOMOS Scientific Journal*, No 5, 1995, 17-26. dostupno na: https://www.icomos.org/publications/JS5_3.pdf (pristupljeno 22. aprila 2020. godine)
2. Džananović Mirza, Pogled u budućnost – Juraj Neidhardt i vizija urbanističkog razvoja Zenice, Zbornik radova VII Međunarodnog naučnostručnog skupa Obrazovanje, jezik*, kultura: tendencije i izazovi,* Zenica, El. knjiga, Zenica, Filozofski fakultet, 2018, 691-701.
3. Kadijević Aleksandar, Železnička stanica u Zenici (1947) – prvo ostvarenje arhitekata Mihajla Mitrovića i Radivoja Tomića, *Zbornik za istoriju Bosne i Hercegovine*, Beograd, 3, 281-287
4. Karamehmedović Deša, Baćac Robert, Zaštita i očuvanje graditeljske kulturne baštine kroz europske projekte, *PUTOKAZI - časopis Fakulteta društvenih znanosti dr. Milenka Brkića*, Sveučilište/Univerzitet „Hercegovina" 2013, I.(1), 57-70.
5. Pavlović Eduard, Pavlović Ivan, Stanko Kliska (1896. – 1969.) arhitekt bolnice u Sušaku, *Acta med-hist Adriat*, 2005; 3(1),111-118.
6. Vekić Živojin, Arhitekt Dušan Smiljanić, *Radio Sarajevo – treći program*, broj 60, godina XVI, Sarajevo, 1988, 463-478.

*Internet*

1. https://aksa.ba/o-nama/
2. https://radiosarajevo.ba/metromahala/kultura/na-venecijanskom-bijenalu-sutra-otvaranje-bh-paviljona/336113
3. https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3931

## CULTURAL TOURISM AND PROTECTION OF ARCHITECTURAL HERITAGE OF THE 20TH CENTURY WITH AN EMPHASIS ON MODERN ARCHITECTURE OF ZENICA

**Abstract**

*Tourism is one of the fastest growing branches of the economy both globally and in Bosnia and Herzegovina, despite the fact that the relevant institutions have not fully recognized its importance and potential. Architectural heritage is an important segment of cultural heritage, and European architectural heritage is recognized as the most representative segment of the heritage of the entire continent. That is why, back in 1985, the European Convention for the Protection of the Architectural Heritage of Europe was adopted, the aim of which is to promote and protect the architectural heritage in the territory of the then European Community. A few years later, in 1991, a Recommendation on the Protection of the Architectural Heritage of the 20th century was adopted, recognizing for the first time the value of contemporary construction. In the new millennium, the architectural heritage of the 20th century is becoming extremely popular, especially representative examples of socialist architecture, and the heritage of some countries, such as the Yugoslavian school of architecture, is gaining international professional recognition, especially through exhibition at the prestigious Museum of Modern Art in New York. Such a level of interest of the world public enables many cities with significant examples of socialist architecture such as Zenica to find their interest in the protection, interpretation and presentation of architectural heritage through tourism that can contribute to the overall development of these environments.*

***Key words:*** *architectural heritage, 20th century, tourism, Yugoslavia, Zenica*

UDK 338.48(497.6)
UDK 930.85(497.6)“04/14“
Stručni rad

Dedić Amra
Bajramović Lejla

# SKRIVENO BLAGO BOSNE I HERCEGOVINE – STEĆAK

**Sažetak**

*Stećak kao vrsta kamenog srednjovjekovnog, nadgrobnog spomenika sa vjerskim ili svjetovnim motivima koji se miješaju, u BiH nije dovoljno promoviran i spomenut. Ukazujući na bogatstvo i ugroženost naše kulturne srednjovjekovne baštine, ovaj rad za cilj ima ukazati na važnost ovih mjesta kao skrivenog blaga naše domovine, te njihovu zaštitu, proučavanje i promociju. U sprovedenom istraživanju, na kojem se bazira ovaj rad, uključene su turističke agencije na području BiH, zajedno s mladima od 15 do 30 godina. Anketiranjem su prikupljeni podaci o sprovođenju turističkih posjeta bh. nekropolama stećaka. Također, prikupljeni su i podaci o informiranosti mladih o stećcima, te o njihovom značenju i značaju. Rezultati istraživanja ukazuju na neangažovanost turističkih agencija na polju promoviranja stećaka kao kulturne baštine BiH, ali i na znatnu neupućenost mladih. Predložene mjere, predstavljene kroz rad, trebale bi osvijestiti o važnosti stećaka, kao historijski značajnih spomenika i kulture ljudi sa ovih prostora, koji su vremenom zaboravljeni.*

***Ključne riječi:*** *stećak, nekropola, turizam, turistička agencija, mladi, historija, kulturna baština*

## Uvod

Stećak kao vrsta kamenog srednjovjekovnog, nadgrobnog spomenika sa vjerskim ili svjetovnim motivima koji se miješaju, u BiH nije dovoljno promoviran i spomenut. Ukazujući na bogatstvo i ugroženost naše kulturne srednjovjekovne baštine, ovaj rad za cilj ima ukazati na važnost ovih mjesta kao skrivenog blaga naše domovine, te njihovu zaštitu, proučavanje i promociju. Rad pod nazivom “Skriveno blago Bosne i Hercegovine – Stećak” kao problem istraživanja veže nedovoljno iskorišten tercijarni sektor privrede- turizam koji može biti u funkciji očuvanja kulturne baštine, u ovom slučaju stećka. U skladu s tim kažemo da su predmet istraživanja upravo prethodno spomenuto blago - nekropole stećaka identificirane na lokalitetima u cijeloj Bosni i Hercegovini.

Prilikom izrade korišteni su dostupni podaci sa interneta, zvanični statistički podaci koji se odnose na Bosnu i Hercegovinu, prethodno objavljeni naučni radovi koji se tiču date teme, te mjerodavna stručna literature, koja je navedena. Metode koje su primijenjene prilikom pisanja su: induktivna metoda, deduktivna, metoda analize i sinteze, te metoda deskripcije, koje su uveliko potpomogle donošenju pojedinačnih zaključaka i preporuka kao i očitavanju prethodno utvrđenih činjenica.

Prvi dio rada pod nazivom “Šta je stećak?” obuhvata cjelinu posvećenu pojašnjenju pojma stećak, njegovoj pojavi kroz historiju, te prepoznavanju njegovog značaja. U ovom dijelu detaljno su pojašnjeni i pojavni oblici stećka, te kada stećak postaje značajan dio kulturne baštine Bosne i Hercegovine. U dijelu “Motivi” prikazano je i pojašnjeno pet najčešćih i najznačajnijih motiva koji se pojavljuju na stećcima, a nakon toga su predstavljeni lokaliteti stećaka i nekropola u Bosni i Hercegovini. U istraživačkom dijelu ovog rada, prikazani su rezultati anketnog upitnika, koji se odnosi na informisanost mladih, ali i na turističke agencije

i njihovu ponudu. Poražavajući statistički podaci ukazuju na neophodnu posvećenost promidžbenim aktivnostima, koje bi se ticale ove tematike. Na osnovu dobijenih rezultata kreirane su preporuke čijom primjenom bi se postigao viši stepen informisanosti o ovom veoma značajnom kulturnom naslijeđu, ali bi se utjecalo i na direktnu promociju istih, što je svakako jedan od ciljeva pisanja ovog rada.

**Šta je stećak?**

"Stećci su kameni nadgrobni spomenici, raznovrsnih oblika, koji su kao općenarodni običaji klesani i postavljani širom teritorije Bosne i Hercegovine, kao i na susjednim područijima Srbije, Crne Gore i Hrvatske, počev od kraja 12. do kraja 16. vijeka. Naziv stećak postao je od riječi *"stojećak"* što znači nešto veliko, visoko i postojano. " (Bešlagić; 2004:13). Stećci se po prvi put spominju u putopisu Benedikta Kuripešiča 1530. godine. S obzirom da je bio tumač u poslanstvu austrijskog cara Ferdinanda I, jedne prilike kada je preko Bosne putovao u Carigrad, radi sklapanja mira sa sultanom, naišao je na selo Ladjevine kod Rogatice, gdje se nalazi dvadesetak stećaka, a među njima i dva sa natpisima, koji su, kao neobični, zainteresovali Kuripešiča, pa je pokušao da ih opiše i pročita. Iako se njegovi podaci ne smatraju tačnima, naročito u odnosu na natpise, ipak su dragocjeni. Pored ostalog, oni ukazuju da stećci pripadaju vremenu prije početka 16. vijeka. Do pojave sljedećih podataka o stećcima prošlo je više od 200 godina. (Bešlagić; 1971:18)

Nakon završetka rata 1945. godine stećci su shvaćeni kao značajan dio narodne kulturne baštine zbog čega im je i posvećena odgovarajuća pažnja. Najprije se izvršila dugoročna evidencija svih lokaliteta stećaka a, paralelno s tim, i ekipno istraživanje pojedinih značajnijih nekropola[1]i regiona, kao i organizovanju posebne akcije oko prikupljanja i kompletiranja podataka o natpisima stećaka. Inicijatori istraživanja su bili stručnjaci Zemaljskog muzeja i Zavoda za zaštitu spomenika kulture Bosne i Hercegovine iz Sarajeva.

Danas se mogu pronaći 3162 lokaliteta sa ukupno 69 356 primjeraka stećaka. Daleko najveći broj se nalazi na teritoriji Bosne i Hercegovine, tačnije 59 593, odnosno 86%." (Bešlagić; 1971:14). Dosta toga značajnog se može reći i o oblicima stećaka, koje možemo podijeliti na ležeće i stojeće. Osnovni ležeći oblici su: ploča, sanduk, sanduk sa postoljem, sljemenjak i sljemenjak sa postoljem, a osnovni stojeći: stup i krstača. Ležeći oblici zauzimaju preko 95% ukupnog broja, a među njima je daleko najviše sanduka" (61%). (Bešlagić; 1971:15)

Natpisi stećaka su također, orginalan i značajan umjetnički faktor. Ustanovljeno je da ih ukupno ima 384 primjerka, od čega u Bosni i Hercegovini 326 ili 85%. Pismo koje se nalazi na stećcima je varijanta južnoslavenske ćirilice, koja je prilagođena ovdašnjim potrebama, zbog čega je naučno opravdano da se naziva epigrafskom ćirilicom ćirilicom, a donekle i bosančicom. (Bešlagić; 1971:15)

[1]Nekropole, u srednjovjekovnoj Bosni, označavaju lokalitete sa grupama stećaka. Bukvalno značenje nekropola jeste "grad mrtvih".

**Motivi i lokaliteti stećaka**

Među ukrasnim motivima na stećcima, uz njihov naglašeni simbolizam svojstven srednjovjekovnoj umjetnosti, raspoznaje se pet skupina koje se međusobno prepliću i upotpunjuju:

- Socijalni motivi
- Religiozni motivi
- Predodžbe posmrtnih kola
- Figuralne predodžbe
- Čisti ornamenti (Anđelić; 1984: 488)

Postoji i šesta skupina, takozvani neklasificirani motivi, odnosno motivi simboličke funkcije, znakovi geometrijskog oblika, predodžbe nekih neobičnih predmeta i oštećeni motivi čije značenje nije moguće odgonetnuti. (Wenzel; 1965: 413-421)

Među socijalnim motivima najistaknutije mjesto zauzimaju grbovi. Također, važno je istaknuti i ambleme ili figure (životinje, ljiljani, rozete) i prikaze mača i koplja. Česta je predodžba luka sa strijelom uz mač ili štit, te se ista pojavljuje često i u kombinaciji sa križem i polumjesecom.

Među najrasprostranjenijim religioznim motivima nalaze se križ i polumjesec i zvijezda. Skupini religijskih simbola pripadaju također i znaci obnavljanja i uskrsavanja u obliku sunčanog kruga, polumjeseca, svastike, zvijezde, spirala svih oblika, vijenca, rozete i elise.

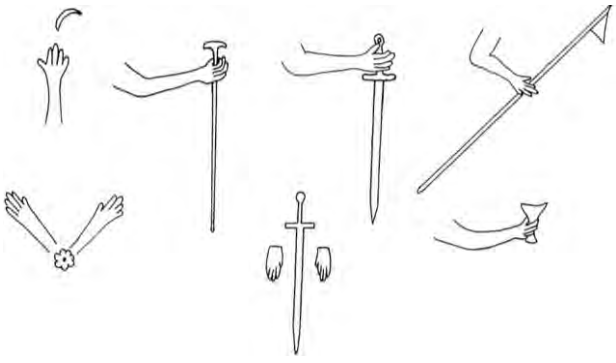
Najčešće figuralne kompozicije su: prikazi konjanika, dvoboja, viteških igara, lova i raznih životinja, relativno mali broj portreta konjanika, te prikazi ljudskih glava, polufigura, figura i parova.

Čisti ornamenti mogu se podijeliti u tri skupine:

- Arhitektonske - arkade, krovovi, oblici kuće, okviri od tordiranih traka;
- Biljne - loza-vitica s trolistom, ljiljan;
- Geometrijski - cik-cak linije, krug, spirala, rozeta. (Lovrenović; 2010:79-116)

Kod naučnika preovladava mišljenje da su figure na stećcima pokušaji portretiranja pokojnika s izvjesnim razlikama u tumačenjima naučnika naročito u odnosu na uzdignute ruke figura. (Bešlagić; 2004:80)

Slika 1. Reljefna predstava ruke na stećcima

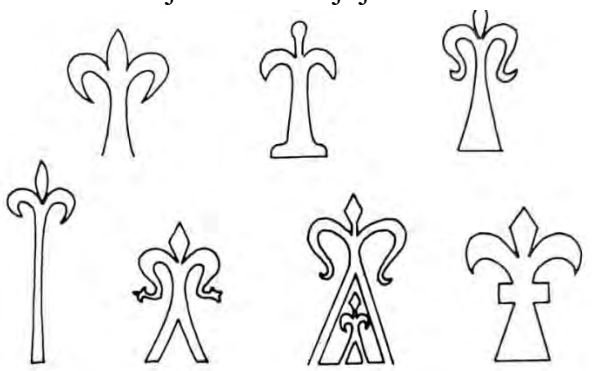


*Izvor: Leksikon stećaka*[2]

[2] Bešlagić, Š. (2004). Leksikon stećaka. Sarajevo: Svjetlost.

Postoje mišljenja da je ruka na stećcima znak groba ratnika, zatim da je paganski znak obraćanja suncu i bogu, da je starokršćanski gest za spasenje, ali i da je znak društvenog ugleda i vlasti, a možda i prijetnje, odnosno spremnosti za osvetu. U svakom slučaju ona je nadomjestak čitave ljudske figure, koju je bilo mnogo teže isklesati. (Bešlagić; 2004:100)

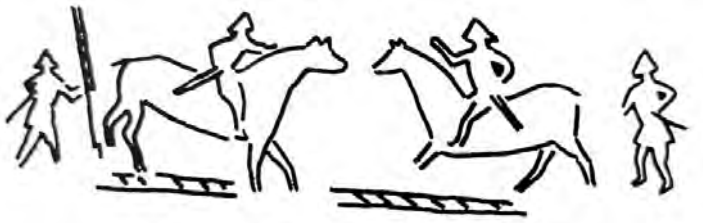
Slika 2. Reljefni motivi ljiljana na stećcima



*Izvor: Leksikon stećaka*[3]

Ljiljan se često smatra kršćanskim simbolom smrti i uskrsnuća. Ova se simbolika u doba stećaka u dobroj mjeri zaboravila, tako da ovaj motiv ima pretežno značenje ukrasa.

Slika 3. Reljefni motivi turnira na stećku



*Izvor: Leksikon stećaka*[4]

Istraživači u ovim reljefnim motivima vide scene iz života srednjovjekovnog feudalnog društva, ali neki smatraju izrazom kršćanskog kulta mrtvih ili alegoričnom predstavom vječne borbe dobra i zla. Preovladava mišljenje da ovi motivi na stećcima kao odraz navika i običaja zapadnoevropskog feudalnog društva prikazuju junačke i borbene igre bosanskohercegovačkih srednjovjekovnih predaka.

U Bosni i Hercegovini su 22 nekropole proglašene svjetskom baštinom[5]:

1. Nekropola Radimlja u Stocu;
2. Nekropola Biskup u Konjicu;
3. Nekropola Kalufi u Nevesinju;

[3] Bešlagić, Š. (2004). Leksikon stećaka. Sarajevo: Svjetlost.
[4] Bešlagić, Š. (2004). Leksikon stećaka. Sarajevo: Svjetlost.
[5]Lokaliteti stećaka u Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj i Srbiji proglašeni su Svjetskom baštinom UNESCO-a na sjednici komiteta UNESCO-a 15. jula 2016. godine u Istanbulu u Turskoj. Ukupno 30 lokaliteta sa ovim srednjovjekovnim bogumilskim spomenicima navedeno je na listi od kojih se 22 nalaze u Bosni i Hercegovini, tri u Srbiji i Crnoj Gori, a dva u Hrvatskoj.

4. Nekropola Borak u Rogatici;
5. Nekropola Maculje u NovomTravniku;
6. Nekropola Dugo Polje u Jablanici;
7. Nekropola Gvozno u Kalinoviku;
8. Nekropola Grebnice-Bunčići u selu Radmilovića Dubrava, Baljci u Bileći;
9. Nekropola Bijača u Ljubuškom;
10. Nekropola Olovci u Kladnju;
11. Nekropola Mramor u Musićima u Olovu;
12. Nekropola Stare Kuće u DonjimBreškama u Tuzli;
13. Nekropola Kućarin-Donje Polje u Žilićima u Goraždu;
14. Nekropola Boljuni u Stocu;
15. Nekropola Umoljani u Trnovu;
16. Nekropola u Luburića Polju u Sokocu;
17. Nekropola Potkuk u Berkovićima;
18. Nekropola Mramorje u Palama;
19. Nekropola u Bečanima u Šekovićima;
20. Nekropola Crkvina u Foči;
21. Nekropola Čengića Bara u Kalinoviku;
22. Nekropola RavanjskaVrata u Kupresu;

Slika 4. Nekropola Radimlja u Stocu



*Izvor: Internet*[6]

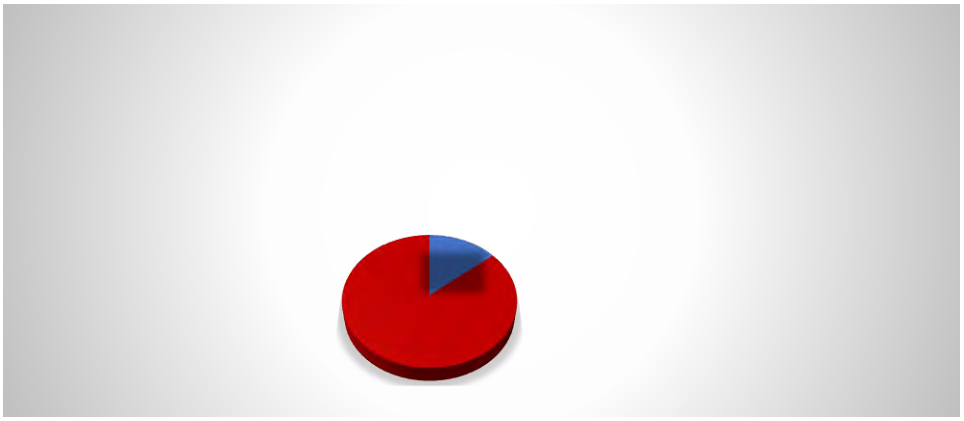
**Rezultati provedenog anketiranja**

Turističke agencije na području Bosne i Hercegovine u svojoj ponudi nemaju niti jednu turu obilaska koja uključuje i posjetu nekoj od nekropola. Najveća, skoro stopostotna ponuda odnosi se na međunarodne destinacije. Od destinacija u Bosni i Hercegovini najčešće se ljeti posjećuje Neum, a zimski turizam je najviše zastupljen na planinama poput Jahorine, Vlašića i Bjelašnice.

Istraživanje je pokazalo da potražnja postoji, ali nije izražena, što možemo povezati sa nedovoljnom promocijom ovih područja. Konkretno, visokoobrazovano stanovništvo je više zainteresovano za ovakav vid turizma.

[6] Fotografija dostupna na: http://visitherzegovina.info/radimlja-nekropola-stecaka-kod-stoca-22, pristupljeno: 11.3.2020. godine

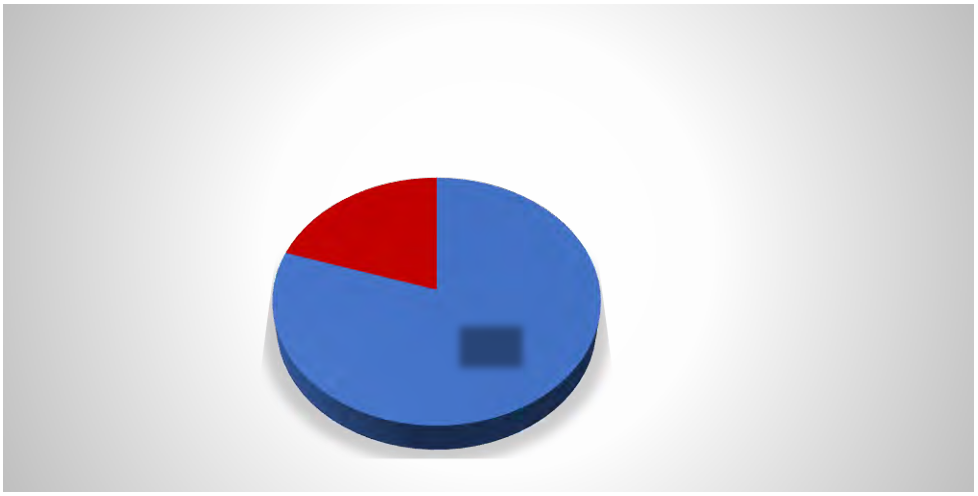
U istraživanje je uključeno pedeset turističkih agencija sa područja Bosne i Hercegovine. Također, u istraživanju su učestvovali i mladi ljudi, od 15 do 30 godina. Ciljna kategorija je odabrana upravo zbog najvećeg obima potražnje usluga turističkih agencija upravo od ove ciljne kategorije. U istraživanju je učestvovalo oko 500 mladih. Istraživanje je podrazumijevalo kvantitativnu metodu sprovedenu putem anketnog upitnika, koji je distribuiran putem online ankete Google forms-a. U nastavku su prikazani najbitniji podaci dobijeni iz ove ankete.



Izvor: Kreacija autora

Izvor: Kreacija autora

Izvor: Kreacija autora



*Izvor: Kreacija autora*

Izvor: Kreacija autora

**Preporuke**

S obzirom na prethodno ukazanu važnost stećka kao historijske kulturne baštine i nedovoljne promocije i posjete ovako važnih znamenitosti, potrebno je iznaći načine koji će rezultirati većem razumijevanju, te shvatanju svrhe i važnosti stećka. Prvenstveno je potrebno staviti fokus na informisanje, ali i na pristupačnost geografskih lokacija na kojima su locirane nekropole stećaka, naravno uz poštivanje činjenice da su to zaštićena područja.

Najbolji vid promocije ovih geografskih lokacija bila bi direktna posjeta istih, a što bi moglo biti organizovano u okviru ponude domaćih turističkih agencija. U skladu s tim turističke agencije bi potencijalno mogle imati dodatnu uslugu koja se odnosi na prethodno, a podrazumijevala bi posebno organizovane posjete koje bi bile zanimljive obrazovnim institucijama kao što su osnovne škole, srednje škole i univerziteti te određenim oformljenim grupama koje iskažu zainteresovanost za posjetu. Time se pored promocije nekropola dodatno

informišu zainteresovane skupine o historiji, značenju i važnosti stećka, a također, time se jača i kulturni turizam[7] Bosne i Hercegovine.

Kulturni turizam ima i svoje edukativno stanovište, a koje podrazumijeva turističko putovanje sa željom da se istražuje i upozna nešto novo o nacionalnim i lokalnim kulturnim vrijednostima sredine koju se posjećuje. Stoga, uz saradnju domaćih turističkih agencija sa stranim agencijama moguće je privući i strane turiste, te ih upoznati sa kulturnim znamenitostima Bosne i Hercegovine.

Sklapanjem ugovora sa stranim turističkim agencijama koje u svojoj ponudi već imaju obilazak, dnosno posjete bosanskohercegovačkim gradovima, kroz posjete stećcima u vidu fakultativnih izleta, ostvarila bi se obostrana korist. Inovativna ponuda generisala bi dodatni profit objema stranama, stranim turističkim agencijama povodom pružanja same usluge, a domaćim turističkim agencijama dodatni angažman njihovim zaposlenicima, odnosno turističkim vodičima.

Dodatna promocija stećaka bi se mogla vršiti i u okviru različitih vidova kulturnih manifestacija. Izložbe fotografija, umjetničkih slika ili literarnih radova potencijalno su sredstva komunikacije i informisanja. Manifestacije, poput festivala i drugih kulturnih i umjetničkih programa, mogu se organizovati u lokalnim zajednicama kako bi se upoznala, razumjela i poštovala tradicija koja je ostala poslije naroda koji su živjeli na ovim prostorima u srednjem vijeku. Promotivne izložbe fotografija odnosno svih drugih vidova umjetnosti u muzejima, također su pogodan način prikazivanja i predstavljanja bosanskohercegovačkoga blaga.

Mnogi poznati i cijenjeni bosanskohercegovački umjetnici, poput Mehmedalije Maka Dizdara u svojim djelima su opisivali upravo stećke. Kako to Enes Duraković govori u predgovoru Dizdarovog "Kamenog spavača": Na taj način se i pjesnički svijet Maka Dizdara, mnogoznačajan u svojim simboličkim tokovima, sabrao u svojevrsnoj preobrazbi bogumilskog učenja o dualizmu materije i duha, dobra i zla, svjetla i tame." Organizovanjem poetskih večeri pronašao bi se put do ljubitelja pisane riječi, a ukoliko one budu posvećene umjetničkim djelima koja govore o stećcima, osiguralo bi se i slanje poruke o njihovoj važnosti.

Poznato je da mladi ljudi, vođeni aktuelnim trendovima, puno vremena provode na društvenim mrežama te je lahko zaključiti da bi iste bile idealne za vođenje promotivnih kampanja. Promotivnim kampanjama moguće je na kreativan i inovativan način doprijeti do mladih ljudi i ovu tematiku im učiniti zanimljivom.

## Zaključak

Ovaj rad tiče se oblasti turizma koji može biti sredstvo očuvanja kulturne baštine. Veliki fokus je stavljen na stećke, tačnije način na koji uključiti stećke u savremeni turizam i samim time podstaći njihovo očuvanje, ali i ukazati na njihovu bitnost za kulturnu baštinu Bosne i Hercegovine. Rad se fokusira na mlade, tačnije osobe od 15 do 30 godina, ali ne isključivši i sve ostale starosne grupe, te na njihovu upoznatost i zainteresovanost za ovu tematiku. Izvršeno istraživanje provedeno među turističkim agencijama dovodi do zaključka da niti jedna agencija ne nudi programe posjete lokalitetima nekropola na teritoriji Bosne i Hercegovine, iako za tim

[7] Kulturni turizam je kretanje turista, motivisano kulturnim razlozima. Ono se odnosi na ona mjesta koja nisu turistički razvijena, a imaju lokalne kulturne potencijale.

postoji potražnja. Nakon toga je izvršeno ispitivanje osoba starosne dobi od 15 do 30 godina, a rezultati dobijeni istraživanjem ukazali su na generalnu neupućenost mladih o stećku, te na većinsku nezainteresovanost istih za posjetu ovakvim vrstama lokaliteta.

Navedene mjere u ovom radu mogle bi doprinijeti osvještenju mladih, ali i promociji ovih istinski važnih lokaliteta. Predložene mjere se prvenstveno odnose na organizovanje direktnih posjeta nekropolama, kao i saradnju sa inostranim turističkim agencijama u cilju povećanja posjete već navedenih lokaliteta. Ostale navedene mjere se odnose na kulturnu promociju, tačnije na promociju simbolizma i važnosti stećaka, kao ostataka kulture naroda koji su živjeli na ovim prostorima u srednjem vijeku. Promocija bi se prvenstveno vršila putem kulturnih manifestacija i izložbi, poetskim večerima, te digitalnim putem kako bi se pojačao interes različitih starosnih skupina za ovu tematiku, ali i ukazalo na neosporivu bitnost iste u historiji Bosne i Hercegovine kao kulturno bogate zemlje. Mjere koje su navedene u velikoj mjeri bi pridonijele i većem kulturnom razvoju Bosne i Hercegovine, povećanom saradnjom sa inostranim državama, te poboljšanju vanjskotrgovinskog bilansa Bosne i Hercegovine.

U konačnici stećci predstavljaju veoma bitan dio kulturne baštine Bosne i Hercegovine, te kao takvi pružaju veliku mogućnost razvoja i u polju turizma. Zainteresovanost mladih za prošlost njihove domovine je nezadovoljavajuća, ali daje prostora za poboljšanje i mogućnost integriranja u očuvanje i promociju stećaka, ali i svega što stećci sa sobom nose, a podrazumijeva mnoge neispričane priče i vjerovanja srednjovjekovnih naroda koji su živjeli na ovim prostorima. S obzirom da su stećci vitalan, ali u neku ruku i enigmatičan dio historije Bosne i Hercegovine s pravim razlogom se može reći da su oni skriveno blago ove zemlje.

## Literatura


1. Bešlagić, Šefik (2004); *Leksikon stećaka*, Svjetlost, Srajevo.
2. Bešlagić, Šefik (1971); *Stećci i njihova umjetnost*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
3. Lovrenović, Rabić (2010); *Stećci, bosansko i humsko mramorije srednjeg vijeka*, 2. dopunjeno izdanje, Sarajevo.


## Web stranice


1. http://visitherzegovina.info/radimlja-nekropola-stecaka-kod-stoca-22
2. http://www.unescobih.mcp.gov.ba/spomenici/Default.aspx?id=14274


## THE HIDDEN TREASURE OF BOSNIA AND HERCEGOVINA - STEĆAK


**Abstract**

*Stećak, a form of a medieval tombstone, with secular and sacred motives, that mix together, is not mentioned and promoted enough in Bosnia and Herzegovina. Pointing to the riches and endangerment of our cultural heritage, this paper's goal is to show the importance of these monuments as a hidden treasure of our homeland, and their protection, research and promotion. In the research that was conducted, that this paper is based upon, tourist agencies, from all over Bosnia and Herzegovina, were included, as well as young people, ages 15 to 30. Through interviewing, data about awareness in young people on stećci was collected, as well as their meaning and significance. The results pointed to the unengagement of tourist agencies in promoting stećci as Bosnia and*

*Herzegovina's cultural heritage, but also, on the unawareness of young people when it comes to this topic. The measures, that were suggested through this paper, should give awareness on the importance of stećci, as a historically important monuments, and the culture of the people that lived on this territory, that were forgoten over time.*

***Keywords:*** *stećak, necropolis, tourism, tourist agency, young people, history, cultural heritage*

UDK 338.48(497.6 Zenica)
UDK 930.85(497.6 Zenica)
Pregledni rad

Nejra Serdarević
Alema Zahirović

# TURIZAM U FUNKCIJI OČUVANJA KULTURNE BAŠTINE

***Sažetak***

*Materijalna i nematerijalna kulturna baština svake države je od neprocjenjive vrijednosti za njeno stanovništvo, ali i čovječanstvo uopće. Baštinu je potrebno što bolje zaštiti, sačuvati za buduće generacije, te predstaviti i promicati njenu vrijednost. Čuvanjem i prezentovanjem baštine može se iskazivati ili potvrđivati kulturni, nacionalni ili neki drugi identitet. Kulturna baština, usko povezana sa turizmom, postala je jako popularan generator prihoda. Veoma je važno, pronaći adekvatne načine očuvanja kulturne baštine i promocije iste. Grad Zenica, kao jedan od većih gradova u BiH ima ogroman, kako privredni, tako i baštinski potencijal. Duga i bogata historija, mnogi značajni događaji iz prošlosti, te savremene prilike interpretiranja kulturne baštine, nude mogućnosti poboljšanja cjelokupnog stanja turizma u Zenici. Uzimajući u obzir primjere i prakse drugih gradova – država, otvaraju se mogućnosti uvođenja niza aktivnosti, sadržaja i promjena, koje će „osvježiti" turističku ponudu grada, a kulturnu baštinu sačuvati od zaborava. Organizacija edukativnih posjeta Vranduku, otvaranje turističkog info biroa, poboljšanje ponude lokalnih kulturnih institucija, proizvodnja autentičnih proizvoda u prvoj lokalnoj suvenirnici, samo su neke od vizija – ideja rada. Također, navedenim idejama, otvaraju se mogućnosti za zapošljavanje mladih i ambicioznih stručnjaka na ovom polju, što bi svakako spriječilo njihov masovan odlazak iz Zenice. Svakako, temeljni cilj rada jeste, istaknuti značaj i načine očuvanja kulturne baštine u Zenici, jer će se, njenim isticanjem u javnosti, prilike za turizam itekako otvoriti.*

***Ključne riječi**: baština, turizam, kultura, društvo*

## Uvod

Razvoj turizma velikog broja država zasniva se na kulturnom nasljeđu jer turisti danas žele upoznati lokalnu kulturu mjesta kojeg posjećuju, te doći u kontakt s lokalnim stanovništvom. Može se reći da je kulturna baština društveno najcjenjenija forma kulture zbog svoje prividno suštinske povezanosti s kulturnim identitetom određene nacije. Kulturni turizam značajno doprinosi zaštiti kulturnih tradicija, ali i upotpunjuje i oplemenjuje kvalitetu života na određenom prostoru. Kulturne aktivnosti su sastavni dijelovi turističkog proizvoda kulturnog turizma, koje se na tržištu predstavljaju u obliku turističkih aranžmana, te se na taj način popularizira određena destinacija, pa nerijetko to postaje i motiv putovanja. Potrebno je kulturnu baštinu kreirati kao atrakciju, koja će posjetiocima približiti prošlost, omogućiti im da je pobliže upoznaju, ali i pomoći da tu prošlost povežu sa sadašnjošću. Dakle, kulturni turizam nije samo posjeta značajnih znamenitosti, nego i interakcija s kulturom destinacije.

Kultura je gotovo uvijek bila jedan od glavnih turističkih produkata, dok je turizam privlačio posjetitelje jedinstvenom atmosferom, kulturno – historijskim spomenicima iz razloga što su turisti uvijek bili zainteresirani za dobijanje uvida u materijalne i nematerijalne oblike kulturne baštine. Kulturni turizam pruža mogućnost turistima da spoznaju rituale lokalnog stanovništva i kreiraju jedinstvena iskustva. Turizam je postao intencionalna aktivnost, a iskustvo treba biti realno i autentično. Fokus se stavlja na interese, a ne više na

atraktivnost lokaliteta.[1] Stvaranjem izvorne ponude ostvaruje se prepoznatljivost na turističkom tržištu, a lokalne zajednice jačaju i povećavaju ekonomski rast i razvoj. Da bi se destinacija dobro plasirala na turističkom tržištu potrebno je poznavanje motiva dolaska , razlog za posjetu kulturnim atrakcijama, te je neophodno imati podatke koji ukazuju na to da li su posjetioci zadovoljni ponuđenom ponudom kako bi se ona mogla izmijeniti ili unaprijediti. U nastavku imamo tendenciju istaknuti pojedina baštinska dobra, koja su od velikog značaja za Zenicu i njene Zeničane, a ujedno kriju važan turistički potencijal, istovremeno nudeći zabavno – edukativno iskustvo. Ove skromne vizije inspirisane su ljubavlju prema rodnom gradu, a odatle potiče i naša želja da damo svoj doprinos u vidu ideja i inovacija. Međutim, da bi došlo do realizacije projekata, nužno je pronaći donatore i investitore spremne podržati progres baštine grada kroz turizam.

## Zenica kao turistička destinacija kulturnog turizma

*Spomenik na Smetovima*

Spomenik na Smetovima je iz Zenice dobro vidljiv i upečatljiv spomenik borcima NOR-a, koji su dali živote u borbi protiv fašizma. Smješten na 980m nadmorske visine, ovaj spomenik iz socijalističkog razdoblja pruža veličanstven pogled na zenički krajolik i okolne planine. Nedaleko od ovog spomenika je 1999. godine postavljen skromniji spomenik borcima 303Brdske brigade (Prva zenička brigada – prvobitni naziv) palim u posljednjem ratu. Sa prekrasnim pogledom na dio Zeničke kotline, glavni spomenik bio je posvećen pristalicama zeničkog odreda, koji je pao za vrijeme Drugog svjetskog rata. To je obelisk s dva "roga" koji doseže visinu od 13m, a na bočnoj strani nalazi se crvena zvijezda. Ta aluminijska konstrukcija djelo je Arfana Hozića iz 1968. godine. Mramorna baza nosi imena 32 pristalice, koju su srpski četnici masakrirali 8. 6. 1942. godine. Nekoliko metara nasuprot obelisku, nalazi se oblik amfiteatra u čast pristalica, no zadržao se samo dijelom, a bio je izvrsna prilika za mnoge susrete i kulturno – umjetničke događaje. Izvrsna prilika za rekonstrukciju navedenog anfiteatra ogleda se i kroz mogućnost kreiranja zeničkog ljetnog kina, kina na otvorenom, koji će okupiti turiste ali i lokalno stanovništvo na čist zrak nadomak Zenice. Ono što bi svakako trebalo također korigovati na ovoj najpoznatijoj zeničkoj visoravni, jeste poboljšanje infrastrukture u smislu, izgradnje mobilne kućice „tima prve pomoći“ od nekoliko uniformisanih lica (zbog sigurnosti velikog broja ljudi udaljenih od jezgre grada), zatim otvaranje marketa, dodatnog restorana i kafe-bara, te izgradnja niza bungalova, koji bi nudili mogućnost noćenja bez obzira koje godišnje doba je u pitanju.

*Sinagoga*

Osim pisanih tragova, filmova, fotografija i drugih dokumenata, kao čuvari zeničke tradicije, kulture i historije, tu su naravno i kulturne ustanove. S tim u vezi, nude se mogućnosti dolaska većeg broja kako turista, tako i lokalnog stanovništva, koje ih prije i nije u tolikoj mjeri posjećivalo. Sedmične projekcije u nekoj od zeničkih kulturnih ustanova, mnogih starih partizanskih filmova, austrougarski snimci Zenice, video isječci stanovništva iz perioda turske

[1] Jelinčić, D.: *Abeceda kulturnog turizma*, Meandarmedia, Zagreb, 2008., 22.str.

vladavine, jugoslovenski filmovi, samo su neki od primjera „vraćanja“ publike (ali i turista) u nostalgična, prošla vremena, koji mnogi žele pamtiti ili saznati nešto više o tim vremenima.

Jedna od tih kulturnih ustanova je i Sinagoga, izgrađena 1903. godine, a čiju zgradu je projektovao inžinjer Miloš Komadina. Tokom Drugog svjetskog rata, služila je njemačkoj vojsci kao konjušnica, a u periodu od 1945. do 1967. imala je svrhu skladištenja robe, a bila je i prodavnica namještaja. Od 1967. realizuje se prva stalna historijska i etnološka postavka zeničkog muzeja. Ovaj interesantan objekat, građen u pseudomaurskom stilu, nalazi se u samoj jezgri grada, što govori da je u centru dešavanja, što svakako olakšava posjete turista, a imponuju činjenice da je proglašena nacionalnim spomenikom, te da je jedna od ukupno dvije u BiH.

*Studenac*

Česma Studenac sa nepresušnim izvorom u neposrednoj blizini, smještena je u mahali Kočeva. Jedna je od najboljih, pitkih zeničkih česmi, još iz turskog perioda. Korito je dijelom ozidano kamenom, a djelimično betonom, sa specifične dvije cijevi od livenog željeza iz kojih izlazi svježa voda. Uz adekvatniji angažman lokalnih vlasti ili potencijalnih investitora, česma, odnosno vrelo Studenac, otvara mogućnost plasiranja flaširane, pitke vode na tržište. Ispitivanje čistoće analizom vode, te stalna kontrola i nadzor, pomogli bi da se ova autentična, zenička voda, ovjekovječi izlaskom na tržište, čime bi svakako obogatili turističku ponudu. Uz to bi bila otvorena radna mjesta, a lokalne trgovine bi bile obskrbljene domaćom,a ne uvoznom flaširanom vodom.

*Izletišta nadomak Zenice (Bistričak i Babina rijeka)*

Bijeg od gradske buke, gužve i zagađenja turisti bi mogli potražiti upravo uz korita Babine rijeke i na izletištu Bistričak, koji imaju, uz neophodno ulaganje u potpunu revitalizaciju, ogroman potencijal za seoski turizam. Naime, navedena izletišta su bogata zelenim površinama, borovom šumom (zračnom banjom), napuštenim hotelom, te uništenim igralištima i šadrvanima. Sve navedeno, bilo je niz godina bijeg Zeničanima u dane vikenda od gradske gužve i zagađenja, stoga nužno je staviti u ponudu (tendere) kojima bi se privukli potencijalni graditelji i investitori za navedeni sadržaj. Ono što bi turiste primamilo i izazavalo želju da se opet vrate, jeste izgradnja ogromnog adrenalinskog parka „za cijelu porodicu“, te otvaranje auto - kampa koji bi turistima u prolazu upotpunilo putovanje, što je svakako moguće, s obzirom na veliki kapacitet površine koju Bistričak zauzima, a koja nažalost, već dugo vremena sve više propada.

Autentična domaća jela, prerađevine od sira, mlijeka i mesa, domaći čajevi, sokovi, voće i povrće, samo su dio ponude, koju bi boravak na ovom prostoru nadomak Zenice ponudio. Rijeka dužinom cijelog izletišta, nekoliko prirodnih vodopada, prekrasne livade i pejzaži, svakako bi privukle zaljubljenike u prirodu, da odaberu noćenje u raznovrsnim objektima poput brvnara, bungalova ili raskošnih vila, koje bi se izgradile za turiste. U gradskom istoimenom naselju, Babina rijeka, već dugo godina postoje zenički bazeni. Nažalost, u potpuno istom su stanju, kao što su i napravljeni, stoga nužno je pronaći investitore koji bi izgradili dodatni sadržaj ovog kupališnog turizma, kao što je izgradnja akvaparka, koji bi bio omiljeno mjesto za mnoge domaće i strane posjetitelje.

*Tvrđava Vranduk*

Stari grad Vranduk podignut je krajem 14. stoljeća na strateški vrlo važnom putu, udaljenosti od Zenice cca 20km. Od osnivanja do 1463. godine, Vranduk je banski, a zatim kraljevski grad. Bio je jedini utvrđeni grad u župi Brod, jednoj od 7 župa srednjovjekovne Bosne.[2] U njemu su bosanski kraljevi primali izaslanstva, potpisivali ugovore i izdavali povelje. Grad i tvrđava Vranduk stoljećima su se odupirali neprijateljima, nepogodama, kako ljudskim tako i elementarnim, ali je gotovo uvijek istrajavala čuvajući od davnine naziv "Kapija Bosne". Samo ime – Vranduk, za koje se pretpostavlja da je izvedeno od riječi branduk (braniti), dovoljno govori o njegovoj ulozi koju je odigrao u historiji Bosne. Posjetiocima se pruža prilika da prožive tradicionalni svakodnevni ambijent osmanskog perioda, a unutar zidova Starog grada pronađeni su brojni arheološki nalazi iz srednjeg vijeka i različitih perioda: posude, nakit, novčići, alatke, mamuze i mnogi drugi predmeti. Vjerodostojan prikaz života tadašnjeg vremena, običaji i tradicije koje čuva ovo mjesto, svi događaji i legende koje „krase“ ovo područje dovoljan su razlog da se Vranduk uvrsti među glavne atribute turističke ponude grada Zenice.

**Dodatni sadržaj za unapređenje baštine i turizma**

Odlične primjere ulaganja u maksimalno iskorištavanje kapitala od turističke ponude, možemo uočiti u primjerima svjetskih gradova. Njihove prakse, svakako bi podigle Zenicu na viši nivo, kakav i zaslužuje, a ekološki, zeleni grad, grad po mjeri svakoga, neki su od odlika koje bi krasile ovaj bosanskohercegovački grad. Potrebno je uspostaviti vezu između kulturnih i drugih atrakcija. Stručnjaci u turističkom sektoru i kulturno - turističkom menadžmentu trebaju razviti „pakete“ ponude koji bi spajali prirodnu i kulturnu baštinu s drugim aktivnostima kao što su rekreativne aktivnosti, ugostiteljska ponuda - restorani, hoteli i dr.[3]

Postavljanje praktičnih mobilnih foto-kabina sa simboličnom cijenom fotografisanja, vid je ulaganja u mogućnost nezaboravne zabave za sve generacije, a ujedno bi lokalna samouprava ostvarila visoke cijene na godišnjem novu. Ono što je također izuzetno atraktivno na svjetskom nivou, jesu solarni mini busevi na sprat sa mogućnosti otvaranja krovne konstrukcije. Navedeno ekološko i ekonomično prijevozno sredstvo, nudi mogućnost istovremenog saobraćanja velikog broja ljudi, dužinom atraktivne aleje zeničkog Bulevara, uz pogled na veći dio grada. S obzirom da je Zenica velik grad, sa nekoliko hiljada stanovnika, veliki gubitak ima u nedostatku kulturnog centra koji bi okupljao mnoge umjetnike, svestrane zeničke individue, a samim time, bio bi mjesto susreta mnogih inostranih turista. Još jedan od propusta zeničkih vlasti je taj što ovaj grad ne posjeduje niti jedan turistički info-biro, a od velike je važnosti i otvaranje istog. U vezi s navedenim biroom, usko vezano je i otvaranje zeničke kuće – suvenirnice sa svim vrstama predmeta, koji bi bili primamljivi mnogim strancima. Također, sajmovi poput OPEN' s (sajam organske i poljoprivredne proizvodnje, te etno stvaralaštva) i ZEPS (sajam kupaca, potrošaća, investitora), okupili bi mnogo inostranih, poslovnih ljudi, ali i otvarili prilike za međunarodnu saradnju, susrete, poslovanje, što pomaže

[2] http://zemuzej.ba/vranduk/historija/historijat-vranduka/486973746f72696a6174205672616e64756b61 pristupljeno 15.4.2020.

[3] Vrtiprah, V.: *Kulturni resursi kao činitelj turističke ponude u 21.stoljeću*, Ekonomska misao i praksa, 2006., 279.str.

u „popularizaciji“ Zenice, na svjetskom tržištu, stoga treba njegovati, ulagati, popoljšati i proširiti rad navedenih sajmova.

## Zaključak

Povezivanjem kulturne baštine i turističke ponude u budućnosti se omogućava napredovanje i turizma i kulture. Od velike je važnosti da kulturni radnici shvate značaj i korist, koje donosi prezentovanje kulturnih vrijednosti kroz turističku ponudu, te njihovo uključivanje u istu. Potrebno je podići svijest, ali i stepen znanja lokalnog stanovništva o vrijednostima kulturnih resursa i njihov turistički potencijal, te potaknuti na djelovanje organe lokalne uprave, ministarstva i nadležne institucije.Također, sve lokalitete od historijskog i kulturnog značaja potrebno je kvalitetno predstaviti i prezentovati na najbolji mogući način koristeći se različitim pričama i legendama s ciljem privlačenja pažnje turista, kako bi ih njihova znatiželja, sadržajna i zanimljiva ponuda, ali i prijatan osjećaj tokom posjete ponovo vratio u ovaj grad. Kvalitetan ugled destinacije, koji je postignut razvojem kulturno turističkih sadržaja, privući će veći broj posjetitelja, pa i onih bolje platežne moći, što samim tim podrazumijeva povećanje prihoda, te otvara nove mogućnosti za razvoj i dalje napredovanje.

## Literatura


1. Đulbić, Mirsad; *Zenički leksikon*, Zenica, 2020.
2. Hodžić, Abdulah; *Sjećati se znači živjeti: fotomonografija o starim Zeničanima*, Forum građana Zenica, 2002.
3. Jalimam, Salih; *Vranduk*, Univerzitet u Zenici: Pedagoški fakultet, Zenica, 2004.
4. Jelinčić, Danijela; *Abeceda kulturnog turizma*, Meandarmedia, Zagreb, 2008.
5. Muzej grada Zenice; *Zenica – graditeljska baština*, Zenica, 2015.
6. Projektni tim Katedre za opću kulturologiju; *Mapiranje industrijske baštine grada Zenice – Komparativna analiza kulturnih identiteta grada Zenice*, Filozofski fakultet, Zenica, 2019.
7. Serdarević, H., Jalimam, S., Jokanović, B., Ajanović, M., Švajger, A.; *Zenica*, Muzej grada Zenice, 1987.
8. Vrtiprah, Vesna; *Kulturni resursi kao činitelj turističke ponude u 21.stoljeću*, Ekonomska misao i praksa, 2006.
9. http://zemuzej.ba/vranduk/historija/historijat-vranduka/486973746f72696a6174205672616e64756b61, pristupljeno 15.4.2020.


## TOURISM IN THE FUNCTION OF CULTURAL HERITAGE PRESERVATION


**Abstract**

*The tangible and intangible cultural heritage of each state is of inestimable value for its population, but also for humanity in general. Heritage needs to be better protected, preserved for future generations, and its value presented and promoted. By preserving and presenting heritage, cultural, national or some other identity can be expressed or confirmed. Cultural heritage, closely related to tourism, has become a very popular source of income. It is very important to find adequate ways to preserve and promote cultural heritage. The municipality of Zenica, as a city in the center of BiH (and even Europe) has a huge, both economic and heritage potential. Long and rich history, many significant*

*events from the past, and contemporary opportunities for interpreting cultural heritage, offer opportunities to improve the overall state of tourism in Zenica. Taking into account the examples and practices of other cities - countries, there are opportunities to introduce a series of activities, content and changes, which will "refresh" the tourist offer of the city, and preserve the cultural heritage from oblivion. The organization of educational visits to Vranduk, the opening of a tourist info bureau, the improvement of the offer of local cultural institutions, the production of authentic products in the first local souvenir shop, are just some of the visions - the idea of the work. Also, these ideas open up opportunities for employment of young and ambitious professionals in this field, which would certainly prevent their mass departure from Zenica. Certainly, the basic goal of the paper is to emphasize the importance and ways of preserving the cultural heritage in Zenica, because, by highlighting it in public, opportunities for tourism will be very open.*

***Keywords**: heritage, tourism, culture, society*

UDK 371.38::930.85(497.6 Konjic)
Izvorni naučni rad

Ozana Alagić, MA

# SPECIFIČNOSTI KULTURNIH SPOMENIKA PODRUČJA KONJIČKE OPĆINE U IZUČAVANJU PREDMETA TURISTIČKA GEOGRAFIJA I ZNAČAJ TERENSKE NASTAVE U PRAKSI

**Sažetak**

*Malo je gradova u Bosni i Hercegovini, ali i šire, koji se mogu pohvaliti burnom i dugo pisanom historijom, kao i sa mnogobrojnim nalazištima iz rimskog perioda i srednjeg vijeka. Konjic je bio izuzetno važan saobraćajni čvor u osmanskom periodu i usputna stanica carigradskog druma prema moru. Također je jedan od najjačih centara bosanske crkve do XV stoljeća i grad koji je povezivao i činio sponu između Bosanskog i Hercegovačkog sandžaka. Arheološko naslijeđe u općini Konjic je izuzetno bogato, a posebno su interesantni spomenici iz srednjeg vijeka, tj. nekropole stećaka i utvrđenja, te ostaci srednjovjekovnih gradova i sakralnih objekata. Glavni cilj će biti promovirati bogatu kulturnu baštinu, ali i istu pretvoriti u prepoznatljive turističke atrakcije. Izuzetno dobar način je da se sa njihovim vrijednostima najprije upoznaju đaci srednje Turističke škole, izučavajući predmet Turistička geografija. Cjelokupan proces učenja odvijat će se kroz terensku nastavu. Cilj uvođenja terenske nastave je da učenik koji je završio srednju Turističku školu, ima znanje kao prosječan turistički vodič, tj. da učenik po završetku školovanja već samostalno može obavljati posao na terenu. Terenska nastava je nezaobilazan dio nastavnog procesa u geografiji i najefektniji oblik učenja i poučavanja. Nacionalni kurikulumi Slovenije, Češke i Velike Britanije ističu veliku važnost terenske nastave geografije u geografskom obrazovanju učenika i sticanju životnih vještina. Terenska nastava omogućava učenicima da apstraktne pojmove (usvojene u učionici), povežu sa pojavama i procesima u prostoru, da ih provjere i potvrde u stvarnim uslovima, te da ih znaju korisno upotrijebiti.*

***Ključne riječi**: terenska nastava, Turistička škola, kulturno-historijsko naslijeđe, Turistička geografija, općina Konjic*

## Značaj terenske nastave u geografiji

U Bosni i Hercegovini terenska nastava iz geografije nije obavezna po NPiP, kao što je to slučaj u nekim državama (npr. Velika Britanija, Švedska, Finska, Slovenija...). Primijetno je da je turizam grana privrede u ekspanziji, naročito posljednjih desetak godina, kako u Bosni i Hercegovini, tako i u svijetu. Predmet ovog istraživanja će biti ispitivanje osnovnih razloga zbog kojih je terenska nastava nedovoljno zastupljena u nastavi.

O značaju i važnosti geografskog terenskog rada je napisano mnogo radova (Jovičić, 1971.; Brazda, 1972.; Brinovec,1992.; Matas, 1996.; Bartolić, 1997.; Skok, 2002.; Richardson, 2005.; Biruš, 2007.; Lazar, 2008.; Vuk i Vranković, 2009.; Balog, 2010.; Husanović-Pejnović, 2011.; Mihelčić, 2015.). Geografima je teren izvorna stvarnost. Riječ teren nastala je od latinske riječi „terra'', što znači ''zemlja, kraj, predio'', a znači praksu. Upotrebljava se kao suprotnost kabinetu. Smatra se da je terenska nastava metoda s najvećom stručnom i nastavnom vrijednošću u nastavi geografije. Ovaj oblik nastave je naročito važan za nastavu geografije u stjecanju znanja, vještina i odgojnih vrijednosti. Kroz ovaj oblik nastave odvija se učenje otkrivanjem u neposrednoj životnoj stvarnosti s kojom se učenici susreću. Kako bi terenska nastava u nastavi geografije/turističke geografije što uspješnije bila realizovana, potrebno je prije svega napraviti detaljan plan svih aktivnosti i pravila ponašanja. Uspjeh u realizaciji svih

ciljeva terenske nastave u nastavi geografije, u velikoj mjeri zavisi od pripremljenosti nastavnika i učenika. Terenska nastava je oblik izvanučioničke nastave kojom se realizuju planirani programski sadržaji izvan škole. Terenska nastava je izrazito važan socijalni oblik rada, jer pruža mogućnost primjene usvojenog znanja u nastavi geografije. Ovom nastavnom metodom se razvija geografsko, odnosno logičko mišljenje i vizuelno pamćenje kod učenika. Geografski terenski rad ubraja se među najtipičnije i nezamjenjive nastavne metode u geografiji. *(Vinković, 2016).* Izvornu stvarnost koju učenik upoznaje tokom terenske nastave potiče razvoj proceduralnog znanja, dok odgojno-obrazovnim procesom u učionici stječu se činjenična i konceptualna znanja koja su neophodna u terenskoj nastavi geografije *(Vuk i Vranković, 2009).*

Metoda terenskog rada, odnosno nastave, predstavlja idealan način kako geografiju približiti iz teorije u praksu. Mirko Brazda se najviše bavio tematikom terenske nastave. On ističe kako nastavnikov izbor stručnih sadržaja mora biti stručno didaktičko-metodički dobro oblikovan, što je vrlo bitno za uspješnost terenske nastave, a isti zavisi od pripreme nastavnika i učenika i planiranja izvođenja terenske nastave. Također navodi da je analiza/zaključak na kraju održane terenske nastave, veoma bitan elemenat. Brazda (1985), terensku nastavu geografije s obzirom na opseg nastavnih sadržaja i na vrijeme koje je potrebno za obradu, dijeli prema trajanju i opsegu. Terensku nastavu geografije prema trajanju dijeli na: terenski nastavni sat (najčešće u blizini škole), poludnevni terenski rad ili izlazak (izvan škole), jednodnevni terenski rad ili izlazak (udaljenije lokacije od škole) i višednevna terenska nastava (udaljena mjesta – ekskurzije).

Brazda ističe kako se vrlo malo geografskih sadržaja nalazi u posljednjoj podjeli terenske nastave prema trajanju, kao i to da vrlo mali broj nastavnika geografije učestvuje u realizaciji terenske nastave (osim ako su razrednici). Također ističe da ovakva terenska nastava nema jasnih ciljeva, sadržaja, kao ni organizovanih oblika nastavnog rada i naziva se turističkim putovanjem. Terensku nastavu geografije prema opsegu dijeli na: tematsku terensku nastavu, višetematsku terensku nastavu i složenu terensku nastavu. Neki su kriteriji manje važni (koliko je učenika uključeno), a neki poput onoga da li je riječ o jednome ili više predmeta su veoma važni. Obzirom na ovaj posljednji kriterij, terenska nastava može biti: jednopredmetna i višepredmetna. Kod višepredmetne terenske nastave najčešće se radi o korelaciji među nastavnim predmetima. Kao zaključak ovog kratkog teorijskog razmatranja, uzmimo Brazdine riječi kojima napominje da bi osnovno stajalište u nastavi geografije „moralo biti: gdje god i kad god je moguće, temeljna geografska znanja treba stjecati neposrednim nastavnim radom u prostoru..." *(Brazda, 1985)*. Iz navedenog se može zaključiti kako je terenska nastava veoma složen proces u obradi nastavnih sadržaja, ali je i uprkos svemu navedenom, veoma slabo zastupljena u nastavi.

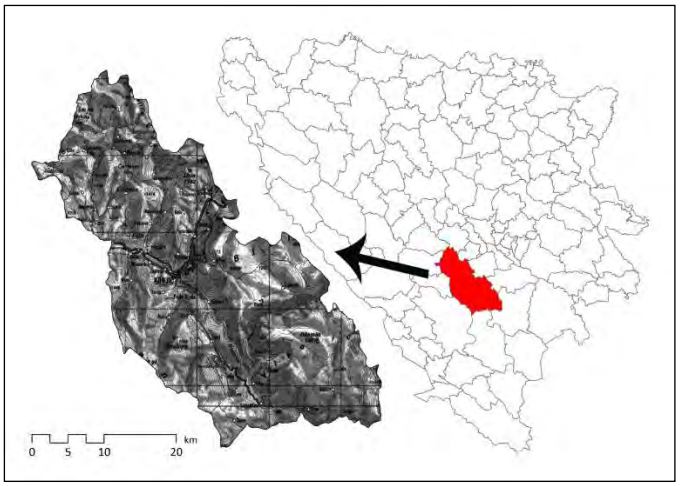
Cilj ovog rada je da se potvrdi značaj terenske nastave u nastavi turističke geografije. U ovom radu će biti promovisana bogata prirodna i kulturna baština općine Konjic, a cilj je promovisanje i pretvaranje u prepoznatljive turističke atrakcije. To je moguće uraditi kroz uvođenje obavezne terenske nastave u Turističku školu, u okviru predmeta Turistička geografija. Cilj uvođenja terenske nastave je da učenik koji je završio srednju Turističku školu, ima znanje kao prosječan turistički vodič, tj. da učenik po završetku školovanja već samostalno može obavljati posao na terenu. Nastavnici kao glavni nosioci odgojno-obrazovnog procesa su ključni u pripremi i realizaciji terenske nastave, te će se u radu istražiti njihovo mišljenje o

zastupljenosti terenske nastave u nastavi geografije, kao i problemima s kojim se susreću pri realizaciji terenske nastave. Države koje u svojim nacionalnim kurikulumima terenskoj nastavi geografije daju veliko značenje su Velika Britanija, Švedska, Finska, Češka i Slovenija. Neki od ciljeva su da učenici vide stvarni svijet izvan učionice, da im se pruži prilika da iskažu svoje ideje i istraže svijet oko sebe, da se kod učenika kroz međupredmetnu terensku nastavu razvijaju proceduralna i prenosiva životna znanja i vještine, te nadograđuju postojeća. Iz svega navedenog može se zaključiti da geografija kao nastavni predmet ima važno mjesto u obrazovnim sistemima gore navedenih zemalja. Učeći na terenu, učenici povezuju teorijska znanja s iskustvom, čime se povećava njihov interes, ali i razvija vještina posmatranja neposrednog okoliša, te uočavanje uzročno-posljedičnih veza i odnosa koji se u njemu događaju. U nastavnim planovima i programima geografije, terenska nastava je marginalizirana i nedovoljno zastupljena. Slovenija nam može poslužiti kao dobar primjer kako pripremiti učenike za svakodnevni život, te razviti osjećaj domoljublja prema Bosni i Hercegovini.

**Kulturno-historijski spomenici na području općine Konjic**
**od značaja za izvođenje terenske nastave iz predmeta Turistička geografija**

Općina Konjic pripada Federaciji Bosne i Hercegovine i to Hercegovačko – neretvanskom kantonu / županiji. Površina iste iznosi 1.169 km². Na sjeveru, graniči sa općinama Kreševo, Fojnica, Gornji Vakuf, na zapadu sa općinama Prozor i Jablanica, na jugu sa općinama Mostar, Nevesinje i Kalinovik, a na istoku graniči sa općinama Trnovo i Hadžići. Grad Konjic i sjedište istoimene općine nalazi se u sjevernom dijelu Hercegovine, smješten u gornjem dijelu toka rijeke Neretve, na nadmorskoj visini od oko 280m. Grad je smješten između planina Bjelašnice, Prenja i Bitovnje.

*Karta 1.: Administrativno – politički položaj općine Konjic*




*IZVOR: GIS centar PMF Sarajevo, autor, 2010.*

Prednost općine je u njenom položaju, da je povezana i cestovnim i željezničkim trasama sa većim centrima, da se nalazi na dva jezera i jednoj rijeci i da je okružena planinama. Do 1992. godine nosilac privrednog razvoja bile su metalna, namjenska i drvna industrija, a turizam je bez obzira što su i tada na području Konjica postojala sva prirodna bogatstva kao i

danas, bila sporedna djelatnost kojoj se nije poklanjala značajna pažnja, niti se smatralo da turizam može biti okosnica razvoja konjičke općine.

Karta 2.: Prirodne i kulturno-historijske znamenitosti na području općine Konjic




IZVOR: Općina Konjic, Služba za prostorno uređenje, građenje i obnovu, 2010.

Na području općine Konjic postoji 59 prirodnih i kulturno-historijskih znamenitosti, od čega 15 prirodnih znamenitnosti (25%) i 44 kulturno-historijske znamenitosti (75%). Riječ je o planinama, rijekama sa svojim veoma atraktivnim dolinama (klisure/kanjoni), prirodnim jezerima, vještačkim jezerom, zatim brojnim nacionalnim spomenicima. Svakako su veoma atraktivna i arheološka nalazišta (tri lokaliteta), nekropola stećaka/stećak (devetnaest lokaliteta), srednjovjekovne utvrde/grad (pet lokaliteta), vjerski objekti, muzeji, kao i najpoznatija znamenitost grada Konjica – Konjička ćuprija. Najveći broj znamenitosti (skoro 30%) koncentrisan je u samom centru grada Konjica. Bez obzira što je istraživanje bilo vezano za sagledavanje cjelokupne situacije u vezi važnosti terenske nastave u srednjoj školi, osvrnut ćemo se i na situaciju koja se dešava u osnovnoj školi. U većini osnovnih škola u Bosni i Hercegovini u vezi odlazaka na teren učenika viših razreda trenutno je ovakva: jednom

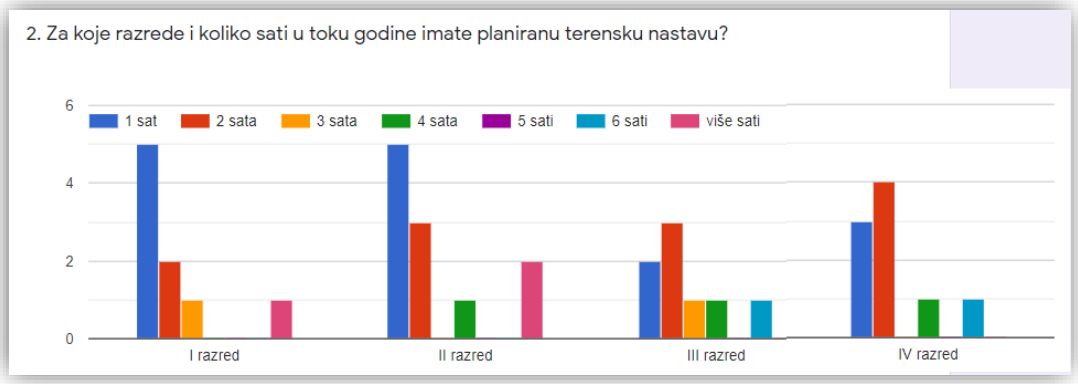
godišnje, najčešće krajem školske godine, učenici šestog, sedmog i osmog razreda odlaze na jednodnevno putovanje u pratnji razrednika uz kojeg najčešće ide po još jedan nastavnik kao pratnja i pomoć razredniku. Najčešće to isto putovanje nema veze sa nastavnim sadržajem iz predmeta, te je isti uglavnom proizvoljan. Završni razredi (deveti), odlaze na višednevno putovanje, koje se naziva i maturalnim. Sve to izvode turistički vodiči, koji ne znaju šta su učenici učili na nastavi. Aktivnost učenika je svedena na slušanje i posmatranje. Nema opisivanja, upoređivanja, uzimanja uzoraka, kartiranja, intervjuisanja, anketiranja… Izbor destinacije prepušten je školama i razlikuje se od jedne do druge, a putovanja se najčešće organizuju uz vrlo malu ili nikakvu didaktičko-metodičku uključenost nastavnika. Situacija je identična onoj u srednjoj školi.

**Istraživanje o zastupljenosti terenske nastave u geografiji u praksi na području HNK/HNŽ**

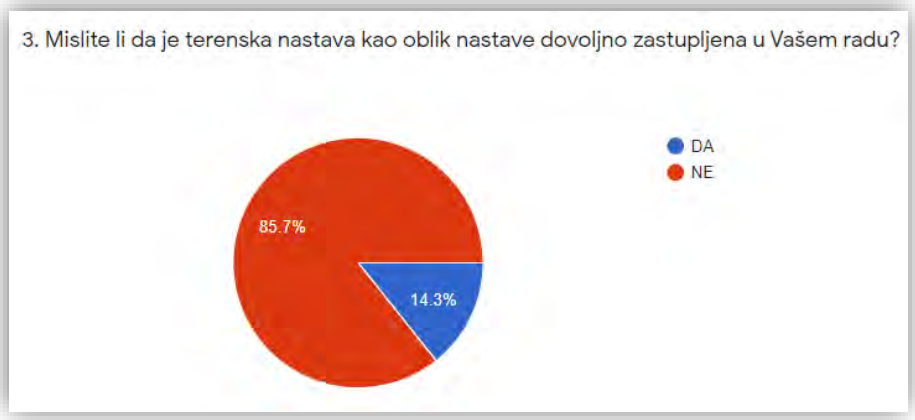
Za potrebe ovog rada urađeno je anketno istraživanje, kako bi se došlo do relevantnih podataka. Ispitana su mišljenja i stavovi 14 od ukupno 20 profesora geografije i turističke geografije, sa područja Hercegovačko-neretvanskog kantona/županije. Upitnik je bio sastavljen iz 20 pitanja. Prvih 13 pitanja je predviđeno za profesore koji predaju predmet Geografija ili Ekonomska geografija, dok na ostala pitanja nisu imali mogućnost da odgovaraju. Profesori koji predaju predmet Turistička geografija, imali su obavezu da odgovore na svih 20 pitanja.




U prvom pitanju anketnog istraživanja, željelo se saznati kakva je struktura profesora po godinama staža. Na temelju dobivenih statističkih podataka, najveći broj ispitanika pripada grupi od 5 do 15 godina staža (57,1%), kao i skupini od 15 do 25 godina staža (35,7%). Samo 7,2% ispitanika pripada grupi do 5 godina staža. Iz navedenih podataka, može se zaključiti da je dobna struktura profesora dosta povoljna.




Na osnovu grafičkih podataka, može se zaključiti da se u toku četiri godine školovanja, najčešće izvodi 1 do 2 sata terenske nastave, te da je jednosatna terenska nastava iz geografije najzastupljenija u prva dva razreda srednje škole.




Iz grafikona se jasno može vidjeti da 85,7% ispitanika smatra da je terenska nastava iz geografije nedovoljno zastupljena u njihovom radu, a razlog bi se mogao tražiti u nastavnim sadržajima koje je teško primijeniti na terenu.




Iz priloženog grafikona, jasno se može vidjeti da veliki broj ispitanika (78,6%) izvodi terensku nastavu iz geografije. Sljedeće pitanje se odnosilo na razloge zbog kojih se ne izvodi terenska nastava, a neki od razloga su: finansijski, zatim raspored u školi koji ne dozvoljava više vremena provođenja na terenu, količina nastavnog gradiva zbog kojeg nema mjesta za

odvijanje terenske nastave i najvažniji razlog koji ispitanici ističu jeste taj što terenska nastava nije uvrštena u NPiP.



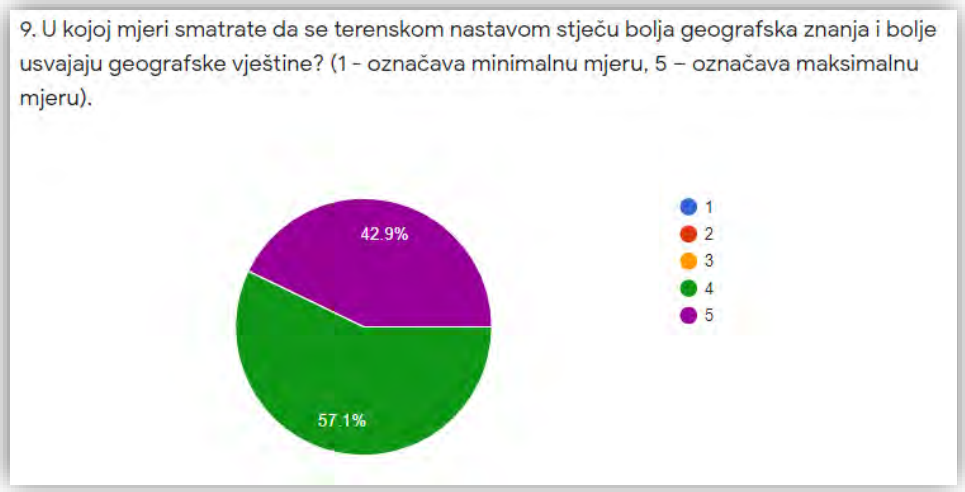

Također 71,4% ispitanika terensku nastavu iz geografije provodi u korelaciji sa drugim predmetima. Jedan od glavnih razloga može biti da je zbog toga što je lakše realizovati terensku nastavu ukoliko se uključe i drugi profesori. Loša strana je ta što obično kod višetematske terenske nastave, nastavni sadržaj iz jednog od predmeta (u ovom slučaju geografije), bude dosta zanemaren. Iz perspektive jednog nastavnika, međupredmetno povezivanje predstavlja izazov, postignuće, prije svega omogućava proširenje i produbljenje učenikovog znanja. Znanje stečeno tokom međupredmetnog povezivanja, ostaje osnova za dalju nadogradnju.



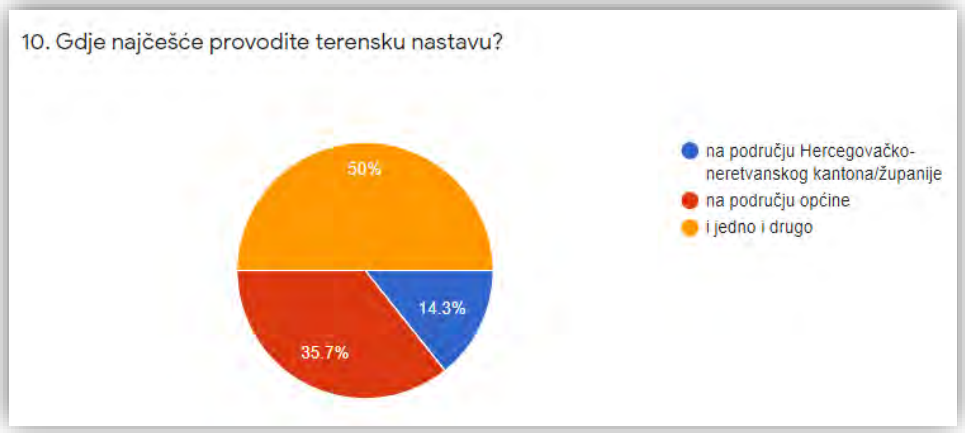

U ovom pitanju profesori su trebali da odrede koju vrstu terenske nastave najviše praktikuju, s obzirom na trajanje iste. Prema prikupljenim podacima, jasno se može vidjeti da je terenski nastavni sat i jednodnevni terenski rad/izlazak podjednako zastupljen, dok je nešto slabije zastupljen poludnevni terenski rad/izlazak. Višednevna terenska nastava nije uopšte zastupljena, što je vjerovatno finansijski problem.




Analizirajući dobivene podatke, po opsegu terenske nastave kod 50% ispitanika je zastupljena višetematska terenska nastava, dok je kod 21,4% njih zastupljena složena terenska nastava. To su sasvim sigurno oni ispitanici koji praktikuju poludnevni i jednodnevni terenski rad/izlazak.



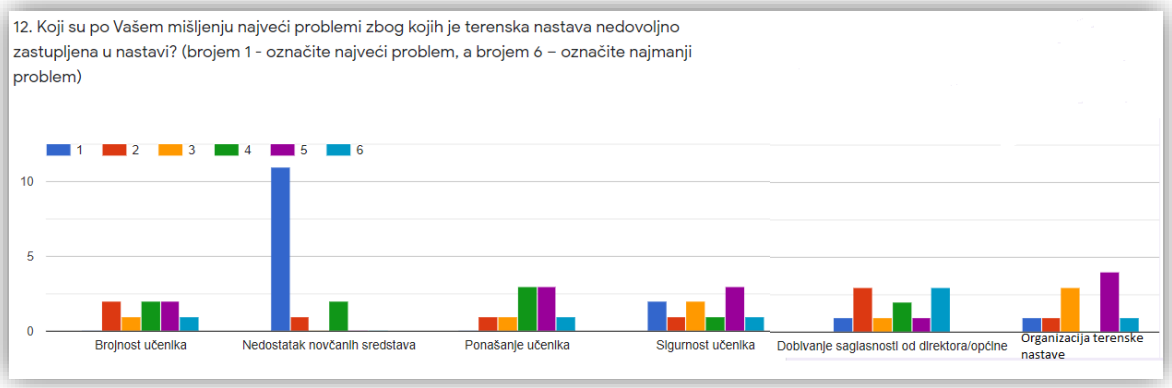

U ovom pitanju, profesori su Likertovom skalom od 1 do 5 procjenjivali važnost terenske nastave u stjecanju geografskih znanja i vještina kod učenika. Svi ispitanici smatraju da je utjecaj terenske nastave veliki/vrlo veliki za usvajanje geografskih znanja i geografskih vještina kod učenika.



Na pitanje, gdje najčešće provode terensku nastavu, 50% njih je odgovorilo da istu podjednako provode i na području općine i na području Hercegovačko-neretvanskog kantona. Vjerovatno je geografski položaj glavni razlog zbog čega se neki profesori odlučuju da provode terensku nastavu isključivo na području svoje općine. Npr. da bi učenici iz Neuma došli do Čapljine, moraju proći kroz teritorij druge države.




Apsolutno svi ispitanici su se složili da na području Hercegovačko-neretvanskog kantona postoje pogodne lokacije za izvođenje terenske nastave.



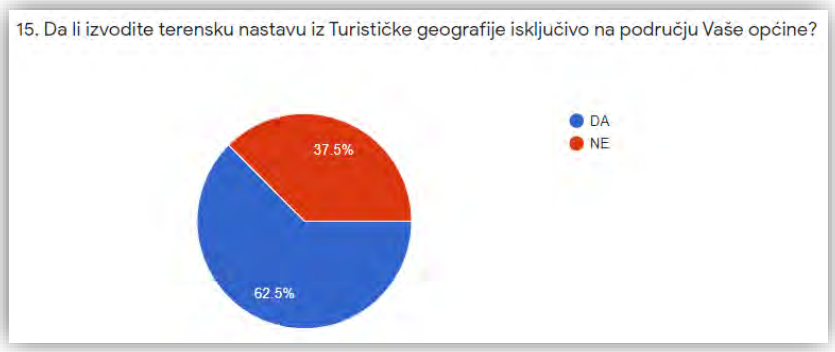

Kao najveći problem zbog kojeg je terenska nastava nedovoljno zastupljena u nastavi geografije, profesori ističu nedostatak novčanih sredstava. Kao manji problem, ali ne i zanemariv, navode dobivanje saglasnosti od direktora/općine. Najmanji problem je vezan za organizaciju terenske nastave, uprkos tome što temeljita priprema obično uzima više vremena nego samo izvođenje terenske nastave.

U pitanju broj 13, ispitanici su trebali dati prijedloge u svrhu poboljšanja terenske nastave. Neki od prijedloga u svrhu poboljšanja terenske nastave iz geografije su: omogućavanje sredstava i vremena za izvođenje iste, saradnja sa određenim institucijama koje bi upotpunile izvođenje terenske nastave (vjerovatno se ovo odnosi na sufiunansiranje terenske nastave), zatim izvođenje terenske nastave sa profesorima drugih predmeta. Ispitanici navode još i predlaganje zanimljivih lokacija (vjerovatno se ovo odnosi na saradnju sa učenicima), obilazak više lokacija i veće zalaganje nastavnika kako bi se realizovala terenska nastava. Najkonstruktivniji prijedlozi su svakako oni gdje se zahtijeva uvođenje obavezne terenske nastave iz geografije, a naročito terenske nastave iz predmeta Turistička geografija u NPiP, kao

i uvođenje više sati terenske nastave. Na taj način ispitanici smatraju da će se naći i novčana sredstva za realizaciju iste.




Kada je riječ o profesorima geografije koji predaju i turističku geografiju, njih 66,7% izvodi terensku nastavu i iz predmeta Turistička geografija, što nije velika razlika kada ih uporedimo sa rezultatima koje smo dobili na pitanje broj 4 (izvodite li terensku nastavu iz geografije).



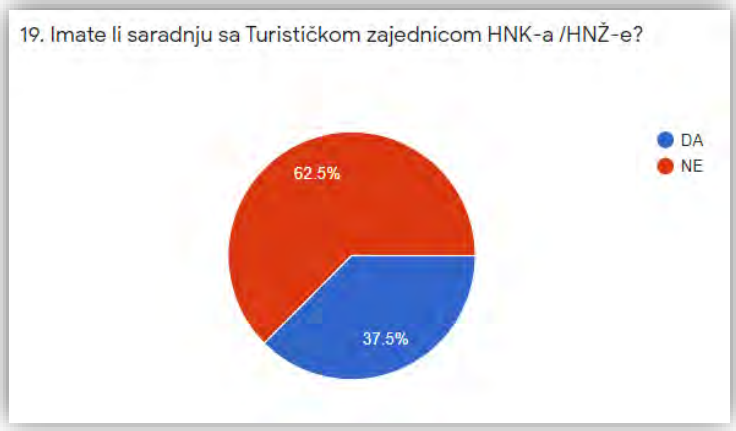

Većina ispitanika (62,5%) izvodi terensku nastavu iz Turističke geografije isključivo na području matične općine. Sljedeće pitanje se odnosilo na glavne turističke lokacije unutar HNK-a. Kao najatraktivnije lokacije unutar Kantona ističu: Radimlju, Daorson, Blidinjsko i Boračko jezero, Rujište, rijeku Neretvu (uzvodno od Konjica, pa sve do ušća), zatim, kao velike atrakcije ističu etno sela, parkove prirode, kulturno-historijske znamenitosti…



Kada je riječ o saradnji sa lokalnim turističkim agencijama, 62,5% ispitanika ističe da imaju zadovoljavajuću saradnju sa lokalnim turističkim agencijama, što mora se priznati, predstavlja odličnu predispoziciju za budući mladi kadar.




Na pitanje o saradnji sa lokalnim općinskim službenicima zaduženim za razvoj turizma, ispitanici imaju podijeljeno mišljenje. Smatram da bi se mogle više animirati lokalne općinske službe zadužene za razvoj turizma, kako bi sinergijski efekti bili što bolji u budućnosti. Npr. da se dijelom finansiraju troškovi izvođenja terenske nastave, jer bi upravo te službe trebale biti najzainteresovanije za budući kadar koji će promovisati turističke destinacije te općine.




Na pitanje o saradnji sa Turističkom zajednicom Kantona, većina ispitanika nema nikakvu saradnju (što je razočaravajući rezultat), jer je osnovna misija turističke zajednice kantona promovisanje turizma i turističkih lokacija HNK-a. Smatram da na ovom polju treba pokušati podići svijest o važnosti terenske nastave u srednjim školama u kojima se izučava turistička geografija i ‘’prave’’ budući kadrovi koji trebaju biti generatori razvoja turizma.

U posljednjem pitanju, ispitanici su trebali dati prijedloge u svrhu poboljšanja terenske nastave. Neki od prijedloga u svrhu poboljšanja terenske nastave iz Turističke geografije su: bolja saradnja sa turističkom zajednicom Kantona, saradnja između srednjih škola na području HNK-a, uvođenje obavezne terenske nastave u škole, uključivanje i nastavnika drugih predmeta radi lakšeg ostvarivanja cilja.

## Zaključak

Istraživanje o zastupljenosti terenske nastave u geografiji na teritoriji HNK-a/HNŽ-e, provedeno je kroz anketiranje u kojem je učestvovalo 14 od ukupno 20 profesora geografije u Kantonu, što smatram relevantnim uzorkom na osnovu kojeg možemo zaključiti osnovne uzroke i razloge nedovoljne zastupljenosti terenske nastave u praksi. Istraživanjem se došlo do zaključka da je terenska nastava u nastavi geografije nedovoljno zastupljena (85,7% ispitanika), što ukazuje na to da je velika većina profesora svjesna potrebe o većoj zastupljenosti terenske nastave u radu. Posebno je indikativno što niko od anketiranih ne izvodi višednevnu terensku nastavu, što se može povezati i sa glavnim problemom, a to su finansije. Niko od nadležnih institucija koje su zadužene za promovisanje turizma (općina, turistička zajednica) ne finasira troškove izvođenja terenske nastave, već to sve pada na teret učenika/roditelja. Izuzetno poražavajući podatak je taj što niko od anketiranih profesora nema izuzetno dobru saradnju sa lokalnim turističkim agencijama, koje bi trebale biti jedan od glavnih faktora u osposobljavanju budućih kadrova koji će se profesionalno baviti turizmom. Još jedan poražavajući podatak je taj što 50% anketiranih profesora nema nikakvu saradnju sa općinskim službenicima zaduženim za razvoj turizma, dok njih 37,5 % nema nikakvu saradnju sa Turističkom zajednicom Kantona.

Iz svega ranije navedenog može se zaključiti da je osnovni problem nedovoljne zastupljenosti terenske nastave iz geografije neobaveznost izvođenja iste po NPiP. Osim toga, iz istraživanja se može zaključiti da prostor za unapređenje zastupljenosti terenske nastave leži i u boljoj komunikaciji između institucija (turističke agencije, lokalne općinske službe zadužene za turizam, turistička zajednica kantona…), koje mogu dati svoj doprinos u obrazovanju budućih turističkih radnika.

## Literatura


1. Biruš, M. (2007). *Terenska nastava geografije u teoriji i praksi*. Dostupno na: http://www.skole.hr
2. Brazda, M. (1971). Terenska nastava geografije, *Pedagoški rad: časopis za pedagoška i kulturno-prosvjetna pitanja* 26, 1-2.
3. Brazda, M. (1985). *Terenski rad i ekskurzije u nastavi geografije*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Brinovec, S. (1992). *Terensko delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
5. Matas, M. (1996). *Metodika nastave geografije*. Zagreb: Hrvatsko geografsko društvo.
6. Mihelčić, N. (2017). *Terenska nastava i međupredmetno povezivanje u nastavi geografije*. Dostupno na: http://www.hrcak.srce.hr
7. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Vinković, M. (2016). *Terenska nastava u nastavi geografije*. Rijeka: Filozofski fakultet.
9. Vuk, R., Vranković, B. 2009: Obrazovna postignuća učenika osmih razreda iz geografije u školskoj godini 2007./2008. i stavovi profesora geografije o poučavanju geografskih vještina, *Metodika* 10.

# SPECIFIC FEATURES OF THE MONUMENTS IN KONJIC MUNICIPALITY IN THE SUBJECT OF TOURISTIC GEOGRAPHY AND IMPORTANCE OF PRACTICAL TERRAIN TEACHING

**Abstract**

*Unlike in the surrounding regions, there are few towns in Bosnia and Herzegovina which are steeped in a turbulent and long-term history with multiple archaeological sites from the Roman Empire period and the Medieval period as well. Konjic had been an extremely important traffic node during the Ottoman Empire too and the side station on the road from Constantinopole to the sea. It was also one of the strongest centres of Church of Bosnia till the 15$^{th}$ century which connected and made a bridge between Bosnian and Herzegovinian sanjaks. The main aim of this work is to promote the rich cultural heritage and turn them into recognisable touristic attractions. One of the best ways to do so is to teach the values of the cultural heritage to the students of the Touristic high-school through a subject Touristic geography. The entire teaching process will be implemented through terrain-practical classes. The main aim of implanting such classes is that a student, who becomes the Touristic high-school graduate, is equipped with knowledge enough to be able to work as an average tourist guide, i.e. those students would be able to perform the task of touristic guidance on the terrain independently. The terrain practical classes are inevitable part of the geography teaching process and the most effective form of researching and teaching. The national curricula of Slovenia, the Czech Republic and the United Kingdom highlight the importance of the terrain practical classes in geographical education of students and acquiring life skills. The terrain practical classes enable students to connect the abstract terms (acquired in the classroom) with different phenomena and processes in the environment, to check and confirm them in the real condition and to use them in a beneficial way.*

***Key words**: terrain practical classes, Touristic school, cultural and historical heritage, Touristic geography, Konjic municipality*

UDK 911.3:930.85(497.5 Osijek)
UDK 004.9
Stručni rad

Dr. sc. Luka Alebić
Sabina Horić Alebić

# PROSTORI KULTURE: POKUŠAJ MAPIRANJA KULTURNIH DOBARA GRADA OSIJEKA

**Sažetak**

*Današnji trenutak iznimno je društveno kompleksan te kao takav traži konstantna intelektualna pariranja (postavljanje ispravnih pitanja, pronalaženje teorijskih odgovora i praktičnih djelovanja) (Knausgard, 2019). Epistemološki, suvremeni kontekst proizvodnje informacija i znanja, kao i snažni imperativ pronalaska odgovora na stalni fluks svakodnevnih društvenih pojava, iziskuje, isto tako, složena teorijska i praktična istraživanja i promišljanja. Naslanjajući se na Warren Waeaverovu ideju organizirane kompleksnosti (1947), kao i na teritorij suvremenih istraživanja unutar digitalne humanistike (Presner i Schnapp, 2009) rad složenost znanstvenog iskaza pronalazi u proizvodnji znanstvenih argumenata, koji svoju interdisciplinarnost crpe iz istovremenosti ali i ravnopravnosti tekstualnog i vizualnog iskaza. Upravo zato, forma mape i postupak mapiranja bit će ključni alat u pronalasku odgovora na pitanja proizašlih iz suvremenog tematiziranja kulturne baštine. Ovim radom, kroz diskurs kulturne geografije i postupke mapiranja, istražuje se konfiguracija osječke kulturne baštine. Koristeći javne podatke registra kulturnih dobara Ministarstva kulture Republike Hrvatske, ovim istraživanjem, pored tekstualne argumentacije, proizvode se suvremene interaktivne karte koje mogu služiti kako profesionalcima tako i široko shvaćenom korisniku. Radom se nastoji argumentirati zašto i kako koristiti postupak mapiranja. Više od toga, imperativ je istraživanja proizvesti, osim uobičajenog tekstualnog iskaza, znanstvene grafičke forme argumentacije, koji su svojevrstan metodološki postupak poznat kao istraživanje kroz dizajn. Ovakav pristup, pored jasnog razloga pronalaska odgovora na pitanja postavljenih u hipotezi, ima za cilj otvoriti, svojom generativnom prirodom, epistemološki put sličnim istraživanjima, koja će na suvremeni način tematizirati i otvoriti nova područja borbe za ispitivanja kulturne, industrijske i digitalne baštine.*

***Ključne riječi**: kulturalno mapiranje, organizirana kompleksnost, vizualizacija podataka, kulturna analitika, proširena kartografija*

## Uvod

Prije konkretizacije istraživanja, potrebno je iscrtati činjenični[1], ideološki i znanstveni teritorij u kojem se ovaj rad kreće. Općenito, ili svima poznato mjesto glasi - civilizacija danas proizvodi ogromnu količinu raznoraznih informacija. Za većinu spomenutih podataka, ili široko shvaćenih medijskih sadržaja, ove ili one vrste, može se reći kako su dio popularno – kulturnog miljea kojega proizvode pojedinci suvremenim digitalnim alatima. Pored navedenog, različite kulturne, znanstvene i društvene institucije, također svakodnevno proizvode iznimno brojne digitalne sadržaje. Svakako, glavni izvor spomenute eksplozije informacija unutar institucionalne sfere, predstavljaju postupci digitalizacije postojećih fizičkih podataka akumuliranih tisućama godina. Pa tako, kulturne institucije kao što su muzeji,

[1] Naravno, bilo koja društvena ili kulturna pojava, za razliku od tehničkih, a možda, i prirodnih, nije svediva na ideju puke činjenice (Drucker, 2011). Autori rada smatraju da, ako i postoje činjenice o nekom kulturnom fenomenu, one su isključivo pojmljive kroz diskurzivna tumačenja.

biblioteke, obrazovne institucije poput fakulteta i škola te državni zavodi za statistiku posljednjih deset godina širom svijeta transponiraju svoje analogne podatke u njihove digitalne verzije. A kada oni to čine, u pravilu, objavljuju javno. Takva eksplozija javno dostupnih podataka, uglavnom pomoću informacijske tehnologije API podataka, osim što je stvorila ogroman izvor otvorenih informacija, generirala je puteve za nove horizonte proučavanjima kulturne građe. Razlog tome je u skladu s ovim rezoniranjem - ako je broj podataka o nekoj pojavi veći, to je, naravno, moguće preciznije analiziranje određene pojave. Jasna stvar, jedinica razlučivosti (rezolucije) pogleda koji podrazumijeva fenomen veći je ako je izvor informacija brojniji. Primjerice, činjenica postojanja mnogo većeg broja podataka nego ranije jasno govori o većoj mogućnosti podrazumijevanja situacije proučavanog, a kroz mogućnosti uspostave takozvanog uzorkovanog pogleda ili detektiranja trendovskih djelovanja koje znamo kao metodološke mehanizme pokreta pod imenima kulturne analitike (Manovich, 2014) ili udaljenog čitanja (eng. distant reading), (Moretti, 2005). Indirektno, spomenuta situacija velikog broja detalja, koji uzrokuju detaljnija shvaćanja, kao i proizašla istraživačka pitanja te odgovori nastali iz sagledavanja situacije, mogu utjecati na mnogo učinkovitiju edukaciju, kako profesionalaca tako i običnih korisnika koji se bave ovom problematikom. Nadovezujući se na ranije opisano, u radu se tvrdi kako stalan i brzi fluks svakodnevnih društvenih situacija ne samo da uzrokuje dinamiku tehnoloških inovacija, nego i čini potrebu za nastajanjima novih teorijskih promišljanja koja će anticipirati i objašnjavati društvene kontekste. Takva recentna promišljanja prepoznaju se, između ostalih, u praksama i pokretima nazvanih kao *digitalno - kulturno arhiviranje, klasificiranje i analiziranja*. Više od toga, neki autori smatraju kako već uvelike možemo govoriti o postojanju takozvanog uokvirujućeg termina – *digitalne metodologije* (Van Es i ostali, 2018) koji bi objedinio postojeća znanja, stavove i postupke novih, tehnološki posredovanih proučavanja. Koji su razlozi tome? Iznimno ogroman broj izvora, kao i stalan razvoj tehnoloških alata podrazumijevaju i nameću nastanjanje novih metodologija proučavanja i analiziranja pojava. Odnosno, da bismo shvatili što je, kako se proizvodi, što nam to govori, fenomen široko shvaćene kulture valja izučavati u njenom najšire mogućem rezervoaru te ju analizirati kroz deduktivni model (big data / distant reading), i onda ju, eventualno, suprotstavljati induktivnim metodama bliskog, pomnog proučavanja.

Dakle, kako je ranije navedeno, analogni podaci postaju digitalni na dva načina. I dok je spomenuto digitalno arhiviranje poprilično jasan koncept (radi se o transponiranju analognih u digitalne, ili arhiviranje izvorno digitalnih materijala u organizirane jedinice), kulturna analitika (kao postupak organiziranje, analiziranja i posredovanja digitalnih podataka) relativni je znanstveni novum. Ta praksa pripada drugom, novijem valu digitalne humanistike, u kojem je postalo jasno da jednom digitalizirani podaci nemaju posebnu bitnost (analitičku funkcionalnost i komunikacijsku energiju) ako nisu optimalno organizirani i prikazani. Primjerice, popis povijesne građe nekog bosanskohercegovačkog istraživačkog centra prikazan na web – stranici institucije kao običan tekst, ne posjeduje izvornu digitalnu vrijednost iskaza. Takav je popis samo tekst, baš poput onog na papiru. On ne iskorištava onaj puni potencijal takozvane autonomije digitalnog izraza koji je opisan u poznatom radu Language of New Media, Leva Manovicha (Manovich, 2002). Što rečeno znači, ili, u suprotnom, što možemo dobiti ako optimalno koristimo digitalni jezik? Postupci vizualizacije podataka generalno, a za ovaj rad vrlo bitan konkretni postupak mapiranja podataka, omogućuje nove, do sada neostvarene kvalitete istraživanja. Iz dva ključna razloga. Prvi je sama činjenica da veliki broj

raznih podataka nije lagano organizirati tekstualno. Postupci vizualizacije i mapiranja crpe ogromne dobrobiti iz vizualne komunikacije. Ta je činjenica davno dokazana te se ovaj rad ne bavi izravnim dokazivanjem prednostima grafičke argumentacije znanja[2]. Suprotno, rad se neizravno poziva na spomenutu relativno poznatu argumentaciju. Slično, rad ne tematizira semiotičke, gramatičke i tipološke specifičnosti forme mape, argumentiranih u ranijem radu sličnih autora (Alebić i Bijuković Maršić, 2017).

Drugi razlog korištenja vizualne komunikacije i mapiranja podataka stoji u njihovoj suvremenosti. Smatra se kako je potrebno iznova promišljati, kako tehnologije, tako i intelektualne stavove o proizvodnji znanja ne bi li ono postalo funkcionalnije (iz razloga ranije spomenute iznimne kompleksnosti pojava). Odnosno, kako bi znanje bilo komunikativnije, potrebno je razviti ekspresivnost koja proizlazi iz istovremenosti tekstualnog, vizualnog, performativnog i nekog sličnog iskaza (Burdick i ostali, 2012; Schreibman i ostali, 2008; Gold, 2012;).

Iz tog razloga, ovim se radom tvrdi da se transponiranjem teksta u njegovu vizualnu i prostornu formu mape, u konkretnom slučaju popisa kultrunih dobara grada Osijeka objavljenim u dokumentu Ministarstva kulture, proizvode novomedijske inačice izvorno tekstualnih oblika informacija. Upravo iz tog razloga, postupak mapiranja, proizvodnje vizualnih i prostornih argumenata, usporedno s tekstualnom argumentacijom, ključan je imperativ ovog rada koji za cilj ima proširivati područja borbe novomedijskim diskursima.

## Teorijski okvir

Tri su ključna ključna teorijska polazišta ovog rada: Warren Weaverova teza organizirane kompleksnosti (1951), svojevrsni manifest digitalne humanistike (Presner i Schnapp, 2009) i veliki broj suvremenih znanstvenih studija koje izravno (ontološki i epistemološki), demonstriraju što je interdisciplinarnost danas, baveći se odnosom kartografije i kulture. Pregled treće navedene teorijske postavke nalazi se u posljednjem dijelu ovog poglavlja te se proširuje na poglavlje pregleda dosadašnjih istraživanja.

Kontekst suvremenog prepoznaje se u iznimnoj kompleksnosti pojava. Rad je na najesencijalističkoj osnovi pokretan idejom organizirane kompleksnosti Warrena Weavera (1951). Ta hipoteza iznimno je djelotvorna za proučavanje ideološke konfiguracije suvremenog doba kao što je i metodološki putokaz novim istraživanjima. Prema navedenom proizlazi kako današnja situacija ima korijene u anticipirajućem uvidu kibernetičara Wareana Weavera koji je još 1951., govoreći o tri epohe u povijesti znanosti, tvrdio kako dinamiku današnjeg (sadašnjem trenutku prethodi epoha esencijalističke potrage za jednoznačnim odgovorima i epoha neorganizirane kompleksnosti) znanstvenog istraživanja karakterizira pojam *organizirane kompleksnosti* (Weaver, 1951). Odnosno, situaciju organizirane kompleksnosti (društvene pojave karakterizira, kako višedimenzionalnost tako i povezanost konstitutuirajućih elemenata) u znanosti i društvu moguće je prikazati samo interdisciplinarnim pristupom. Navedeno implicira da ako je neka pojava iznimno kompleksna te je shvatljiva samo slojevitim pristupom tada i stvaranje iskaza o toj pojavi mora sadržavati složene, multimedijalne i interdisciplinarne forme argumenata. Iz tog su razloga u ovom radu

[2] O specifičnostima i prednostima vizualne komunikacije vidjeti više kod: (Larkin i Simon, 1987); (Ware, 2012); (Cairo, 2016); (Card, Mackinlay, Schneiderman, 2009)

suvremene i interaktivne oblike mapa shvaćene kao optimalna (onu koja koristi trenutno najveću moguću ekspresiju iskaza) platforma proizvodnje informacija u kontekstu epohe organizirane kompleksnosti. Drugim riječima, kasnije tematizirani pojam novomedijskog istraživanja pronalazi se u formi karte koja je, kako je navedeno, par excellence forma proizvodnje znanja u interdisciplinarnom i novomedijskom okruženju.

Ovdje se, detaljnije i u proširenom obliku, izlaže ranije definirana formulacija (Alebić i Bijuković Maršić, 2017) kao:

*kvalitativni + kvantitativni argumenti + forma teksta + vizualno i prostorno komuniciranje = forma karte*

Ili, forma karte odgovarajući je novomedijski oblik argumenta u Weaverovom dobu organizirane kompleksnosti (1951). Isto tako se ovim radom tvrdi kako ista forma u potpunosti odgovara diskursu proizvodnje informacija unutar ideje digitalne humanistike (Burdick i ostali, 2012; Schreibman i ostali, 2008; Gold, 2012; Terras i ostali, 2013; Berry, 2012; Unsworth, 2002). Odnosno, pored brojnih epistemoloških točaka digitalne humanistike, za ovaj rad iznimno je bitan metodički imperativ proizvodnje znanja izvan isključivo tekstualnih formi (Schnapp i Presner, 2009; Drucker, 2014). Tako shvaćeno, konačna forma ovog, ili bilo kojeg novomedijskog istraživanja, neće biti samo tekst, ili teorija. Više od toga, istraživanje je u digitalnoj humanistici organizirano kroz multimedijalne forme; primjerice, interaktivne internetske stranice, video igre, platforme proširenih stvarnosti i slično. Iz tog razloga, izvorna grafička rješenja koja su napravljena unutar ovog rada (konkretne mape kulturnih dobara), u potpunom su ravnopravnom odnosu s teorijskim, tekstualno organiziranim dijelom rada. I bitnije, ovakav pristup (argumentacija kroz teoriju (tekst) i kroz praktični rad posredovan vizualnim i prostornim informacijama u formi mape)) odgovaraju idejnim postavkama novomedijskog suvremenog istraživanja.

Kada se govori o znanstvenom području, ovaj rad ulazi u područja koja se prepoznaju u nazivima *kulturne kartografije, humanističke geografije, kulturnog mapiranja* i ostalima sličnim terminima. Iz samih naziva jasno je kako se radi o novim, hibridnim disciplinama koje utjelovljuju ranije spomenutu Weaverovu tezu o trećoj epohi unutar povijesti znanosti. Njihova metodološka aparatura i proizašli argumenti jasno svjedoče o kompleksnosti tih proučavanja, kao što i otkrivaju razne znanstvene i društvene utjecaje koji su doveli do takvog spajanja i stapanja, ranije monolitnih, disciplina. Denis Cossgorve u poznatoj knjizi Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts (International Library of Human Geography (2005) tvrdi kako se koncept mapiranja kao i sam process proizvodnje karti radikalno proširili nakon što je fenomen mapiranja postao proučavan različitim kritičkim diskursima kulturalnih škola. Odnosno, sva ta znanstvena stapanja proizvod su takozvanog kulturnog zaokreta (eng. Cultural Turn) (2005:27). Mogući razlog spomenutom spajanju, do tada, različitih disciplina, filozofija je postkulturalizma u kojoj Ulf Strohmayer vidi glavnog pokretača izmještanja znanstvenog pogleda na nova područja proučavanja, a kako bi se poništila ili smanjila epistemološka nepravilnost koja je uzrokovana strukturalističkim teorijama koje zanemaruju ono što je skriveno ili prikriveno (Strohmayer 2005:8).

Ako se krene od samih početaka, klasična pozicija stoji ovako – kartografijom se bave geografi kojima je izrada karti svojevrsni alat dokazivanja prostornih i geografskih teza. No, situacija se sredinom dvadesetog stoljeća usložnjava. Senziblitet se kartografa usmjerava na tematiku koja je prije uglavnom bila preskočena; mapiranje uže postavljene kulture (primjerice

mape teatara nekog područja, karte o mjestima gdje su napisani romani nekog autora ili književnog korpusa, pozicija filmske industrije u svijetu i slično), putevi migracije slabije istraženih društvenih skupina, biografski elementi stopljeni u prostorne iskaze, prostorni smještaj umrlih osoba ili označavanje pozicije grada u kojem su zastupljenije strojevi nego što su to stanovnici, i slično. Možda bitnije, sama se struktura shvaćanja prostora u kojem živi čovjek mijenja. Svjedoči se konstantnim promjenama perspektive promatranog, čovjeka i okoline. Drugim riječima, o osobi i civilizaciji ne svjedoče samo uobičajena mjesta iskustva (primjerice grad u kojem živimo), nego i fotografija tog grada, ulje na platnu autora koji je slikao njegove ulice ili scena iz filma koja ilustrira prostor proučavanja. Sve su to izvori kulture, kao što su i sami načini proizvodnje spomenutih iskaza objekti proučavanja. Tako shvaćeno, bitna je tvrdnja Ola Söderströma (2005, str. 14), koji piše kako će današnji kartografi (bilo koje provenijencije) zasigurno povećano istraživati odnos različitih formi prikazivanja prostora. Poput prostora u mapama, fotografijama, filmu ili istraživanja postupaka kao što su uzorkovano ponašanje u urbanističkim sredinama. Humanistički zaokret primjećuje se u snažnom, ali postupnom prelasku analitičkih fokusa s kvantitativnih, sociooloških podataka prema osobnim, emocionalnim stanjima. Iz takve paradigme nastaju kulturna mapiranja kojima neće biti cilj prikazati statističke podatke, nego će, primjerice, pokušati prostorno organizirati emocionalna stanja (recimo, sjetu, zaljubljenost ili strah koji ljudi generiraju prema određenom prostoru). Takav pristup ponegdje se zove topofilija ili topofobija i (bio) je pokretač novih tendencija u kartografiji (Hubbard, 2005: 42).

Govoreći konkretnije, zasiguran pokretač ovog rada predstavlja teza Taniae Rossetti, koja, u radu - Theorizing maps with literature, govoreći o razlici u pristupu između kartografa i teoretičara književnosti, tvrdi kako prvi doživljavaju ideju kulturnog, a drugi prostornog obrata (Rossetto, 2013 citirano u Alebić i Bijuković Maršić, 2017)). Odnosno, ideja je situacija, u kojoj kartograf proširuje bazen svojih istraživanja izvan uobičajenih fizičko – prostornih informacija, a humanist, primjerice teoretičar književnosti, uvođenjem kartografije obogaćuje fond svojih metoda proučavanja. Iz navedenog proizlazi kako ovo istraživanje fenomena i postupka mapiranja, svoju znanstvenu opravdanost pronalazi u brojnim suvremenim radovima koji (interdisciplinarno) premošćuju jaz različitih disciplina, te tako spajaju geografiju i kartografiju s društvenim i humanističkim znanostima, primjerice; s teatrologijom (Cook i ostali, 2014); s fotografijom (Lombard, 2013); s komparativnom književnosti (Moretti, 1999; Moretti, 2005); s urbanizmom (Amoroso, 2010); s teorijom informacija (Lima, 2011); semiologijom (Bertin 1967), komunikologijom (Cairo, 2016). Takve studije, bile one samo tekstualne ili multimedijalne, zasigurno proširuju područja borbe u suglasju s imperativom interdisciplinarnosti.

**Dosadašnja istraživanja**

Sustavnim pregledom literature može se zaključiti kako postoje dvije osnovne tendencije proučavanja fenomena mapiranja. Ili kako navodi Denis Consgrove, detektirajući istu situaciju, postoje dva vrsta pristupa kulturne geografije: "Kritički, kulturalni studij kartografije napreduje iz dva smjera. Ili kroz proučavanje već napravljenih mapa – propitujući njene funkcije, tehniku, estetiku i semiotiku, ili kroz studij samog procesa mapiranja, odnosno istraživanja, kompiliranja te samog dizajna" (Cosgrove, 2008:156 citirano u Seemann, 2010:268).

Prva tendencija polazi od postupka proučavanja diskursa mape i njegovog uspoređivanja s raznim teorijskim temeljima. Tako rečeno, mape se proučavaju kroz diskurs kulturoloških studija, kritičkog pristupa i fenomenološkog zahvata (Dodge, 2011; Evalt, 2017; Perkins 2011). Konačan su proizvod takvih studija, metodološkom analizom, najčešće tekstualne znanstvene argumentacije koje propituju odnos društvenih pozicija moći kroz elemente roda, spola, različitih manjinskih pozicija i slično, i njihove argumentacije, trenutnog, prošlog ili budućeg stanja, u formi mape. Takav postupak takozvanog provlačenja do sada neproučavanih pojava kroz postojeću ideološku i teorijsku optiku, može se nazvati klasičnim pristupom proučavanju. Izvan spomenutog načina rada ostaje mogućnost detaljnog, rigoroznog, ispitivanja i multimedijalnog opisivanja društvenih pojava, ne bi li se nekako došlo do vlastitih teorijskih postavki (Latour, 2017).

Drugu grupu radova čine studije koje utjelovljuju ideju istraživanja kroz dizajn. Na taj se način, a poput ovog rada, proizvode, promišljaju i propituju same forme karti (nakon definiranja situacije, slijedi pokušaj intervencije) (Hacıgüzeller, 2018; Peterle, 2011). Bitno je da drugi način studiranja proizvodi kako tekstualnu argumentaciju tako i samu formu mape u grafičkoj i prostornoj argumentaciji. Na taj način, a za ovaj rad iznimno bitno, premošćuje se ratni rov između teorije i prakse. Odnosno, stvaraju se novomedijska istraživanja koja epistemološki otvaraju put novim načinima istraživanja i razmišljanja.

Pregled radova pokretnih teorijskim istraživanjem i isključivo tekstualnom argumentacijom počinje radovima Martina Dodgeom, koji u radu “Mapping Modes, Methods and Moments: A Manifesto for Map Studies” (2009), i istog autora, uz Roba Kitchina i Chrisa Perkinsa, u tekstu “Thinking About Maps” (2011) pokušavaju napisati do sada najobuhvatniji, ako ne opsegom onda dubinom analiziranja, manifest ideje mapiranja, temeljeći svoja istraživanja na detektiranju filozofskih ideja koji leže u pobudi, pojedinca ili civilizacije, da se nešto ucrta na kartu. Dalje, Joshua Evalt u "Mapping and Spatial Studies." (2017) detaljno obrazlaže specifičnosti, teorijska utemeljenja i suvremenu poziciju pokreta koji se naziva *Spatial studies*; intelektualne i znanstvene platforme čiji je cilj proširiti razumijevanja i načine istraživanja odnosa čovjeka i prostora, dakako, s velikim naglaskom na čin mapiranja. U radu Chrisa Perkinsa “Cartography: mapping theory." (2003), proučava se paradoksalna situacija u kojoj istraživači, proizašli iz miljea kulturalnih i kritičkih studija, vrlo često koriste termine mapiranja, a vrlo malo znaju ili argumentirano govore, o samom fenomenu (teorijskom i praktičnom) postupka mapiranja. Svojevrsni nastavak ove ideje rad je istog autora, Chrisa Perkinsa, iz 2011. godine "Cartography: mapping theory", u kojem autor detaljno iznosi specifičnosti postupka digitalnog mapiranja i daje minimum potrebnih digitalnih, praktičnih kvalifikacija koje svaki znanstvenik koji proučava kartografiju, pa bila ona i kulturalna, mora znati.

Zaokret prema suvremenom kontekstu koji uračunava i tehnologijski moment daje Clany Wilmot u Living the Map: Cartographies of Mobile Media Environments (2012) koji se, za razliku od prethodno nabrojanih studija, udaljava od semiotičkih, fenomenoloških i dekonstruktivističkih teorija tumačenja, koristi istraživanjem kroz praktični rad (dizajn) konstruirajući i ispitujući postupke mapiranja u kontekstu mobilnih tehnologija, a s naglaskom na elemente kao što su prostor, vrijeme i mjesto. Nastavljajući u kontekstu novih medija, Sébastien Caquard, u tekstu - Cartography II: Collective cartographies in the social media era, proučava estetičke, filozofske i svakodnevne prozaične situacije unutar fenomena društvenih

mreža te kako utječu na načine proizvodnje mapa. Odnosno, kako se društvena dinamika odnosa između elemenata države, njenih građana i privatnog sektora reflektira (estetički i idejno) na principe (tehničke i praktične) svakodnevne proizvodnju korisničkih mapa na društvenim mrežama. Ovaj je rad zanimljiv zato što se ovdje forma mapa koristi kao ontološki izvor - fundament iz kojeg se može iščitavati kultura. Još je precizniji rad Cobarrubiasa i Casas-Cortesau, "Activist cartography: enabling alternative political spaces (2009), koji pokazuju kako se tipologija filozofije politike može iščitavati iz prakse mapiranja političkih karta. Primjerice, iznimno je korisno autorovo detektiranje korištenja grafičkih simbola (strelice, linije, grafičkog znaka za odnos veličina i slično) u odnosu na ideološki stav osobe ili institucije koja proizvodi kartu. Koristeći donekle sličnu tezu o korištenju mapiranja, a kako bi se generirala i održala moć onih koji proizvode dinamiku društvenih odnosa, Severin Halder u radu "Editorial This Is Not an Atlas" (2018) istražuje mogućnosti suprotnog – ideje da proizvodnja mapa može služiti emancipiranju i demokratizaciji društva.

Drugi tip radova o kulturnoj kartografiji, utjelovljuje Giadom Peterle (2019) koja u istraživanju "Story of a Mapping Process. The Origin, Design and Afterlives of the Street Geography Map", polazi od ideje bliske ovom radu. Naime, dizajnirajući umjetničko – geografsku mapu ovaj tekst istražuje recentni obrat kartografije; od one koju pokreću sirovi podaci do kulturne kartografije koja baštini metodologiju humanističkih znanosti. Spomenutom zasigurno treba dodati i kultnu knjigu Joanne Drucker "Graphesis" koja, govoreći generalno o postupku vizualizacije podataka u humanističkim znanostima, spominje i imperative pronalaženja postupka mapiranja koji bi odgovarao istraživanjima u humanističkim znanostima.

Dalje, Piraye Hacıgüzeller u tekstu "Re – mapping Archeolaeology: Critical Perspective, Alternative Mappings" (2018) piše o teoretskim okvirima i zanatskim postupcima u kojem se odvija mapiranje kao i o susretu tradicionalnih kartografskih praksi sa suvremenim tehnologijama.

Unutar, ranije spomenute, druge vrste načina proučavanja mapiranja, nalazi se podvrsta istraživanja kojoj je cilj razmijeniti metodološke postavke unutar interdisciplinarnog susreta klasične kartografije i društvenih, odnosno humanističih istraživanja kulturnih fenomena. Takva su istraživanja funckionalna, primjenjiva po svojoj prirodi te, gotovo uvijek, proizvode kako tekstualne tako i vizualne i prostorne znanstvene argumente.

Primjerice, u radu "Teaching geography with literary mapping: A didactic experiment" (2016), Sara Lucheta istražuje takozvane literarne mape; karte nastale ucrtavanjem nakon čitanja književnih tekstova. Ovim postupkom ispituje se odnos geografije i teorije književnosti, s primarnim ciljem razvijanje kartografskih vještina izvan uobičajenih kanonskih okvira. Slično, Laura Lo Presti u radu Extroverting Cartography."Seensing" maps and data through art (2018) piše o profilaciji fenomena mapiranja, izvan domicilnog geografskog diskursa, fokusirajući se na tematiziranje mapiranja unutar disciplina povijesti umjetnosti i znanosti o umjetnosti. Kada govorimo o klasicima ovakvih istraživanja korištenja forme mape, treba spomenuti knjigu - Atlas of the European Novel, poznatog Franca Morettija (1999), koji je mapirao romane Jane Austin Ponos i predrasude te Razum i osjećaje tako da je na mapi Velike Britanije označio mjesta gdje radnja počinje (trokuti) s mjestima gdje se u romanima završava radnja (krugovi). Na taj je način pokazao kako je Austin koristila prostor i mjesta u Velikoj

Britaniji (radnje nema u Londonu, Irskoj ili Škotskoj, no mjesto radnje postoji u njoj bitnim mjestima) (Moretti, 1999, u Alebić i Bijuković Maršić, 2017).

**Metodološki okvir**

Pored, jasno, uvijek prisutne metode pomnog (bliskog) čitanja literature (iz razloga osnovnog informiranja, analiziranja, komparacije i konačnog pokušaja usvajanja diskursa) te logičnih operacija zaključivanja ovaj rad, na metodološkom planu, uvodi svojevrsnu novost. Iznimno je važan element rada proces koji se zove - metodologija istraživanja posredstvom dizajna (Crampton-Smith, 2006; Giaccardi, 2017; ) Na taj se način istraživanje obavlja kroz postupak osmišljavanja, konstruiranja i testiranja onoga što je proizvedeno (Zimmerman i ostali, 2007). Dizajniranjem prototipa, samim postupkom konstruiranja, i njihovim propitivanjem (stavljanjem u relacije sa srodnim tematiziranjem) kreiramo znanstvene argumente koji uspostavljaju dijalog dva načina propitivanja, teorijskog i praktičnog rada.

U srži paradigme digitalne humanistike prototip je, zasigurno, sam teorijski rad. Prvi je razlog potreba za nadilaženjem tekstualnog izražavanja kao jedine, ili normativne forme izraza koja, primjerice, može generirati kritički diskurs (Presner i Schnapp, 2009). Na taj se način, kao znanstveni argumenti proizvode suvremene internetske stranice, računalni programi, informacijske grafike, društveni performansi, izložbe i slično (Gold, 2012). Drugi je trenutak u kojem se detektira praktičan rad kao teorijski u činjenici da se takvim postupkom proizvode generativne platforme proizvodnje znanja. Ako je postupak proizvodnje teorije, gotovo uvijek, podrazumijevao rad na tekstualnom planu, izgradnja je digitalnog prototipa koji će djelovati u informacijskom prostoru itekako organizirana oko teksta, ili pisanja. Postupak kodiranja, a nakon grafičkog rada u suvremenim digitalnim programima, obavlja se putem razgovora s tehničkom, sintetičkom inteligencijom, odnosno pomoću jezika koji računalo razumije. Taj jezik ima svoje termine, gramatička pravila i logičnu strukturu. Pisati i razgovarati s umjetnom inteligencijom obujmom premašuje uobičajeni teorijski rad. Taj detalj nije za podcijeniti. Primjerice, interaktivne internetske stranice (kakva je i ova u kojoj se nalazi mapa proizvedena u okviru ovoga rada) stvorene su od tisuća kartica teksta. Taj je tekst otvoren, dostupan za stalne intervencije, njega se može preuzeti pa koristiti za nešto drugo. Drugim riječima, interaktivna mapa u formi internetske stranice prilično lako može postati platforma za prostorno izučavanje neke druge, slične tematike. To je primjer diskurzivnosti takvog postupka istraživanja. Iz svega navedenog, tvrdi se kako je autore ovog rada oduvijek zanimao postupak istraživanja koji bi uključivao rad na konkretnom objektu (mapa, informacijska grafika, internetske stranica ili slično), a koji će svojom idejnom i izvedbenom postavkom odgovarati, dovoditi do dijaloga te promišljati, u sinergijskom odnosu s tekstualnom argumentacijom.

Konkretnije rečeno, forma mape i postupak mapiranja bit će ključni alat u pronalasku odgovora na pitanja proizašlih iz suvremenog tematiziranja kulturne baštine. Ovim radom, kroz diskurs kulturne geografije i postupke mapiranja, istražuje se konfiguracija osječke kulturne baštine. Koristeći javne podatke registra kulturnih dobara Ministarstva kulture Republike Hrvatske, ovim istraživanjem, pored tekstualne argumentacije, proizvode se suvremene interaktivne karte koje mogu služiti kako profesionalcima tako i široko shvaćenom korisniku.

**Opis istraživanja, rezultati i diskusija**

Kako je već navedeno ovaj rad koristi dokument - *Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske* (Ministarstvo kulture Republike Hrvatske – kulturna baština - nepokretna kulturna baština - Registar kulturnih dobara, 2020) javno objavljen na internetskim stranicama Ministarstva kulture Republike Hrvatske. Polazni dokument nalazi se u formi internetske stranice, konkretnije internetske tražilice u kojoj korisnik može pregledati i pretraživati popis svih pravno proglašenih kulturnih dobara RH. Konkretnije, fokus je na kategoriji nepokretne kulturne baštine grada Osijeka.

Dva su ključna problema ovakvog polaznog dokumenta u formi popisa koje ovaj rad detektira. Prvi, spomenuti je popis samo tekstualni popis, a nikako prostorna informacija. Što to znači? Nakon definiranja konkretne lokacije, informacije su organizirane isključivo u tekstualnoj formi. One su osmišljene kao nabrajajuće činjenice, u formi tablice, i u svom prvobitnom obliku nude diferencijaciju u četiri kategorije: šifrirana oznaka dobra, grad, naselje; naziv dobra; vrsta kulturnog dobra. Kada korisnik klikom miša odabere konkretno kulturno dobro dobiva i tekstualne informacije, nešto šireg opsega. Drugi je problem u činjenici da, iako postoji konzistentna struktura kategorija, informacije ili odgovori na pitanja u kategorijama nisu konzistentni. Tako recimo, u nekim slučajevima, pod kategorijom adresa, imenovani su službeni nazivi ulica dok se u drugim primjerima koriste kolokvijalni nazivi. Pored toga, česti su slučajevi kada pojedine informacije nisu upisane u za to zadane kategorije, a istovremeno njih je moguće pronaći u kategoriji šireg opisa, primjerice ime arhitekta ili godinu izgradnje. Također, primijećena je nepreciznost i površnost kod detektiranja informacije o godini izgradnje objekta, makar se radilo i i kulturnom dobru koji je, recimo to tako, novije gradnje. No, postoje i slučajevi kada podatak o godini izgradnje uopće ne postoji.

Što nudi ovo istraživanje? Prvo je bilo potrebno raditi na činjeničnom planu (drugi problem), popunjavajući nepotpune kategorije podataka. Da bi se to postiglo korišten je bazen informacija koji se nalazi u kategoriji opisa kulturnog dobra ne bi li se popunile sve ključne kategorije iz takozvanog osnovnog profila kulturnog dobra. Pa tako je potpuno oblikovana tablica koja je imala kategorije; naziv objekta, vrijeme nastajanja, arhitekt ili autor, adresa, grad, pravni status, vrsta objekta, umjetnički (arhitektonski) stil i namjena objekta. Tako su sva kulturna dobra objektivno popisana.

Tu se dolazi do drugog, i za ovaj rad bitnijeg postupka. Jednom optimalno popisani podaci, sada iz svojeg tekstualnog oblika prelaze u vizualne i prostorne forme. Pomoću računalnog programa QGIS stopljeni su ranije pobrojani podaci, organizirani unutar navedenih kategorija, s prostornim opredmećenjem u formi mape. Drugim riječima, locirani su na konkretnoj mapi mjesta objekata kulturnih dobara te su im pripisane informacije iz ranije popisanih kategorija. Tako je proizveden spoj svega onoga što je postojalo u izvornom popisu (i onoga što je moralo biti ponovno istraženo kako bi valjano popis bio pupunjen), s objektivnom projekcijom konkretnog prostoru u formi karte. Odjednom, tekstualne informacije poprimile su prostornu i vizualnu organiziranost forme mape te su se transformirale u ranije predstavljeni oblik novomedijskog istraživanja koji svoju ekspresivnu snagu iskaza crpi iz istovremenosti tekstualnog i vizualnog organiziranja informacija. Na taj način korisnik ranije ponuđene informacije može istraživati u izravnijem, prirodnijem obliku, gdje ono što se opisuje, ima svoju poziciju u prostoru, a istovremeno zadržava informacijske specifičnosti. Pored nabrojanog, korisnik odabirom na pojedinu kategoriju; primjerice, arhitekt objekta,

vremenski period izgradnje objekta, umjetničko – stilski naziv, može specificirati svoje istraživanje popisa kulturnih dobara, formirajući mapu koja će odražavati detaljniji pregled. Primjerice, ako korisnik specifičnom pretragom filtrira arhitekturu 18. stoljeća prikazani će podaci sugerirati da se kulturna dobra tog razdoblja nalaze isključivo na lokaciji osječke Tvrđe. Takav način istraživanja, pretrage, proizvodi izravne, jasne argumente; locirani su objekti jedini vidljivi (za razliku od ostalih koji su grafički prikriveni), te su konkretno smješteni u prostor mape (što predstavlja jasno kognitivno opredmećenje situacije). Tako su izravno vidljivi dokazi kako se grad širio, koji su pojedinačni arhitektu vezani za određeno razbolje ili stil te kako se funkcija građevina mijenjala ili raspoređivala u odnosu na položaj u gradu. Takvi uvidi gotovo su nemogući u izvornom, tekstualnom popisu. Ipak, autori ovog rada svjesni su mogućih problema istraživanja. Ograničenja i zapreke ovakvog postupka moglo bi se sažeti u dva pitanja. Prvo je pitanje problem trivijalnosti (jesu li suvremena tehnologija i načini analiziranja i prikazivanja znanja tek pomodni dodatak, onaj koji ne stvara nove uvide?). Drugi je problem pitanje epistemološke neoptimalne komunikacije (kako organizirati digitalna sučelja koja će moći iskoristiti puni potencijal vizualizacije i angažirati kognitivne sposobnosti korisnika u cilju pronalaženju novih uvida?). Primjerice, u završnom obraćanju konferencije - Digital Art History – Methods, Practices, Epistemologies, koja se bavi spomenutom tematikom, zaključeno je: "S druge strane, upotreba ovih pomagala može imati i nedostatke ako se oni uvode u istraživanja bez kritičkog promišljanja o kontekstu u kojemu se primjenjuju i bez svijesti o mogućim posljedicama. Prednost i dalje treba imati istraživački rad te njegova utemeljenost na korpusu prikupljenih podataka i dokumentaciji kako ne bi došlo do trivijalizacije rezultata i gomilanja vizualizacija koje su tek pomodni dodatak." *(Muzejski Dokumentacijski Centar • Newsletter-19-11-2019)*.

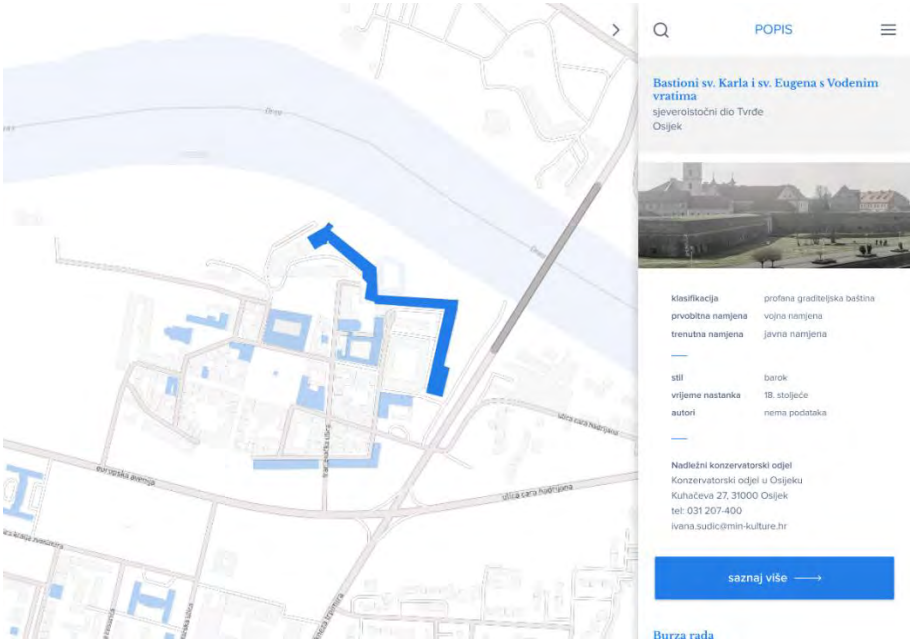
Autori ovog rada smatraju kako se o trivijalnosti ne može diskutirati ako istovremeno postoji funkcionalnost i intuitivnost određenog pristupa. Odnosno, niti jedna mapa nije pomodni dodatak tekstu ako ona služi svojoj svrsi proizvodnje novih inteletualnih uvida. Kolokvijalnije, postupak mapiranja može se smatrati šminkom samo ako proizvedene mape ne govore ništa više od početnog teksta. U suprotnom slučaju, a poput ovog rada, oblik karte stvara nove, zasebne i autonomne uvide. Kao takav, on nije pomodan, efermeran i trivijalan dodatak, nego autonomni diskurs proučavanja, postojećim teksutalno organiziranim istraživanjima.

Iz toga slijedi kako je iznimno bitno razvijati dizajn korisničkog sučelja koji će istovremeno biti funkcionalan (na optimalan način raditi ono što mu je svrha - prikazivati intrinzične osobine nekog postupka mapiranja). Druga bitna stvar, ovo istraživanje nikad ne tvrdi kako su opisane suvremene novomedijske metode jedini put proučavanja. Suprotno, kombinacija novih i starih pristupa, primjerice (digitalno prikupljeni podaci jednom vizualizirani, proizvode nove argumente za jednog povjesničara, ali, istoj toj građi povjesničar pristupa klasičnim metodama iščitavanja). Takav znanstveni napad s dvije fronte; vizualizacija velikog broja podataka, zajedno s metodama klasičnog pomnog čitanja građe mogao bi dati najtočnije uvide.

Na ovom mjestu, a namjerno prelazeći u izravnu izjavu u prvom licu množine, smatramo, i nadamo se, kako smo ovim radom pokazali zašto i kako proizvoditi mape u interdisciplinarnom kontekstu suvremenih proučavanja. Konkretnije, teorijskim utemeljenjima i sustavnim probojem kroz mnogobrojnu napisanu literaturu mišljenja smo da smo argumentirali odgovor na pitanje – zašto to raditi? Praktičnim postupkom crtanja mapa i

njihovim smještanjem u interaktivne oblike internetskih stranica pokazali smo načine kako to uraditi. Cjelokupna studija pokretana je imperativom proizvodnje činjenično točnih i, vrlo bitno, izrazito komunikativnih i ekspresivnih mapa koje, nadamo se, odgovaraju duhu vremena.

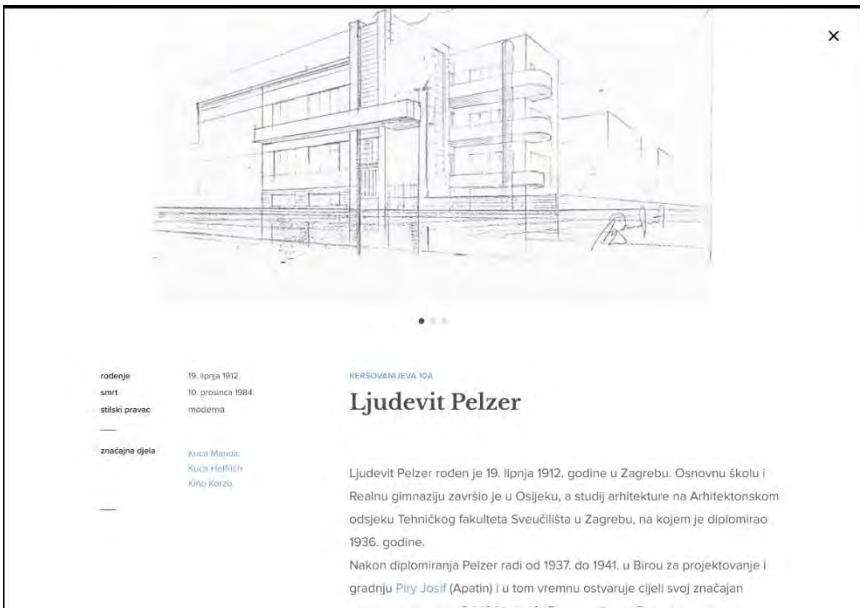
**Fotografije prototipa digitalne platforme za mapiranje**




Slika 1. S lijeve strane, korisnički interfejs koji omogućuje flanerski način prostorinog pretraživanja. S desne strane, informacijski okvir koji se aktivira pretragom ranije spomenute mape.




**Slika 2.** Korisnički interfejs omogućuje slobodnu prostornu pretragu (lijeva strana ekrana), ili pretraživanje po popisu (desna strana).



Slika 3. Prikaz digitalne stranice koja daje detaljnije informacija o odabranom kulturnom dobru.

**Literatura**


1. Alebić, L., Bijuković Maršić, M., "City as text-text as a city: Mapping of literary texts by Jasmin Imamović and Vilma Vukelić." *V međunarodni naučni skup Rad i stvaralaštvo u XXI vijeku*. 2017.
2. Amoroso, N. «The exposed city: mapping the urban invisibles.» 1. ed. ed. Routledge, London. 2010
3. Bertin, J. Semiology of Graphics: Diagrams, Networks, Maps. ESRI . , 1967.
4. Cairo, A., «The Truthful Art: Data, Charts, and Maps for Communication». New Riders. 2016.
5. Card, S.K., Mackinlay, J. and Schneiderman, B., »Readings in information visualization: Using vision to think». San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers In. 1999.
6. Caquard, S., "Cartography II: Collective cartographies in the social media era." *Progress in Human Geography* 38.1 141-150. 2014.
7. Cobarrubias, S., and M. Casas-Cortes. "Activist cartography: enabling alternative political spaces." *Intervention: Mapping is critical*. 339-341. 2009.
8. Cosgrove, D. "Geography and vision: Seeing." *Imagining and Representing the World* 12. 2008.
9. Cosgrove, D. "Introduction: mapping meaning." *Mappings:* 1-23. 1999.
10. Crampton-Smith, G. "Design as research that makes a difference. In: van der Lugt, R., and Stappers, P. J., (Eds) *Design and the Growth of Knowledge*. Delft, the Netherlands: ID-StudioLab Press. 2006.
11. Dodge, M. "Mapping Modes, Methods and Moments: A Manifesto for Map Studies' in Martin Dodge, Chris Perkins, and Rob Kitchin (eds) Rethinking Maps: New Frontiers in Cartographic Theory.": 220-243. 2009.

12. Drucker, J., «Humanities approaches to interface theory». Culture Machine 12. 2011.
13. Ewalt, J. "Mapping and Spatial Studies." *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. 2017.
14. Giaccardi, E. "Histories and futures of research through design: From prototypes to connected things." *International Journal of Design* 13.3 (2019): 139-155., 2019.
15. Gillings, M., Hacıgüzeller, P., Lock, G. eds. *Re-mapping Archaeology: Critical Perspectives, Alternative Mappings*. Routledge, 2018.
16. Gold, M.K. (Ed.), Debates in the Digital Humanities. Univ Of Minnesota Press, Minneapolis, 2012.
17. Halder, S. "Editorial This Is Not an Atlas." This Is Not an Atlas (2018): n. pag. Web. 2018.
18. Hubbard, P. "Space/place." *Cultural geography: A critical dictionary of key concepts* (2005): 41-48. 2005.
19. Knausgard, O. (2019) "Proljeće". OceanMore, Zagreb. 2019.
20. Kitchin, R., Perkins, C., Dodge. M., "Thinking about maps." *Rethinking maps*. Routledge, 2011. 19-43. 2011.
21. Latur, B., "Mreže, društva, sfere", FMK, Beograd. 2017.
22. Larkin, J. H., Simon, H. A.: Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. In Cognitive science, 1987, Vol. 11, p. 65-100. ISSN N/A. 1987.
23. Lima, M., «Visual Complexity: Mapping Patterns of Information». Princeton Architectural Press, New York. 2011.
24. Luchetta, S. "Teaching geography with literary mapping: A didactic experiment." *J-Reading-Journal of Research and Didactics in Geography* 5.2 (2016).
25. Madge, C., «On the creative (re)turn to geography». Area, 46: 178-185. doi:10.1111/area.12097 2011.
26. *Ministarstvo Kulture Republike Hrvatske - KULTURNA BAŠTINA - Nepokretna Kulturna Baština - Registar Kulturnih Dobara*. https://www.min-kulture.hr/default.aspx?id=31. Accessed 19 Mar. 2020.
27. Moretti, F. "*Atlas of the European novel, 1800-1900"*. verso, 1999.
28. Muzejski Dokumentacijski Centar • Newsletter-19-11-2019. http://mdc.hr/hr/mdc/publikacije/newsletter/newsletter-19-11-2019/#digitalart. Accessed 27 Mar. 2020.
29. Perkins, C. "Cartography: mapping theory." *Progress in human geography* 27.3 (2003): 341-351. 2003.
30. Peterle, G. "Story of a Mapping Process. The Origin, Design and Afterlives of the Street Geography Map | J-Reading 2(8) 2019: 73-87." J-Reading (2019): n. pag. Web. 2019.
31. Piatti, B., Bär, H.R., Reuschel, A.-K., Hurni, L., Cartwright, W., 2009. Mapping literature: Towards a geography of fiction. Cartography and art 1–16. 2009.
32. Presti, L L., "Extroverting Cartography."Seensing" maps and data through art." *J-Reading-Journal of Research and Didactics in Geography* 2 (2018).
33. Rossetto, T., «Theorizing maps with literature»., Progress in Human Geography, 38(4), pp. 513–530. doi: 10.1177/0309132513510587. 2013.
34. Söderström, O. "Representation." *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts. London: IB Tauris* (2005): 11-15. 2005.

35. Taylor, DR Fraser, and Tracey Lauriault, eds. "*Cybercartography: Theory and practice"*. Elsevier, 2006.
36. Van Es, K., Wieringa K,,Tobias Schäfer T.M.,. "Tool criticism: From digital methods to digital methodology." *Proceedings of the 2nd International Conference on Web Studies*. 2018.
37. Ware, C.: "Information Visualization. Perception for Design". Amsterdam : Kaufmann Morgan, 2012.
38. Weaver, W., «Science and Complexity»., in: Facets of Systems Science. Springer, Boston, MA, pp. 449–456. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0718-9_30. 1947.
39. Wilmott, C., "Living the Map: Cartographies of Mobile Media Environments." *Design Philosophy Papers* 10.2 (2012): 133-146. 2012.

## CULTURAL SPACES: MAPPING OSIJEK CULTURAL HERITAGE COLLECTION DATA

**Abstract**

*Today's moment is extremely socially complex, and as such requires constant intellectual parrying (asking the right questions, finding theoretical answers, and practical actions) (Knausgard, 2019). The epistemological, contemporary context of information and knowledge production, as well as the strong imperative of finding answers to the constant flux of everyday social phenomena, also requires complex theoretical and practical research. Continuing Warren Waeaver's idea of organized complexity (1947), as well as the contemporary research within the digital humanities (Presner and Schnapp, 2009), this paper finds the complexity of todays scientific expression in the production of scientific arguments who creates their interdisciplinarity from the simultaneity but also the equality of textual and visual expression. Precisely for this reason, the form of the map and the mapping process (methodology of digital humanities) will be a key tool in finding answers to questions arising from the contemporary thematization of cultural heritage. This paper, through the discourse of cultural geography and mapping procedures, explores the configuration of Osijek 's cultural heritage. Using public data from the register of cultural goods of the Ministry of Culture of the Republic of Croatia, in addition to textual argumentation, we produced modern interactive maps that can serve both professionals and the widely understood user. The paper seeks to argue why and how to use the mapping process. Moreover, it is imperative for research to produce, in addition to the usual textual expression, scientific graphic forms of argumentation, which are a kind of methodological procedure known as research through design. This approach, in addition to a fundamental reasons for finding answers to the questions posed in the hypothesis, aims to open, by its generative nature, an epistemological path to similar research, which will thematize and open new areas of investigations in the fileds such as cultural, industrial and digital heritage.*

***Keywords:*** *cultural mapping, organized complexity, data visualization, cultural analytics, augmented cartography*

UDK 7.038.16
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Siniša Vidaković
Dr. sc. Miroslav Malinović

# BAUHAUS U SVJETLU NOVOUSPOSTAVLJENIH ESTETIČKIH MATRICA I POGLEDA NA UMJETNOST XX VIJEKA

***Sažetak***

*Rad pod nazivom „Bauhaus u svjetlu novouspostavljenih estetičkih matrica i pogleda na umjetnost XX vijeka“ ima za cilj da ukaže na promjenu viševjekovnih modela valorizovanja i prihvatanja umjetničkih djela kao posebnog vida oplemenjenja ljudskog duha, te da istovremeno skrene pažnju na neraskidivu vezu arhitekture, skulpture i slikarstva u prvim decenijama prošlog vijeka. Bauhaus, kao savršeno osmišljena umjetničko-pedagoška „fabrika“, koja je defakto promijenila dotadašnje modele promišljanja i analize odnosa prema objektima, čovjeku i društvenom kontekstu u kojem oni nastaju, posmatra se u ovom radu kao indikator novih strujanja u umjetnosti XX vijeka, komparativno sa ostalim srodnim granama. Volumetrijski eksperimenti koji su bili novi moment u prihvatanju modernističkih tendencija, definitivno su promijenili dotadašnju estetiku i ponudili savremenom konzumentu nov način gledanja na umjetnost.*

***Ključne riječi**: Bauhaus, estetika, umjetnost, arhitektura, promjene*

## Uvod – promišljanja o povodima za estetsko valorizovanje

Problematika izgradnje, formiranja i uspostavljanja estetskih kodova koji će suštinski formirati ukus korisnika, i onih drugih, koji imaju dodira sa arhitekturom, a samim tim i umjetnošću generalno, vraća nas u istorijskim granicama poprilično u daleku prošlost.

Ne želeći da generalizuje stvari, niti da nameće neke presubjektivne stavove o međusobnoj, i svakako uslovnoj vezi, između svih grana likovnih umjetnosti, ovaj rad u svojoj suštini apostrofira nagle promjene u ocjenjivanju, doživljaju i prihvatanju „novih“ modela estetičkih matrica, koje je početak XX vijeka nametnuo kao neminovne standarde, koji su pratili dinamične tokove života.

Monopolistički pojam „lijepog“ razvijao se sedimentno kroz vijekove, lagano uspostavljajući određenu vrstu strahopoštovanja prema prostorno-likovnoj disciplini (arhitekturi), te u letimičnom pregledu arhitektonsko-istorijskih prilika nalazimo na moguće odgovore o kompleksnim dometima koje je arhitektonska produkcija proizvodila u svojim, nerijetko, monumentalnim razmjerama.

Stari vijek naprosto fascinira specifičnom ulogom megastruktura koje su u narodima bili zadivljeni njihovim nadnaravnim siluetama, potpuno prihvatili veličanstvenost njihovog opstojanja, kao modela hijeratskih i vanvremenskih „kapsula“, odlučno i pokorno prihvatajući pasivnu ulogu čovjeka čiji je zadatak bio da udovolji višim ciljevima i pripremi im monumente, kao uslovljene kreacije moći.

„Jednostavno rečeno, ta djela arhitekture po svom volumenu bila su redom prevelika, po svojoj visini pretjerano uzdignuta i udaljena od posmatrača, po svojoj funkciji ezoteričnog karaktera i u najvećem broju slučajeva čak i zabranjene zone za pristup i masovnu uporabu. S psihološke strane moglo bi se reći da su to zapravo bile ružne forme. Izazivale su vrlo snažne emocije, i to one negativne: strah, bespomoćnost, ništavilo. Bile su svojevrsno upozorenje na

poniznost i poslušnost. U tome nije bilo neke sigurnosti, topline ili zajedništva. Naime, divovske forme koje je koristilo ovo razdoblje, bio je onaj vidljivi dio kojim se iskazivala onovremena religija u simbiozi s vladajućim vrhom društva. Prevelike dimenzije koje zastrašuju, svojevrsna deformiranost oblika, njihova tako neprirodno nabujala tijela, već od same svoje pojavnosti postavljale su distancu i nedodirljivost. Opći gigantizam u oblikovanju pojedinih sklopova (stupovi su bili zbog svoje debljine poput zaobljenih pojedinačno postavljenih zidova), skup je svojevrsnih oblikovnih i psiholoških deformacija, izobličenja i odstupanja koja vode te forme na trag određene ružnoće i odbojnosti“ (Pađan, 109)



Slika 1. Kefrenova piramida, Giza, (oko 2570-2544. god prije n.e)
(Wikipedia contributors, Pyramid of Khafre)

Ne samo arhitektura Egipćana i Bliskoistočnih naroda, koje nam se čine najtransparentnijim primjerima odstupanja od humanih mjerila, i čovjeka kao bitnog elementa u njenom doživljaju, i arhitekture drugih naroda u periodu starog vijeka slijede slične principe.

Sve je skoro već rečeno o arhitekturi Grka i Rimljana, posebno u evropskom kulturnom krugu. Tako da sve ono što se tiče samih formi objekata, detalja, kompozicijskog formulisanja i u krajnjem slučaju njihovih estetskih modula postaje moguće i čitljivo u okviru specifičnih civilizacijskih dešavanja, bilo da su se oslanjala na mitologiju ili realan trenutak u nastanku (pragmatičnost), koji je opet imao modifikovani pojam iz starijih vremena, a to je glorifikacija određenih ličnosti ili pojava.

U oba slučaja postoji izvjesna izbalansiranost između estetike i funkcije, a njih je svakako podržavao i skultporalni ukras, koji od ovih vremena postaje nedjeljivi element u doživljaju „bogatstva“ arhitektonskog platna, ili njegove kompletne vizure.

„Niče je smatrao da grčki umetnici *nisu imali razloga da budu žrtve savremene pomame za originalnošću,* budući da se oni nisu plašili konvencija! Posle jednog broja vekova nastupilo je (moderno) razdoblje originalnog i, zatim, (postmoderno) razdoblje kraja originalnog. Kao da se sve vratilo! Tako je došlo do toga da se savremeni umetnici ponovo *ne boje* konvencija. Ali, kod njih je to slučaj iz sasvim drugih razloga nego kod grčkih umetnika. Naime, grčki umetnik je preko konvencija bio povezan sa svojom publikom. Niče je smatrao da su konvencije samo umetnička sredstva koja se usvajaju s ciljem da se poboljša razumevanje. Time konvencije postaju neka vrsta likovnog jezika kojim se umetnik *izražava.* Grčkom umetniku je stalo do zajednice, on teži da svojim *izrazom* potvrdi suštinu ili identitet helenskog

(likovnog) stila življenja. Da li tu ostaje bilo kakav prostor za inovaciju, originalnost?“ (Belančić, 239)

Čovjek i u ovom periodu ostaje pasivni sudionik ove „nadrealno-pragmatične“ estetike, a doživljaj arhitekture se svodi na doslovnu impresiju njenog već ikoničkog graditeljskog torza. Ono što je interesantno za ovu arhitekturu, posebno Rimsku, je to da za razliku od Egipatske i Mesopotamske, ova arhitektura postaje dio gradskog urbanog tkiva/ansambla. Sličan princip će usvojiti i srednjovjekovna arhitektura, posebno gotička.



Slika 2. Koloseum u Rimu, 72-80. god (Wikipedia contributors, Colosseum)

Estetsko ocjenjivanje i prosuđivanje o ovoj arhitekturi nezaobilazno ističe određeni likovno-estetski fenomen „sukoba“ koji nastaje usljed prenatrpanosti skulptoralnim ukrasom ogromnih graditeljskih zdanja, i često njihovim „uglavljivanjem“ u skučenu urbanu matricu.

Tako se rađa disharmonija pogleda i doživljaja u odnosu na okolni prostor, a uz nju svakako i nemjerenost u skladu elemenata, mada je čovjek i dalje fasciniran njihovom božanstvenom harizmatičnošću, čemu su doprinijeli i ostali elementi u službi likovno-estetskog doživljaja (raskošni vitraži, crkveni mobilijar, poliptisi, muzički instrumenti itd).

Ove religijske superstrukture pokušavaju da pomire odnos lice-naličje, oba u smislu fascinacije vjernika božanskim duhom koji je nastanjen u ovako oblikovanom prostoru. Srednjovjekovni čovjek je svakako bio fasciniran izgrađenim vizurama božanskih prostora, te je prihvatio svoju sliku kao mogućnost odraza, koju je potpuno pokrila sjenka ovih realno artističkih nesvrhovitosti.



Slika 3. Katedrala u Milanu, kraj XIV-sredina XIX vijeka (Autor)

Novi vijek, sa Renesansom polako mijenja svoj „odnos“ prema čovjeku i njegovoj ulozi u arhitektonsko kreiranju objekata i prostora. Matematički modeli preciznosti, jednostavnosti, bezornamentalnosti, racionalizma i u krajnjem slučaju „operisanje“ dimenzijama koje su primjerenije čovjeku i njegovim potrebama, skreću gotovo hiljadugodišnji kurs ka jednom novom modelu primjerenijem prirodi i čovjekovim potrebama.

Teorijski kontrolisan pristup planiranju prostora koji je prvenstveno pregledan, precizan i matematički tačan, uz slikarstvo i skulpturu koji su ga takođe pratili svojom maksimalno posvećenom zainteresovanošću za naučne principe i izučavanja (perspektive, anatomija, tehnologija, mehanika, optika, fizika) otvara prostor za sasvim nove estetičke principe, koji će se u narednim periodima periodično ponavljati ili mutirati u određenim segmentima.

*„Bez obzira što su u renesansi umetničke konvencije poprimile značenje naučnog pogleda na svet, one nisu sprečavale umetnika da u svom pogledu na prirodu da jednu proširenu dimenziju, u kojoj bi mimezis kao slika sveta bio samo okvir za ono iznad, za izvornu genijalnost ili neočekivanu, šokantnu originalnost“.* (Belančić, 17)



Slika 4. Mikeloco, Palata Mediči Rikardi, Firenca 1444/1459.
(Wikipedia contributors, Palazzo Medici Riccardi)

XVII i XVIII vijek uzimaju u svoj stilski rječnik gotovo sve ono što nije bilo korišteno u ranijim periodima. Hrabro se pojavljuje igra vijugavih linija, nemirni oblici, dinamika, određena prenatrpanost, nekontrolisani kićeni prikaz i dramatičnost, gotovo forma nestvarnih i uznemirenih kulisa.

Povezivanje arhitekture, skulpture i slikarstva dostiže sada maksimalnu simbiozu, a svaka vrsta jednostavnosti biva mahnito odbačena. Deformisanje svega što je moguće i dopustivo dostiže skoro stepen rasipništva i estetike nehajne ružnoće.

Takva arhitektura svakako nije bila primjerena čovjeku i njegovim potrebama, ali ga je magično držala u stanju fantastične opčaranosti, upravo zbog svog pozorišnog repertoara koji je kao najjače rekvizite koristila u formiranju estetičke slike, koja je naprosto stenjala pod težinom štukatura i skulptoralnog ukrasa na sebi. Njeno trajanje nije izdržalo pod realnom slikom koja je Evropu uvela u nacionalno otrežnjenje, a sa tim dovela i široku paletu eklekticističkih prisutnosti, što će u neko skorije vrijeme potpuno da otvori prostor jednom sasvim novom pristupu i promišljanju o svrsi i funkciji arhitekture.



Slika 5. Frančesko Boromini, San Carlo alle Quattro Fontane, Rim 1638/1641.
(Wikipedia contributors, San Carlo alle Quattro Fontane)

Vrijeme Romantizma predstavlja svojevrsni raskid sa čistim smjenjivanjem stilova, te je doživljaj ovog pravca u arhitekturi, a isto tako i u slikarstvu i skulpturi, veoma sporadičan. Z.Pađen u svojoj knjizi o *Estetici ružnog u arhitekturi,* daje dosta hrabar i opravdan kritički osvrt na taj period.

*„Naime, kao što je općepoznato, bit tih kreacija leži u disciplinovanom oponašanju arhitektonskih vrijednosti ostvarenih davno prije. Stvaraju se novovjekovne replike pune prijašnjih likovih matrica u svojim rješenjima. Nastaju oblici prožeti duhom nepostojećeg vremena. Oni su promatrače trebali misaono prenijeti u vrijeme antike, gotike ili baroka na primjer, naglašavajući i oživljajvajući vrijednosti tih razdoblja. Tu je očito na djelu svojevrsna manipulacija arhitektonskim formama koje su imale zadaću neke povijesne likovne transformacije. Posve grubo rečeno, došlo je do određene izopačenosti. Arhitektonske forme iskorištene su poput kakvih likovih rekvizita. Preslike rješenja koja su bila odraz života poslije drugih vremena, sada stoje poput zaleđenih muzejskih primjeraka. Ljepota svježine arhitektonske interpretacije i nadahnuće novim dosegom društveno-kulturnog razvoja, zamijenjeno je uporabom svojevrsnih arhitektonskih kulisa“* (Pađan 126-127)



Slika 6. Šarl Garnijer, Opera Pariz, 1861/1875.
(Wikipedia contributors, Palais Garnier)

**Novo doba – nove estetike**

Kraj XIX vijeka i ulazak u XX vijek, definitivno je u umjetnosti promijenio sve dotadašnje estetičke standarde, i privolio ljubitelje umjetnosti, publiku, kritiku i ostale konzumente da uđu u sasvim novi habitus umjetničkog promišljanja i kreacija, kojim je nedvosmisleno najavljeno revolucionarno doba.

Sve promjene koje su se počele dešavati sa industrijskom revolucijom, a podržalo ih je uvođenje novih materijala, nova uloga nauke, tehnike, političke i ekonomske promjene, dinamizam i novi tempo života, gradivni su elementi koji su plasirali nova „pravila" u umjetnosti, i definitivno postavila čovjeka kao osovinu oko koje će se graditi jedna sasvim nova priča, u kojoj će njegova personalnost postati neodvojivi element umjetničke prakse i produkcije.

Naravno, uslovni „prevrat" u umjetnosti se nije desio preko noći, niti anarhično, nego je njegova priprema išla jednim postepenim, neagresivnim i vješto pripremanim akcijama, u kojima su sinhronizovano djelovali arhitekte, slikari i vajari. Svako od njih je izvršio uslovno male, ali za promjenu ranijeg načina promišljanja i valorizovanja umjetničkog djela po novim standardima, veoma ozbiljne korake.

Mone, Roden, Ajfel i drugi pioniri  pioniri uvođenja novog umjetničkog poretka, zaslužni su što će za jedno veoma kratko vrijeme, u misli savremenog čovjeka, da se otvore ranije nepoznati prostori o vrijednostima koje postaju njihovi novi pogledi u budućnost.

*„Umetnost je oduvek bila, pa i danas je, događaj u jednom specijalnom jeziku. To je događaj koji se brzo učvršćuje, sedimentira u svojoj semiotičkoj strukturi, ali se uvek, pre ili kasnije, i de-sedimentira, te na taj način menja svoje usredištenje. U svakom slučaju, središte umetnosti je nekada bilo spolja, u mitskim i religijskim slikama sveta. Tako je barem izgledalo. Zatim se u modernosti ono vratilo u samosvojnu (samozakonitu) sliku/slikarstvo."* (Belančić, 67)

Ono što je ključno za razumijevanje novih trendova u umjetnosti XX i XXI vijeka je sam proces promjena koje su isključivši pojmove *stilova* uvele u kratkom vremenu klasifikovanje, (i u krajnjem slučaju), razumijevanje umjetničkih djela u sasvim novom svjetlu, apsolutno opozitnom standardima koji su važili u vjekovima koji su mu prethodili. Upravo to vrednovanje koje se može simbolično nazvati „estetikom izvrnute rukavice", pretpostavilo je edukaciju i izgradnju jednog sasvim novog mentalnog doživljaja arhitekture, slikarstva i skulpture. Po Wolfgangu Welschu[1], kako navodi u svojoj knjizi *Granice estetike,* (Welsch) nastaje „proces estetizacije realnog svijeta"

Upravo taj realni pristup čovjeku, životu i svijetu u kojem on egzistira, pokrenuo je mašineriju koja će se snažno odraziti na likovnost savremenog doba.

„Moderna ili avangardna estetika kao univerzalna estetika novoga, polazi od pretpostavke koja ranije nije bila samorazumljiva. Naime, moderni je svijet u kojem se umjetnost događa novi svijet procesa estetizacije. Estetski objekti, primjerice, kakve su Duchampove[2] *instalacije* ili naprosto predmeti iz svakodnevnice koji postaju umjetničkom preradbom postavljeni u prostor umjetnosti, poprimaju karakter estetizirane okoline. Taj se

[1] Wolfgang Welsch (rođen 17. oktobra 1946. u Steinenhausen) je njemački filozof koji je razvio nove ideje o estetici, postmodernosti, razumu, transkulturnom društvu i odnosu između čovjeka i svijeta

[2] Marsel Dišan (franc. Marcel Duchamp; Blenvil Krevon, 28. jul 1887 — Neji na Seni, 2. oktobar 1968) je bio  kontroverzni francuski umjetnik i dadaista

proces od početaka XX stoljeća s Duchampom kao prethodnikom do svekolika modnoga dizajna i uopće preobrazdbe ljudskoga tijela u estetski predmet pomoću kozmetičke hirurgije i industrije implantanata pokazuje simptomom jedne druge zbilje.“ (Paić, 139)

**Bauhaus – jedan od pokretača novih estetičkih promjena**

Iako se 1919-ta godina uzima kao ključni moment u formiranju i pojavi kreativne fabrike Bauhaus, teren za usvajanje novih pogleda na prostornu umjetnost – arhitekturu, te estetičko prosuđivanje o njenoj ulozi, vizurama, funkciji i sinhronoj vezi sa ostalim umjetničkim granama biva pomjereno deceniju ranije. Bečlija Adolf Los[3] 1908. godine svojim djelom *Ornament i zločin (Ornament und Verbrechen)* objavljuje rat svim suvišnim ornamentima koji su vijekovima pretrpavali fasadno platno, zalažući se definitivno za čistoću formi objekata koji su transparentno bili izloženi javnosti.

*„Ornamenti predstavljaju uzalud utrošenu radnu snagu, a samim tim i uzalud utrošeno zdravlje. Oduvek je bilo tako. Danas to znači i uzalud utrošen materijal, a to zajedno predstavlja bačen kapital...Savremenom odvažnom modernom čoveku nisu potrebni ornamenti, on ih se gnuša.“* (Gössel, 113)



Slika 7. Adolf Los,Steiner House 1910. (Autor)



Slika 8. Pit Mondrijan, Sivo drvo, 1912. god (Wikipedia contributors, Piet Mondrian)

[3] Adolf Loos; (Brno, 10. decembar 1870 — Beč, 23. avgust 1933) je bio austrijski arhitekta

*Brojni sljedbenici Losovih ideja,* Hajnrih Tesenov, Peter Berens, Jozef Maria Olbrih, Ogist Pere, Oto Vagner i dr, *u prvoj i drugoj deceniji XX vijeka defakto se okreću i usmjeravaju svoj rad u stvaranju kroz potragu za čistoćom izraza i skladom, okrećući se klasučnim pravilama proporcija, prema kojima su elementi konstrukcije moderne građevine dostići visok stepen harmonije.*

*Kontroverze koje su se javljale u prvim godinama često su bile manifestovane i oštrim kritičkim natpisima o „sterilnoj" arhitekturi, a pojedini Losovi objekti su čak bili i kamenovani, potvrđujući u tom trenutku nepripremljenost šire javnosti da prihvati nove estetičke doživljaje arhitekture u prvim decenijama dovog doba.*

*Interesantno je napomenuti da su i slikari i vajari svojim radom (koji se najviše ogledao u čišćenju slike suvišnih detalja i njenom kretanju ka jednostavnom harmoničnom sklopu osnovnih elemenata forme) skoro identično razvijali svoj poetski izraz, uvjeravajući publiku i kritiku da je definitivno prošlo vrijeme pričljive i deskriptivne strukture organizma slike.*

*1919. godine brošura koja je oglašavala otvaranje Bauhausa bila je lirska i romantična: „Krajnji cilj svih vizuelnih umetnosti jeste dovršena građevina! ... Zaželimo, zamislimo i stvorimo novu građevinu budućnosti, koja će ujediniti arhitekturu, vajarstvo i slikarstvo i koja će se jednog dana uzdići do neba iz ruku miliona radnika kao kristalni simbol nove vere" (Gropijus, Program Bauhausa, 1919) (Ajzaks, 260)*

*Godine u kojima je Bauhaus, kao kreativna fabrika svojim programima radio na integraciji i sveobuhvatnosti svih umjetničkih i zanatskih vještina, bile su potvrda o nemogućnosti odvajanja grana likovnih umjetnosti i njihovog autohtonog razvijanja u novom vremenu. Uz Gropijusa, u Bauhausu novu umjetničku klimu stvaraju i umjetnici različitih profila, poput Vasilija Kandinskog, Lasla Moholji Nađa, Johanesa Itena, Pola Klea, Herberta Brajera, Jozefa Albertsa i mnogih drugih, koji će u narednim decenijama uspostaviti temelje avangardnoj misli, i sve kalkulacije koje su postojale oko vizuelnog utiska prevesti na stranu funkcionalno-opravdanog te stvoriti, napokon, utilitarnu arhitekturu koja će svojom svedenošću i minimalizmom postati ikonički model čitavog XX vijeka.*




Slika 9. Valter Gropijus, Bauhaus, Dessau, 1925/26. (Bauhaus Building by Walter Gropius)



Slika 10. Vasilij Kandinski, Presjecajuća linija, 1923. (Transverse Line)



Slika 11. Valter Gropijus, Bauhaus, Dessau, 1925/26. (Bauhaus Building by Walter Gropius)

Posmatrajući Gropijusovo zdanje u Desauu, pažljivom analitičaru ne može da promakne komparacija sa svim onim promjenama koje su se dešavale i u slikarstvu, gdje se preko širokog polja savremene umjetničko-stvaralačke produkcije uvodi „nova slika svijeta“. S jedne strane stoji objekat koji se iščitava kontekstualno sa funkcijom i „novom ljepotom savremenog življenja“, a podržava ga pročišćenost, apstrahovanje i minimalizam u radovima avangardnih savremenika slikara i vajara.

„Najupečatljiviji element ovog kompleksa jeste centralno krilo sa radionicama, jasno vidljivo izdaleka. Delikatna staklena površina unutar pravilne mreže tankih crnih čeličnih šipki prekriva tri strane skeleta od armiranog betona. Tako ovo veliko prizmatično telo dobija meku kristalnu transparentnost ... Iako u Desauu nisu postignuti ciljevi standardizacije i industralizacije proizvodnje (kuće su zapravo sagrađene na potpuno konvencionalan način), formalno uređenje prostora ipak ubedljivo demonstrira estetski princip koji se može postići svođenjem na nekolicinu kubičnih formi.“ (Gössel, 189)

Pokretačka snaga i misao Bauhausa kontekstualno je aktivirala, ili barem bila snažan činilac u arhitektonskim vrenjima koja su imala u konačnici slične ciljeve u redizajniranju estetskih postulata iz prošlih vremena, a u koje su bila uljučena mnoga imena prve i druge decenije XX vijeka.

Jedan od njih je i Adolf Los koji zaobilazi apstraktne formalističke principe, i više se bavi ljudskim proporcijama i zahtjevima oko kojih bi se kreitao „uslužni“ prostor.

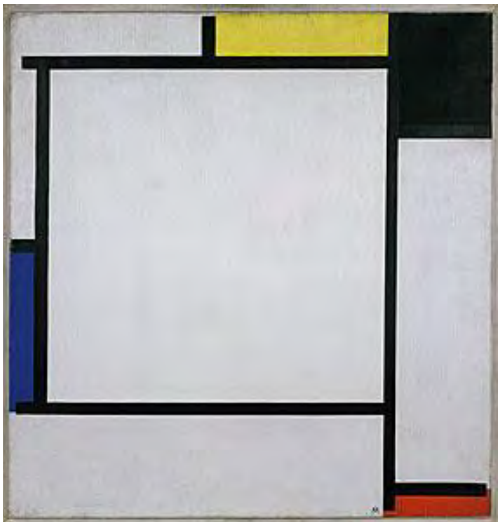
1923. godine, izložba u pariškoj galeriji Lansa Rozenberga, koja je važila za avangardno okupljalište tadašnjih kreativaca, prikazuje sličan način promišljanja i volumetrijskih eksperimenata kroz radove Mis van der Roea i El Lisickog potvrđujući neskrivenu vezu i oduševljenje umjetnika tadašnjom ruskom avangardom.

Složena je struktura razumijevanja i prihvatanja „fenomena Bauhaus“.U njoj su implementirana iskustva prošlosti i aktuelnog trenutka savremenog doba. Refleksije na sve ono što je bilo primarno ili sekundarno obuhvaćeno njegovom pojavom stvara jedan kompleksan organizam sa višeslojnim kvalitativnim i novoestetskim sedimentima.

Veoma bitan element u sagledavanju individualnih i univerzalnih principa u umjetnosti i arhitekturi, a u veoma bliskoj vezi sa Bauhaus sistemom je i grupa De Stijl. Iako su se oni bavili proračunima raspodjele nejednakih masa u antikubičnom sistemu koji je raspršio zatvorene konture volumetrijskih tijela, njihovo djelovanje se nikako ne može posmatrati izolovano od ideja članova Bauhaus škole, bez obzira što je formalno zabilježen i određen nivo takmičarstva ove dvije „industrije“.



Slika 12. Herit Ritfeld, Kuća Šreder-Šreder, Utreht,1925.
(Wikipedia contributors, Rietveld Schröder House)



Slika 13. Pit Mondrijan, Kompozicija, 1922. (Composition 2)

Nova vrsta arhitekture koja je imala za zadatak da shvati koji su to prioriteti u društvenim potrebama, kao i svoju vlastitu odgovornost za šire i društvene posljedice sopstvenog stručnog djelovanja. Bitan je bio model timskog/grupnog rada koji je stvarao mogućnost arhitektama da odgovore na sve kompleksnije zadatke koje je savremeno doba postavljalo pred njih.

Rad Gropijusa i Hansa Majera se u principu nadopunjavao. „Gropijusov *koncept budućeg kontrapunkta vizuelnih umetnosti*, koji bi se mogao primeniti i na arhitekturu, bio je blizak idejama Johanesa Itena i Gertrude Grunou. Takav kontrapunkt postojao je ranije u gotskoj umetnosti, kao i u umetnosti Grčke, Egipta i Indije, što potvrđuje njihova upotreba kvadrature i triangulature – projekti su izvođeni iz osnovnih dimenzija trougla i kvadrata. Moglo bi se pokazati da precizni zakoni vladaju prostornom kompozcijom, baš kao što postoje i u muzičkom delu, Gropijus je to iskazao sledećim rečima: *To se potvrđuje svuda. Iten, Grunou. Kandinski, Ozanfan, Žanere.“(Droste, 2006; Droste, 1999, 342)*

*„Za Majera, građenje je bilo elementarni proces koji je odražavao biološke, intelektualne, duhovne i fizičke potrebe i tako činio življenje mogućim. Prema tome, bilo je potrebno u razmatranje uzeti ukupnu ljudsku egzistenciju. Svrha takve arhitekture jeste dobrobit ljudi. Arhitektura je trebalo da dovede zahteve pojedinca i društva u uzajamni sklad.“ (Droste, 1999, 343)*

Osim evidentnih promjena u odnosu prema procesu projektovanja i građenja, Bauhaus je dao doprinos i uvođenju potpuno novog sistema pedagoške edukacije, organizacije nastave i odnosu predavača i studenata. Ne stavlja se bez razloga koncept ove škole u sam vrh univerzalnih i skoro idealističkih modela, koji su za veoma kratko vrijeme u kontinuiranom djelovanju sa ostalim pojavama u Evropi i Americi, prvih decenija XX vijeka, organizovali modele koji nesmetano funkcionišu i danas stotinu godina nakon njenog osnivanja.

Nemoguće je razmatrati promjene estetičkih modela kroz prizmu pojedinačnih stvaraoca, poput Le Korbizijea, Misa van der Roea ili Frenk Lojd Rajta, koji čine nosioce ovih promjena, a ne uzeti u obzir realno, institucionalno i multinacionalno prepoznatljivo dejstvo Bauhausovskih principa.

Kroz svega par decenija ostvarena je jedna od najvećih misija Bauhausa, a to je da se umjetnici koji su djelovali u okviru ove intelektualne i stvaralačke megastrukture nauče oblikovanju modernog života. Definitivno je nova estetika bila kontekstualna, prigrlila je snažno čovjeka sa njegovim očekivanjima i ispoštovala njegove duhovne i fizičke potrebe.

S druge strane, uzajamno-podržano ovim procesom, slikarstvo prve tri decenije je kroz opus utemeljivača bespredmetnog slikarstva: Kandinskog, Mondrijana i Maljeviča, dokazalo da je slika samosvojan i samodovoljan organički sklop, koji ne zavisi (po ranijevjekovnom modelu) ni od religije, politike, mitologije, istorije, mimezisa, nego da je njeno suštinsko biće usmjereno ka duhovno-intelektualnom biću čovjeka.

Analiza i shvatanje bitnosti pojave i dejstva Bauhausa se ne može posmatrati izolovano, ne prateći razvoj arhitektonskih prilika kroz istoriju. Zbog toga ovaj rad ima ambiciju da skrene pažnju na jedan sasvim drugačiji pogled u valorizovanju ove institucije, te kroz komparativne primjere iz istorije i savremenog doba pojasni neraskidivu vezu različitih likovnih grana koje su u biti imale iste ciljeve, a jedan od njih je bio promjena estetskih sudova i mjerila, te da otvore novi prostor za razumijevanje jednog od Misovih načela : *Manje je više ili Skoro ništa.*

## Zaključak

Kraj XIX i početak XX vijeka je uveo sasvim nove odnose u pristupu, formulaciji i realizaciji likovne produkcije, koja je sistemski obuhvatila sve tri grane likovne umjetnosti. Arhitektura (uvođenjem novih materijala i jasnim otklonom od istorijskog građevinarstva), slikarstvo (preko naučnih istraživanja fizičkih i optičkih fenomena), te vajarstvo (lomljenjem čvrste forme i dekonstrukcijom mase u prostoru) otvorili su mogući prostor za „novu opservaciju likovnih jezika".

Sve što je turbulentno donio XX vijek, a misli se na veoma kratko vrijeme 2-3 decenije revolucionarnih promjena koje su bezmalo negirali čitavu raniju umjetničku produkciju, ali ne u smislu futurističkih ili dadaističkih pamfleta, nego naprosto su iz sasvim druge perspektive gledali na čovjeka i njegove potrebe i stvarali umjetnost koja je bila istovremeno i duhovna, funkcionalna, često apstraktna po formi, ali humana u odnosu na dugačko istorijsko razdoblje koje mu je prethodilo.

U tom kontekstu je izdvojen i Bauhaus kao jedna od najidealnijih i najorganizovanijih stvaralačkih industrija, koja je na realnom primjeru pokazala kako ujedinjene raznorodne grane i podgrane likovnih produkcija mogu sinhronizovano da djeluju u smislu promjene ljudske svijesti/estetike u modernom vremenu.

Njen uticaj na sva avangardna dešavanja je zaista nemjerljiv, a eho i harizma koju su izgradili njeni osnivači i umjetnici koji su dali svoj veliki doprinos radu ove institucije se osjećaju i danas.

Ne želeći da pretenciozno donosi konačne sudove i zaključke, ovo je samo mali subjektivni osvrt na kulturna dešavanja u Evropi s početka XX vijeka i želja da se u doglednoj budućnosti otvore nova moguća polja analize filozofsko/estetičkih uticaja ovakvih pojava na okvire ljudskog življenja.

## Literatura


1. Ajzaks, R.R. *Valter Gropijus*, u Perović, M. R., & Bogdanović, J. (1999). *Istorija moderne arhitekture: Antologija tekstova, Knjiga 2B*. Beograd: Arhitektonski fakultet
2. Belančić, M. (2009). *Smrt slike*. Beograd: Medijska knjižara Krug.
3. Droste, M. (2006). *Bauhaus: 1919-1933*. Berlin: Taschen.
4. Droste, M. *Bauhaus: Obrazovanje arhitekata,* u Perović, M. R., & Bogdanović, J. (1999). *Istorija moderne arhitekture: Antologija tekstova, Knjiga 2B*. Beograd: Arhitektonski fakultet
5. Gössel, P., Leuthäuser, G., & Obadović, M. (2007). *Arhitektura u 20. veku*. Beograd: IPS.
6. Hodžić, A. A., Akademija likovnih umjetnosti u Sarajevu, & Bošnjački institut (Sarajevo, Bosnia and Herzegovina) (2015). *Zbornik tekstova Međunarodnog naučnog simpozija "Bauhaus u životu i djelu Selmana Selmanagića": Sarajevo, 23.10.2014.*
7. Janson, H.V. Entoni F.Janson, E.F. (2006). *Istorija umetnosti.* Varaždin: Stanek; Novi Sad: Prometej
8. Pađan, Z. (2008). *Estetika ružnoga u arhitekturi*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Paić, Z. (2006). *Slika bez svijeta: Ikonoklazam suvremene umjetnosti*. Zagreb: Litteris.
10. Welsch, W. (1996). *Grenzg nge der sthetik*. Stuttgart: Philipp Reclam.

11. Wolfgang Welsch (Philosoph). (08.07.2019) U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Welsch_(Philosoph)

**Izvori ilustracija**

1. Marcel Duchamp. (11.07.2017). „*Wikipedia*“ iz https://sh.wikipedia.org/w/index.php?title=Marcel_Duchamp&oldid=40755549
2. Bauhaus Building by Walter Gropius (1925–26) (08.07.2019) iz https://www.bauhaus-dessau.de/en/architecture/bauhaus-building.html
3. Composition 2 by Piet Mondrian (31.01.2020) u Reproduction Gallery iz https://www.reproduction-gallery.com/oil-painting/1044464025/composition-2-1922-by-piet-mondrian/
4. Transverse line by Wassily Kandinsky (31.01.2020) u Kandinsky Paintings iz http://www.kandinskypaintings.org/transverse-line/
5. Wikipedia contributors. (31.01.2020). Colosseum. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Colosseum&oldid=937213791
6. Wikipedia contributors. (31.01.2020). Palais Garnier. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Palais_Garnier&oldid=9354 50365
7. Wikipedia contributors. (31.01.2020). Palazzo Medici Riccardi. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Palazzo_Medici_Riccardi&oldid=934949703
8. Wikipedia contributors. (31.01.2020). Piet Mondrian. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. u https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Piet_Mondrian&oldid=938521145
9. Wikipedia contributors. (31.01.2020). Pyramid of Khafre. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Pyramid_of_Khafre &old id=927422825
10. Wikipedia contributors. (31.01.2020). Rietveld Schröder House. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Rietveld_Schr%C3%B6der_House&oldid=932489487
11. Wikipedia contributors. (31.01.2020). San Carlo alle Quattro Fontane. U *Wikipedia, The Free Encyclopedia* iz https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=San_Carlo_ alle _Quattro_Fontane&oldid=932461443

## BAUHAUS IN THE LIGHT OF NEWLY ESTABLISHED AESTHETIC MATRICES AND VIEWS ON THE 20th-CENTURY ART

**Abstract**

*The paper "Bauhaus in the Light of newly established aesthetic matrices and views on 20th-century art" aims to highlight the change of centuries-old models of evaluation and adoption of works of art as a special form of enrichment of the human spirit, while also drawing attention to the unbreakable link between architecture, sculpture, and painting in the early decades of the last century. Bauhaus, as a perfectly designed artistic and pedagogical "factory", which de facto changed the models*

*of reflection and analysis of the relations with buildings, human, and the social context in which they are created, is regarded in this paper as an indicator of new trends in the art of the 20th century, comparatively with other related fields. Volumetric experiments, which were a new event in the acceptance of modernist tendencies, definitely changed the aesthetics of the time and offered to a modern consumer a new way of art perception.*

***Keywords**: Bauhaus, aesthetics, art, architecture, change*

UDK 305-055.2
Pregledni rad

Tamara Jakšić

# ŽENA KAO SEKSUALNI OBJEKAT

**Sažetak**

*Posmatrajući odnos žene i muškarca, jasno je da između njih postoje razlike. Brojni su primjeri koji svjedoče kršenju ravnopravnosti među spolovima i pozicioniranju žena u drugi plan. Taj problem je korjenito zatočen u tradicionalističkom shvatanju odnosa muškarca i žene, porodice, te patrijarhata. Nagomilavajući se, jedan za drugim, problemi grade zidine stereotipa i predrasuda prema ženi i njenom odnosu s muškarcem i ostatkom svijeta. Razmotri li se konstrukcija žene u okviru komercijalizma (kozmetička lansiranja, modna industrija itd.) primijetit će se masovna eksploatacija iste i to u vidu seksualnog objekta. Žena je predstavljena kao dodatak muškarcu s primarnim ciljem zadovoljavanja njegovih potreba i nagona. Muškarcu je po ko zna koji put podređena, sada kao igračka. A koliko su žene toga svjesne? Prija li im to saznanje? Zašto je ženama draže čuti da su lijepe, nego da su pametne, duhovite i osjećajne? Rad zastupa činjenicu da postoje brojne žene koje sebe ne doživljavaju na spomenuti način. Uistinu, postoje one koje se smatraju vrijednima i čije je bivstvovanje obilježeno borbom za ravnopravnost. To su one koje imaju svoje mišljenje, a ne mišljenje formulirano komercijalističkim sadržajem.*

***Ključne riječi:*** *spol, ravnopravnost spolova, patrijarhat, seksualni objekat*

## Uvodna riječ

Seksualna objektivizacija, u ovom slučaju ženskog tijela, predstavlja samo dio problema uzrokovanih objektivizacijom. Na prvi pomen objektivizacije, osvrćemo se na skandalozne fotografije nagih tijela, kojima su preplavljeni mediji modernog društva. Međutim, seksualna objektivizacija je nešto sa čime se naočigled susrećemo svaki dan, kroz razne sadržaje. Da bismo shvatili koliko je objektivizacija loša sama po sebi, dovoljno je površno diferencirati pojmove subjekta i objekta - subjekat kao aktivan, razlikuje se od pasivnog objekta. U modernom svijetu žene zauzimaju status objekta, što ne počiva samo na njihovoj seksualnosti i ženstvenosti, već na njihovom bitku.

Zbog činjenice da objektivizacija ima više lica, a time i mnogo posljedica, rad čine tri cjeline koje su karakteristične za temu i međusobno povezane. Prvi dio rada odnosi se na uzrok objektivizacije tijela, odnosno društveni poredak koji je doprinio jačanju rodne opresije. Poglavlje se odnosi na kapitalistički društveni poredak i njegovu ulogu u rodnoj diskriminaciji. Da li kapitalizam prodaje seks? Jesu li žene dobile slobodu odlukom da eksploatišu sopstveno tijelo? Da li je tijelo žene postalo kapital? Također, u prvom dijelu rada se definiše pojam žene kao neprikosnovene žrtve patrijarhata, gdje će se istaći po kojim karakteristikama dolazi do (rodne, rasne i klasne) diskriminacije.

Drugi dio rada odnosi na konzumeristički pristup objektivizaciji žena, prvenstveno u medijima, a zatim i u umjetnosti. Uz pojmovna određenja, odgovara na pitanje da li mediji imaju utjecaj na društvo? Da li promoviraju sliku o tome kako bi žensko tijelo trebalo izgledati i na koji način to rade? Da li u medijima prevladavaju stereotipi i predrasude? Da li je žena još uvijek izložena seksizmu?

Pitanje je kako se žene osjećaju u svim ovim situacijama, da li prihvataju nametnute uloge ljepotica i na nekom nivou u njima uživaju i da li ih propituju.
Zašto je ženama draže čuti da je lijepa, nego da je pametna, duhovita, osjećajna? Možda zato što je po ko zna koji put prihvaćen životinjski nagon i čime su žene (p)ostale igračke „snažnijeg" spola.

Treći dio rada se odnosi na definisanje pojmova spola i roda. Postavlja se pitanje šta je uzrok koncipiranja žene kao nečega slabijega? Šta je rod, a šta spol? Šta je stoljećima muškarce činilo superiornijima od žena? Kakav značaj za ženu ima biologija? Ovaj dio se zasniva na terminološkim određenjima Simone de Beauvoir, Judith Butler te Belme Bećirbašić.

Ipak, rad zastupa činjenicu da postoje brojne žene koje se ne doživljavaju kao takve. Činjenica da je *žena posmatrana kao seksualni objekat je ponižavajuće i razočaravajuće, vrijeme je da se skrene pažnja na to*.[1] Predrasude i stereotipi moraju iščeznuti.

**Seksizam u doba kapitalizma**

U modernom dobu, tijelo žene (p)ostaje roba, a žena, sui generis, seksualni objekat. Prema mišljenju Caroline Heldman, *objektivizacija je proces predstavljanja ili tretiranja osobe kao objekta* (stvar koja ne razmišlja, koja se može koristiti kako ko voli). Time je seksualna objektivizacija *proces predstavljanja ili tretiranja osobe kao seksualnog objekta koji služi drugome kao seksualni užitak*.[2]

Posmatrajući odnos žene i muškarca, jasno je da između njih postoje razlike. Brojni su primjeri koji svjedoče kršenju ravnopravnosti među spolovima i pozicioniranju žena u drugi plan. Taj problem je korjenito zatočen u tradicionalističkom shvatanju odnosa muškarca i žene, porodice, te patrijarhata. Nagomilavajući se, jedan za drugim, problemi grade zidine stereotipa i predrasuda prema ženi i njenom odnosu s muškarcem i ostatkom svijeta.

Razmotre li se prve primjetne razlike između njih: igračke za djecu (kojima ih sredina determinira prije nego su oni i svjesni toga), boje koje nose (iako su boje kroz historiju mijenjale značenje), već s tinejdžerskim godinama i moda (koju većinom, diktiraju muškarci). Međutim, diskriminacija prema Fridrihu Engelsu[3] nije nešto što je oduvijek postojalo. U začecima civilizacije, biološki je ženama pripala uloga majki i odgajateljica, mada tada nisu bile ugnjetavane, a njihovom društvenom statusu išlo je u prilog praćenje porijekla po majčinoj liniji. Diskriminacija je dobila svoje značenje pojavom klasnog društva, viška sredstava i mogućnosti prodaje istih, odnosno kada su se stvorili uslovi za razlikovanje bogatstva i siromaštva.

Ono što je začeto u prvim klasnim društvima se nastavilo u kapitalizmu i čini njegovu srž. *Sviđalo vam se ili ne, mi živimo u kapitalističkom društvu u kojem smo ovisni/e o novcu ako želimo preživjeti. Često raspravljamo o klasi kao da su klasna pitanja neovisna od opresije*

[1]Još od 1970-ih godina i povezan s feministicama drugog vala, pojam seksualna objektivizacija potiče „okretanje očima". Ovaj fenomen je, međutim, više nego ikad prisutan u popularnoj kulturi. Danas se ženska seksualna objektivizacija slavi kao oblik ženskog osnaživanja. To je omogućilo novu eru seksualne objektifikacije koju karakterizira veća izloženost oglašavanja u cjelini, kao i povećane seksualne eksplicitnosti u oglašavanju, časopisima, televizijskim emisijama, filmovima, video igrama, glazbenim spotovima, TV vijestima, i „reality" televiziji.

[2] Heldman, Caroline., (2012), *The society paiges: Sexual Objectification (Part 1*). (Internet) <raspoloživo na: https://thesocietypages.org/socimages/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/> (30.05.2018).

[3] Engels, F., (1950), Poreklo porodice, privatne svojevine i države, Beograd: Kultura <raspoloživo na: https://www.scribd.com/doc/256699666/Fridrih-Engels-Poreklo-Porodice-Privatne-Svojine-i-Dr%C5%BEave> (13.07.2020.)

*koju proizvodi društvo u totalitetu. Iako se ne priča o tome, klasna borba predstavlja samu srž feminističke borbe – ekonomska moć je, prije svega, okosnica prosperiteta.*[4]Kapitalizam je uvjetovao razvoj klasnog sistema i prihvatio sve njegove negativne strane, od kojih McKelly ističe da *klasa omogućava status quo*[5] – većina ljudi cijeli život pripada klasi u kojoj je rođena, bez značajne mogućnosti promjene. Isto tako smatra da *klasne podjele djeluju sa seksizmom i rasizmom.*[6] Još u knjizi *Feminizam za 99% Manifest*[7] se iznosi činjenica da žene, neovisno o poslu, zarađuju manje od muškaraca i da ih to čini inferiornijima. U istom djelu se ističe kućanski rad koji predstavlja stub kapitalizma kao nedovoljno cijenjen i plaćen.
Međutim, kapitalizam je blagonaklon po pitanju objektivizacije ženskog tijela, jer prihvata sve resurse iz kojih može ostvariti prihode. Dok pojedine žene smatraju da su ostvarene zarađujući pokazivanjem fizičkih karakteristika, zaboravljaju činjenicu da se nisu oslobodile nego postale marionete muškarcima.

Kad bolje razmislimo, ženama su oduvijek nametali ideali ljepote, moda, pravila oblačenja, ponašanja i brojni drugi. *Moda je odraz muške dominacije u društvu, muškarci je masovno stvaraju, a žene je slijede.*[8] Raf Simons: *Dior*; Karl Lagerfeld: *Chanel*, *Fendi*; Marc Jacobs: *Marc Jacobs*[9] – tri od jedanaest trenutnih vodećih dizajnera ženske odjeće. Osim što je odraz muške dominacije, moda je, prema Hoskins, *najdraže dijete kapitalizma*[10]. Hoskins smatra da je kapitalizam loš jer osim rasizma, materijalističkog pristupa životu, daje ženama samo fizičko svojstvo. *Sve lažne potrebe pokazuju se stvarnima u praksi. Tako nametnuti ideal ženske ljepote – savršeno lice i savršeno tijelo – tjera žene na ispunjenje tih 'obaveza' i ukoliko ih ne ispune moguće je da neće dobiti željeni posao. S druge strane i muškarci su pod istim utjecajem jer im se nameće iskrivljena vrijednost žena.*[11]Slike manekenki kako hodaju modnim pistama naveli su posmatrače/ice da stvore iskrivljenu sliku o tijelu žene i kako bi ono trebalo izgledati. Uz navedeno, nametanje mršavog i zategnutog tijela bez obzira na stanje u kojem se žena nalazi u određenom trenutku, obilježilo je žensku egzistenciju u javnom životu. To mišljenje ne prihvataju samo žene, već i muškarci koji na taj način dobijaju iskrivljenu sliku o tome kako bi žena trebala izgledati. *Seks se u kapitalizmu dobro prodaje, a neoliberalizam ga proizvodi u bezbroj okusa.*[12]

Naime, objektivizacija žena se ne odnosi na sve žene. Objektivizacija je kao i svaki vid diskriminacije uvjetovana rodnim, rasnim i klasnim odlikama. Arruzza, Bhattacharya i Fraser navode Hilary Clinton kao primjer žene liberalnog feminizma koja pravi jaz među klasama. Liberalni feminizam ostavlja mogućnost ženama pripadnicama više klase da napreduju i da se

---

[4] McKelle, E., (2014), 7 Reasons Why Class Is a Feminist Issue. (Internet) <raspoloživo na: https://everydayfeminism.com /2014/09/class-is-a-feminist-issue/> (14.07.2020.)
[5] Ibid.
[6] Ibid.
[7]Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N., (2019), Feminizam za 99 % Manifest, Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica, broj 001028815. Datum pristupa: 10.07.2020. <raspoloživo na: https://zenstud.hr/library/feminizam-za-99-manifest/>
[8]Kozić, Faruk. (2016), *Pravo na ljudskost 1: Rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitanjima*, Zenica: Meligrafprint. Str. 157.
[9]Grant, Nick., (2015), 11 *Best Male Designers of Women's Clothing*. (Internet). < Raspoloživo na: http://www.complex.com /style/2015/09/11-best-male-designers-of-womens-clothing/ > (30.05.2018).
[10] Beretek, T., (2016), Tansy Hoskins: Moda je najdraže dijete kapitalizma. <raspoloživo na: https://voxfeminae.net /kultura/tansy-hoskins-moda-je-najdraze-dijete-kapitalizma/ > (09.07.2020.)
[11]Mačukat, I., (2018), Ružnoća, odbojnost i zazornost u modi, Zagreb: Tekstilno-tehnološki fakultet Sveučilišta <raspoloživo na: https://repozitorij.ttf.unizg.hr/islandora/object/ttf%3A268/datastream/PDF/view> (09.07.2020.)
[12]Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N., (2019), Feminizam za 99 % Manifest, Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica, broj 001028815. <raspoloživo na: https://zenstud.hr/library/feminizam-za-99-manifest/> (09.07.2020.)

ostvaruju, što se odnosi samo na pojedine koje se ironično bore za ravnopravnost svih žena. Dok te žene njeguju talente i ostvaruju se u javnoj sferi, žene Drugog i Trećeg svijeta obavljaju njihove kućanske poslove, odgajaju djecu za sitan novac, ali bez prilike da se same ostvare.

**Medijska slika**

Mediji imaju ogroman utjecaj na društvo, u svakom pogledu, pa se često, svjesno ili ne, njihov utjecaj prihvata kao primaran.*Mediji promoviraju ideju da djevojke trebaju brinuti o svom izgledu i svoje tijelo tretirati kao seksualni objekt namijenjen tuđem korištenju. Koliko to utječe na djecu, potvrđuju i roditelji: sedamdeset pet posto ih kaže da su djevojke pod snažnim utjecajem televizijskih emisija i filmova kada je riječ o tome kako izgledaju. Kad je riječ o tome kako se ponašati u romantičnim vezama, 56 posto roditelja smatra da su TV emisije i filmovi jako ili iznimno utjecajni za djevojčice, a 43 posto za dječake.*[13]Mediji postaju oni koji odgajaju djecu i mlade, ali isto tako treba biti svjestan činjenice da svi mediji nemaju isti obrazovni učinak (dok u nekima ne postoji nikakav). *Seksistički stereotipi prikazani u medijima su rodno diskriminacijski, degradirajući i uvredljivi.*[14] Time dolazimo do poražavajuće činjenice zastupljene u istim – diskriminacija žene, upozorava pravobraniteljica za ravnopravnost spolova, Višnja Ljubičić.

*Istraživanje pokazuje da mediji jačaju ideju da su muške osobine i ponašanja vrjedniji od ženskih osobina i ponašanja, a dječaci izloženi takvim medijskim porukama vjerojatnije će imati muška uvjerenja i tako se ponašati. Također, gotovo trećina majki misli da 8-godišnji dječak danas ima svjetliju budućnost od 8-godišnje djevojčice.*[15] Ali kako?

Razmotri li se konstrukcija žene u okviru komercijalizma (kozmetička lansiranja, modna industrija itd.) primijetit će se njena masovna eksploatacija i to u vidu seksualnog objekta. Žena je predstavljena kao dodatak muškarcu s primarnim ciljem zadovoljavanja njegovih potreba i nagona. Sa stanovišta Kosjenke Muk, sve od televizije, filmova i reklama do „stručnjaka za zavođenje“, žene se posvuda prikazuju kao seksualni objekti bez naročite osobnosti i inteligencije, čiji fizički izgled je njihov primarni kvalitet.

Posmatrajući razne reklame, medijske sadržaje, kao i svakodnevnice, žena je obilježena seksualnom objektivizacijom. Žena kao takva ne dobija na pažnji, ona je relevantna samo u kontekstu prolaznih nagona i potreba. Muškarcu je po ko zna koji put podređena, sada kao igračka.

Žene svojim zalaganjima kontinuirano osporavaju zaostale stavove i mišljenja, ali na tome treba još mnogo raditi. Činjenica da je *žena posmatrana kao seksualni objekat je ponižavajuća i razočaravajuća, vrijeme je da se skrene pažnja na to*. Predrasude i stereotipi moraju biti prevaziđeni.

[13]Dokler, Ana., (2017), *KAKO RODNI STEREOTIPI U FILMOVIMA I NA TELEVIZIJI UTJEČU NA DJEČJI RAZVOJ*. (Internet). <raspoloživo na: http://www.medijskapismenost.hr/kako-stereotipi-u-filmovima-i-na-televiziji-utjecu-na-djecji-razvoj/> (21.05.2018).

[14]Ivković, Hana., (2018), *ŽENE U MEDIJIMA Uspješnije nego nekad, no muškarci su i dalje na vrhu poslovnog 'nebodera'*. (Internet) <raspoloživo na: https://www.globalnovine.eu/drustvo/zene-medijima-uspjesnije-nekad-no-muskarci-vrhu-poslovnog-nebodera/ > (21.05.2018).

[15]Dokler, Ana., (2017), *KAKO RODNI STEREOTIPI U FILMOVIMA I NA TELEVIZIJI UTJEČU NA DJEČJI RAZVOJ*. (Internet). <raspoloživo na: http://www.medijskapismenost.hr/kako-stereotipi-u-filmovima-i-na-televiziji-utjecu-na-djecji-razvoj/ > (21.05.2018).

U svrhu ilustracije navedenog, uzet ću primjer nedavno postavljene izložbe. U junu 2018. godine u Muzeju grada Zenice održana je izložba slikara Adina Hebiba[16] pod nazivom *Most kao život*, koja se sastoji iz tri dijela:

1) Most,
2) Bog ne daje križ onomu ko ga ne može nositi i,
3) Ovo nije prilika za moju kćer.

Treći dio je motiviran isključivo (nagim) ženskim tijelom. Umjetnik tvrdi da tim slikama želi pokazati žensku snagu, jer su za njega to dominantna bića:(...) *ako bi žene vodile ovaj svijet, svijet bi bio bolje mjesto. Na svim slikama žena pokušavam prikazati snagu žene. Ne volim kad su potpuno gole, volim detalje poput haltera, štikli, crvenog laka na noktima, nešto što ženu čini posebnom. Žene su obilježile moj život, nikad se s njima nisam svađao. Ne podnosim izjave ljudi koji kažu da su sve žene iste. Žene imaju veću snagu i karizmu od nas muškaraca*.[17]Iako se umjetnik trudio da iskaže prednost ženskog spola, stereotipno je prikazao „snagu" žene. Zar jednu ženu čine posebnom halteri, štikle i crveni lak na noktima? Prema takvom interpretiranju žene – sa štiklama i crvenim lakom, počinje i završava snaga žene. Također, tvrdnji slikara koji ne voli da slika nage žene, ne ide u prilog činjenica da od desetak djela trećeg dijela izložbe, na samo jednoj slici žena ima samo sunčane naočale, štikle i dva haltera, dok se na ostalim ne nazire glava žene.

Ipak, svakodnevni život nam pokazuje da su žene izložene *seksizmu*[18], kako onom agresivnom koji obiluje neukusnim pa i vulgarnim terminima, tako i onom benevolentnom koji je tako dobro skriven i sofisticiran da ga mnogi nisu ni svjesni.*Koliko god nastojali zakonima regulirati pitanja diskriminacije i seksizma, teško je mijenjati unaprijed usađene i naučene kulturološke obrasce ponašanja i mentalitet ljudi koji najčešće posežu za kognitivnim prečicama kada donose svoj sud o nekome ili kada žele nekome staviti do znanja gdje mu je mjesto.*[19]

Živimo u 21. stoljeću uvjereni da životni standardi nikad nisu bili bolji, a ljudska prava nikad bolje utvrđena i poštovana. Kada stavimo na vagu nepoštivanje zakona, pa i osnovnih ljudskih prava, ništa ne garantuje da se tu i tamo odstupi od pravila zarad, recimo, politike. Pravila postoje, kako ona tako i sankcije za one koje ih ne poštuju. Ovu diskutabilnu temu prati kolateralna žrtva dominacije na relaciji muškarac – žena.

Žene su se od doba industrijalizacije emancipovale, proširile vidike pa se tako pronašle rame uz rame s muškarcem. Ali posmatrajući žene i njihov trud, krive su i za svoj uspjeh i neuspjeh u očima drugih. I danas, žene se uglavnom svode na samo tijelo, objekat za seksualnu ekspresiju suprotnog spola i reproducirajuće mašine potomstva.

---

[16]Akademski je slikar rođen 1955. godine u Mostaru. U Parizu je u klasi profesora Borisa Cikalovskog od 1983. do 1985. godine specijalizirao ekspresionizam. Njegov bogat opus slika i grafičkih djela obuhvaća scenografiju, plakate, ilustracije knjiga i monografije. Adin Hebib dobitnik je mnoštva europskih nagrada za grafički dizajn kao i niza drugih stručnih nagrada i priznanja. Priredio je više od 40 samostalnih izložbi u zemlji i inozemstvu, a njegova djela nalaze se širom svijeta.

[17]Miletić, Karmen, (2017), *ADIN HEBIB I NJEGOVA KĆI MIA IZLAŽU U ZADARSKOJ GRADSKOJ LOŽI* Adin Hebib: Najviše mojih slika kupuju žene, i to gotovo uvijek - ženske aktove! (Internet) <Raspoloživo na: https://zadarski.slobodnadalmacija.hr/zadar-plus/clanak/id/515169/adin-hebib-najvise-mojih-slika-kupuju-zene-i-to-gotovo-uvijek--zenske-aktove> (07.06.2018.)

[18]Riječ seksizam posuđena je iz engleskog jezika i odnosi se na stereotipe, predrasude i diskriminaciju na osnovu spola (sex-eng. spol), u najvećoj mjeri o ženama i protiv žena.

[19]Spahić-Šiljak, Zilka. *Zašto još uvijek govorimo o seksizmu?/Rodni stereotipi: Zvuči poznato?/*Uredila Monja Šuta-Hilbert. Sarajevo: TPO Fondacija, 2015. Str. 107.

*Fizička ljepota je oduvijek pripisivana svojstvu žene; Platon je smatrao da su žene toliko obuzete njome da im ta opsesija pruža iluziju da mogu vidjeti i dodirnuti Ljepotu ali da ne shvataju da se istinska, unutarnja Ljepota spoznaje tek sticanjem znanja o njenoj nedodirljivosti.*[20]

Žena je shvaćena isključivo kao nerazumno povodljivo biće koje teži fizičkom i materijalnom nasuprot muškarcu koji teži duhovnom. Percipirajući ženu muškom logikom, stvorena je iz dijela muškog tijela čija je jedina namjena da služi i pomaže muškarcu[21], a navodi ga na grijeh i na pogrešno.*(...) „kletva" ženskosti se uzimala zdravo za gotovo, odlikom prirodnih zakona, kao kod Pitagore, koji je jednostavno smatrao da je svijet stvoren na osnovama dva principa. Princip dobrote koji je stvorio red, svjetlost i muškarca dok su žena, haos i tama proizvod lošeg principa.*[22]

***(Nova) pop kultura***

Zaneseni novim stoljećem i promjenama u društvu, u ovom trećem valu feminizma i savremenog doba, suočavamo se s novom kulturom tlačenja žene, u kojem je žena, sama sebi najveći neprijatelj. *Feminizam se bori protiv feminizma*[23], a sve uslovljeno modernom „umjetnošću". Muzika, film, reklame su većinom prikazane s naglaskom na žensko tijelo. Apsurd se ogleda u činjenici da pojedine žene same prihvataju objektivizaciju sebe i svogtijela (*Lanina vremenska prognoza*, emitovana na OBN televiziji 2010. godine u kojoj jevoditeljica u donjem vešu). Muzički spotovi koje pomoviše producentska kuća *IDJ videos*, promoviraju golotinju, tijela žena u krupnim kadrovima, nerijetko i bez glave. Umjetnost se sada prodaje tijelom, najčešće ženskim, s krajnjim ciljem promoviranja golotinje, seksa i drugih poroka. *Tijelo više ne uživa pravo na slobodu, došlo je do apsolutne kontrole tijela i uspostavljanja singularnih modela koji se temelje na jednom tijelu kao normi prema kojoj drugu prosuđuju.*[24] Sada određene komercijalističkim sadržajima, žene poduzimaju radikalne mjere kada je u pitanju njihov izgled da bi zadovoljile kriterije koji se medijski nameću, neovisno o starosnoj dobi. Više nema djevojčica kojima treba djetinjstvo i igračke, od malih nogu postavljeni su im prividni uzori savršenosti ženskog tijela koje privlači novac i muškarce. To tijelo nema celulit, nesavršenosti bilo koje vrste, pa im se usađuje ideal ljepote. Zbog tog ideala, djevojčice/djevojke/žene većinom imaju manjak samopouzdanja jer su u usporedbi s tim nepoželjne. Troše se ogromne količine novca na estetske zahvate, ulaže se veliki trud na dijetalne tehnike mršavljenja, skrećući pozornost sa zdravlja i osnovnih ljudskih vrijednosti. Pa evo nas danas, nazadniji nego ikada, žena ostaje samo objekat muške želje i potrebe.

Vodeći se mišljenjem Zlatana Delića, nametnuti su nam i kultovi ljepote, u kojima moramo poštovati poredak. Pod time se podrazumijeva distinkcija ideala ljepote muškaraca i žena. Time se još više objektivizira tijelo. Tako da ako nečemu dajemo atribut ženstvenosti ili muževnosti, neophodno je shvatiti da takvo viđenje nije propisano kao primarno, štaviše, ljudi

[20]Bećirbašić, Belma. (2011), *Tijelo, ženskost i moć: Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo*, Zagreb-Sarajevo: Synopsis.
[21]Spahić-Šiljak, Zilka. (2008), *Religijske studije na Univerzitetima BiH*, Sarajevo: Transkulturalna psihosocijalna obrazovna fondacija.
[22]Bećirbašić, Belma. (2011), *Tijelo, ženskost i moć: Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo*, Zagreb-Sarajevo: Synopsis. Str. 36.
[23] Ibid.
[24]Bećirbašić, Belma. (2011), Tijelo, ženskost i moć: Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo, Zagreb-Sarajevo: Synopsis. Str. 82

su mu dali značenje i značaj *(... )pa nam je tako dlakavost na ženskom tijelu neprihvatljiva, odvratna, degutantna i izrazito čudna dok je na muškarcu posve normalna, uobičajena i smatra se čak i poželjnom.*[25]

Osim što su podređene patrijarhatu, sad su izložene mogućnosti oboljenja, depresije zbog odstupanja od nametnutih „pravila" ponašanja. Po uzoru na lutke s kojima se djevojčice igraju u djetinjstvu, žene postaju „lutke" u rukama muškaraca. Kada posmatramo medijske plasmane, reklame, sapunice, muzičke spotove, vidimo ženu prikazanu (ponovo) kao ideal ljepote (što ostaje jedina mogućnost ženena koji, se stavlja pečat seksualnog objekta. Zlatan Delić smatra da su i*straživanja još u prošlom stoljeću, kada govorimo o filmovima i sapunicama, pokazala da su u većini slučajeva, ženski likovi podređeni muškim.*[26]

*Kreiranje ženskih likova svedeno je na dva koncepta – mladost i ljepota. Zato ne čudi podatak kako je samo ¼ prikazanih žena u televizijskim programima starija od 30 godina, u poređenju sa ¾ muškaraca (McQueen, 188).*[27] Muškarci dominiraju u svim medijskim sadržajima, te se u navođenju Kukića, u reklamama znatnije koristi muški glas a odnos dva spola u reklamama daje prednost muškom spolu.

Kozić tvrdi da ni danas žene nisu lišene brige o izgledu, smatra da su im nametnuti kultovi ljepote, te da su usmjerene najvećim dijelom brizi o izgledu. Svakom novom reklamom, posterom, naslovnicom časopisa, žene su indirektno podstaknute da mijenjaju svoje tijelo kako bi ga učinili što približnijim nametnutim kalupom.

Ženama su dodijeljene rubrike zabave, skandala i mode, a isključene su u slučaju rubrika ozbiljnog i obrazovnog sadržaja. Mnogi mediji objavljuju slike i snimke u kojima se u prvom planu promoviraju dijelovi tijela. Na temelju vizuelnog, u slučaju raskida, razvoda ili poroda, jasno očitava da li je žena preboljela ili prevazišla tu fazu života. Dakle, ako je u "formi" život joj je savršen, ali ako ima viška kilograma, ukoliko su primjetne bore na njenom licu, to nam očitava sliku njenog teškog emotivnog stanja. Koliko smo daleko otišli s ovim pretpostavkama, šta od ovoga predstavlja razumno ponašanje? Ovaj način je sada univerzalan i prihvaćen, prvenstveno od strane žena, koje su ga svjesno ili ne, prihvatile.

Kukić ističe da žene u medijima i prikazivanje istih ima sasvim drugu namjenu i zasniva se na ženskom tijelu. Ona je svedena na prikazivanje tijela. Time se nameće pravilo savršenog tijela kod žena, kao garant uspjeha. Ne samo da bi dobile pažnju mase, već da bi uopšte imale šansu da „sijaju". Nažalost, ovo nije samo slučaj u svijetu slavnih, već i u životu anonimnih žena, koje nisu javne ličnosti. Žene iz javne sfere su predstavljene kao njihovi uzori i norme ponašanja i odijevanja. Moda dolazi iz visokih slojeva, ovog puta *celebrity* kulture. U prenesenom značenju, svi prate modu ali niko nema stil. Da stvar bude još gora, ovdje se ne završava objektivizacija žena, njihov identitet je ugrožen na mnoge načine.

**Spol i rod**

Ono što je uzrokovalo koncipiranje žene kao nečega drugačijeg, slabijeg, pa čak i perfidnijeg jeste tumačenje pojmova spola i roda. Feminističke teoretičarke novijeg doba smatraju da je diskurs taj koji formira jedinke u svakom segmentu njihovog postojanja, od

[25]Delić, Zlatan. *Crtice svakodnevnog života*/Rodni stereotipi: Zvuči poznato?/Uredila Monja Šuta-Hilbert. Sarajevo: TPO Fondacija, 2015. Str. 86.
[26]Kukić, Damir. (2013), *Medijska kultura*, Zenica: Muzej grada Zenice. Str. 121.
[27]Ibid. Str. 122.

intimnog, privatnog do javnog. Judith Butler je na uporednoj osnovi teorija Simone de Beauvoir te teoriji Maurice Merleau-Ponty prihvatila *ideju o razlici između pola, kao biološke činjenice i roda, kao kulturološkog tumačenja i značenja te činjenice*[28], što je bilo ključno za njenu kasniju teoriju o performativnosti roda. Dakle, spol je biološki konstrukt, dok je rod konstrukt društva i njegovih normi. Iako nisu isti, Butler smatra da su na koncu i *spol i rod kulturni konstrukti*[29] jer je *rod aktivni činilac*[30] koji može da formulira jedinstvenu ili grupnu identifikaciju, mnoge druge faktore, ali u osnovi i sam pojam spola. To znači da smo mi naučeni da budemo ono što jesmo, da se identifikujemo sa srodnim i očekivanim društvenim ulogama. Ono što je muškarce vijekovima činilo superiornijim od žena jeste fizička snaga i obrazovanje. Sada većina žena ima priliku da pokaže da ne vrijedi ništa manje, te su borbom za svoja prava omogućile obrazovanje, pa samim tim i uspjele u raznim sferama znanosti. *Teško je reći koliko se to cijeni, s obzirom da veliki problem ostaje raščlanjivanje roda i opstanak identiteta žena.*[31] Validnost i pravovjernost ženskog rada smatrana je netačnim ili nepovjerljivim s obzirom da žene ostaju one povodljive i neuravnotežene jedinke. Kod žena se akcenat stavlja na emotivnu sferu. Predstavljene su kao nježniji spol, dobre, nježne, srdačne. *Iako su ove stereotipije odraz pozitivnih vrijednosti, generalno se pri tome misli na vrlo nestabilne, nepovjerljive, fleksibilne, temperamentne karakteristike.*[32]

*U pokušaju da dokaže svoju dosljednost, žena sa sobom nosi biološke karakteristike pored datog kulturnog obrasca*[33], koje sada predstavljaju prepreku, po mišljenju Simone de Beauvoir.[34] Što, naravno, ne predstavlja nužnost. Ništa ne može spriječiti ili umanjiti važnost žene kao majke, ali isto tako valja pokazati duhovnu i društvenu vrijednost te potencijal žene kao živog i društvenog bića - bića razuma.

Prema mišljenju Belme Bećirbašić, *za ženu biologija ima vrlo kompleksan značaj – neki će reći značenje prokletstva.* Sve to sa sobom nosi popratne specifičnosti u fazama realizacije žene. Njen odnos prema sopstvenom tijelu, njegovim promjenama i ostvarivanje u majčinskoj ulozi, rađanju, stvorili su temelje za dominaciju muškog roda, patrijarhata. *Čin identificiranja sa tijelom proizilazi iz reproduktivnosti*, smatra Bećirbašić.

## Zaključak

Ono od čega treba krenuti, kako bismo se borili protiv objektivizacije tijela žena i diskriminacije, jeste shvatanje činjenice da je svaki obrazac ponašanja naučen. Nismo se rodili sa formiranim mišljenjem o našoj okolini. Žena nije posebna ako maštu muškarca pretvori u stvarnost. Žene su dovoljno pokazale koliko su posebne kada se nalaze rame uz rame sa muškarcima, pa tada fizička ljepota ne može ostati nešto neprikosnoveno, niti se može gledati kao jedini adut ženskog bića.

---

[28]Butler, Judith (1988). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. Theatre Journal Vol. 40 No. 4,: 519 — 531.
[29] Batler, Džudit (2001), *Tela koja nešto znače: o diskurzivnim granicama „pola“,* Samizdat B92, Beograd
[30] Ibid.
[31] Butler, Judith . *Rasčlanjivanje roda*, pogl. 10, *Pitanje tranformacije*, str. 181-205.
[32]Bećirbašić, Belma. (2011), *Tijelo, ženskost i moć: Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo*, Zagreb-Sarajevo: Synopsis. Str. 46.
[33] Petrović, Sreten. (2005*), Kulturologija*, Beograd: Čigoja štampa; Lepa. Str. 15.
[34]Bećirbašić, Belma. (2011), *Tijelo, ženskost i moć: Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo*, Zagreb-Sarajevo: Synopsis. Str. 48.

Kapitalizam prodaje seks, a njime i seksualnost žene. Žene koje smatraju da su slobodne i da imaju prava da same odlučuju o svome tijelu su ustvari marionete, (p)ostaju kapital, proizvedeno dobro spremno za dalju eksploataciju. Nemaju sve žene mogućnost da se ostvaruju i napreduju. Liberalni feminizam je stvorio uslove i pogodnosti za uspjeh onih žena koje su uspješne rođene, njihov uspjeh zavisi od statusa koje imaju u društvu. Dok se ostvaruju u javnoj sferi, u privatnoj sferi žene druge rase, klase i statusa ostaju kao primarne djelatnice. Njihov se rad ne vrednuje iako predstavlja stub kapitalizma. Kao jedna od grana kapitalizma, moda čini neizostavan dio života svih, posebno žena kojima nameće kako da trebaju izgledati, šta trebaju jesti i koju odjeću nositi. Čak su i modom žene podređene, jer ispunjavaju želje muškaraca. Nekoliko najpoznatijih modnih marki potpisuju muškarci kao poznati kreatori za žene. Njihove ideje ne samo da narušavaju sliku žena o tome kakve bi one trebale biti, već i sliku muškaraca. Pored svih kapitalističkih potencijala, mediji su značajni kada je riječ o nametanju mišljenja. Stereotipi i predrasude su nezaobilazni dio medijskih sadržaja koji dopiru do javnosti, čime ti sadržaji „odgajaju“ žene i muškarce, zbog čega je žena i dalje izložena seksizmu.

Ono što je žene predstavilo slabijima naspram muškaraca jeste tumačenje spola, kao biološkog produkta i roda, kao društvenog konstrukta. Muškarci su stoljećima karakterisani kao superiorniji zbog fizičke snage i izdržljivosti, iako žene sve više ruše taj stereotip njegovanjem sopstvene snage i izdrživosti. Borbom za svoja prava, izborile su se za svoje obrazovanje, pa time i uspjele u raznim sferama znanosti.

Ali nisu muškarci jedini koji umanjuju važnost žene i njenog privatnog i javnog života, žene se sada bore protiv žena, smatrajući da su feministički pokreti izmakli kontroli i da se time ugrožavaju prava muškaraca. Nekada su i same žene te koje umanjuju sopstvenu vrijednost pa i vrijednost žena u globalu. Pogrešno tumačenje borbe za ženska prava uobličili su iskrivljena mišljenja. Prema njima žene nude svoja tijela kao predmete seksualnosti i zabave, pa na taj način zarađuju, ne zanimaju ih prava, već lagodan život bez rada i truda.

Feministički pokreti ne ugrožavaju prava muškaraca, naprotiv. U borbi za ravnopravnost i muškarci i žene su privilegovani čime se postavljaju temelji za produktivnije društvo. Vlada nedostatak empatije za žene. Kada je povrijeđena žena, povrijeđeno je ljudsko biće. Kad su prekršena prava žena, prekršena su ljudska prava. *Ako smo mi naš um, naša duša, a naša tijela nisu prevashodna onome što smo, Zašto bi onda bilo bitno da neko ima žensko a neko muško tijelo?* (Elisabeth V. Spelman, Feministička teorija i tijelo, 42)

**Literatura**


1. Arruzza, C., Bhattacharya, T., Fraser, N., (2019), Feminizam za 99 % Manifest, Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica, broj 001028815. Raspoloživo na: https://zenstud.hr/library/feminizam-za-99-manifest/,09.07.2020.)
2. Batler, Džudit. (2001), *Tela koja nešto znače: o diskurzivnim granicama „pola“*, Samizdat B92, Beograd.
3. Bećirbašić, Belma. (2011), *Tijelo, ženskost i moć: Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo*, Zagreb-Sarajevo: Synopsis.
4. Butler, Judith. (1988), *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. Theatre Journal* Vol. 40 No. 4,: 519 — 531. Preuzeto s: http://seas3.elte.hu/coursematerial/TimarAndrea/17a.Butler,performative%5B1%5D.pdf

5. Butler, Judith. *Rasčlanjivanje roda*, pogl. 10, Pitanje tranformacije, str. 181-205.
6. Delić, Zlatan. (2015), *Crtice svakodnevnog života/Rodni stereotipi*: Zvuči poznato?/Uredila Monja Šuta-Hilbert. Sarajevo: TPO Fondacija. Str. 86.
7. Engels, F., (1950), Poreklo porodice, privatne svojevine i države, Beograd: Kultura <raspoloživo na: https://www.scribd.com/doc/256699666/Fridrih-Engels-Poreklo-Porodice-Privatne-Svojine-i-Dr%C5%BEave (13.07.2020.)
8. Kukić, Damir. (2013), *Medijska kultura*, Zenica: Muzej grada Zenice. Str. 121.
9. Kozić, Faruk. (2016), *Pravo na ljudskost 1: Rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitanjima*, Zenica: Meligrafprint. Str. 157.
10. Petrović, Sreten. (2005), *Kulturologija*, Beograd: Čigoja štampa; Lepa. Str. 15.
11. Spahić-Šiljak, Zilka. (2008), *Religijske studije na Univerzitetima BiH*, Sarajevo: Transkulturalna psihosocijalna obrazovna fondacija.
12. Spahić-Šiljak, Zilka. (2015), *Zašto još uvijek govorimo o seksizmu*?/Rodni stereotipi: Zvuči poznato?/Uredila Monja Šuta-Hilbert. Sarajevo: TPO Fondacija . Str. 107.

**Izvori**

1. Beretek, T., (2016), Tansy Hoskins: Moda je najdraže dijete kapitalizma. raspoloživo na: https://voxfeminae.net/kultura/tansy-hoskins-moda-je-najdraze-dijete-kapitalizma/ (09.07.2020.)
2. Dokler, Ana. (2017), *Kako rodni stereotipi u filmovima i na televiziji utječu na dječji razvoj*. (Internet). Preuzeto s: http://www.medijskapismenost.hr/kako-stereotipi-u-filmovima-i-na-televiziji-utjecu-na-djecji-razvoj/ (21.05.2018).
3. Grant, Nick. (2015), *11 Best Male Designers of Women's Clothing*. (Internet). Preuzeto s: http://www.complex.com/style/2015/09/11-best-male-designers-of-womens-clothing/ (30.05.2018).
4. Heldman, Caroline. (2012), *The society paiges: Sexual Objectification (Part 1*). (Internet) Preuzeto s: https://thesocietypages.org/socimages/2012/07/02/sexual-objectification-part-1-what-is-it/ (30.05.2018).
5. Ivković, Hana. (2018), *ŽENE U MEDIJIMA Uspješnije nego nekad, no muškarci su i dalje na vrhu poslovnog 'nebodera'*. (Internet) Preuzeto s: <https://www.globalnovine.eu/drustvo/zene-medijima-uspjesnije-nekad-no-muskarci-vrhu-poslovnog-nebodera/> (21.05.2018).
6. Mačukat, I., (2018), Ružnoća, odbojnost i zazornost u modi, Zagreb: Tekstilno-tehnološki fakultet Sveučilišta, raspoloživo na: https://repozitorij.ttf.unizg.hr/islandora/object/ttf%3A268/datastream/PDF/view> (09.07.2020.)
7. McKelle, E., (2014), 7 Reasons Why Class Is a Feminist Issue. (Internet) raspoloživo na: https://everydayfeminism.com/2014/09/class-is-a-feminist-issue/ (14.07.2020.)
8. Miletić, Karmen. (2017), *Adin Hebib i njegova kći Mia izlažu u zadarskoj gradskoj loži* Adin Hebib: Najviše mojih slika kupuju žene, i to gotovo uvijek - ženske aktove! (Internet) Preuzeto s: <https://zadarski.slobodnadalmacija.hr/zadar-plus/clanak/id/515169/adin-hebib-najvise-mojih-slika-kupuju-zene-i-to-gotovo-uvijek--zenske-aktove> (07.06.2018.)

# WOMAN AS A SEXUAL OBJECT

**Abstract**

*Considering the relationship between a woman and a man, it is clear that there are differences between them. There are innumerable ways to show how gender equality is breached and how women are placed in the background. This problem is rooted in the traditionalistic understanding of the relationship between man and woman, family, and patriarchy. In accumulation these problems build the walls of stereotypes and prejudices against a woman and her relationship with a man and also with the rest of the world. A woman represented in any form of commercialistic propaganda, especially at cosmetic launches, the fashion industry, and numerous other industries is being exploited as an object, specifically as a sexual object. A woman is represented as an accessory to a man, with a primary goal of satisfying his urges and needs. She is being subordinated to a man, this time as a toy. Are women aware of that at all? Is this knowledge useful to them? Why is it preferable for women to hear that they are beautiful rather than smart, witty, sensitive? This paper reflects on the fact that there are countless women who do not see themselves as such. There are those who consider worthy and equal, those whose lives are marked by struggle for equality. They are the ones who think for themselves, not according to what commercial contents impose.*

***Keywords:*** *gender, gender equality, patriarchy, a sexual object*

UDK 316.613.4(560)
UDK 316.64/.65(560)
Pregledni rad

Mr. sc. Zeynep Türksever

# ŞEHİTLİK KAVRAMI ETRAFINDA TEŞEKKÜL EDEN MEMORATLARIN ANNE – OĞUL İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ[1]

**Özet**

*T rk toplumunda önemli bir konuma sahip olan kadın için en önemli vasıflardan biri de ş phesiz ki anneliktir. Bu vasıf, toplum nazarında kadına saygın bir konum sağlamaktadır. Bu çalışma, "şehit annesi" ve "şehit oğul" arasındaki manevi bağı memoratlar ile ortaya koymayı amaçlamaktadır. İslamiyet'in kabul nden sonra T rk k lt r nde önemli bir yer işgal eden şehitlik kavramı, vatan savunması uğruna canını feda eden kişiye dinin sunduğu y ksek bir mertebedir. Bu inanç, kişinin en değerli varlığı olan canını feda etmesini de kolaylaştırmaktadır. "Şehit annesi" ve "şehit oğul" ilişkisinin 1980 sonrası terör şehitleri örneğinde incelendiği bu çalışmada T rk toplumunda önemli bir yere sahip olan kadının annelik vasfı, "şehit annesi" olma bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirmenin ana malzemesini bireysel bir tecr beye dayanan memorat t r oluşturmaktadır. Çalışmada; sahada derleme yoluyla sözl kaynaklardan tespit edilen memoratlar incelenerek "şehit annesi" ve "şehit oğul" arasındaki manevi bağın T rk halk inançlarındaki yansıması gözler ön ne serilecektir.*

***Anahtar Kelimeler:*** *Şehit, şehitlik, şehit annesi, anne-oğul ilişkisi, memorat, halk inançları.*

## Giriş

İslamiyet'in kabulünden önce Türk toplumunda vatan savunması uğruna gösterilen mücadele, en önemli kahramanlıklardan birisiydi. Bunun bir sonucu olarak Türk toplumunda sadece erkekler değil yeri geldiğinde kadınlar da kahramanlık gösterirlerdi. İslamiyet öncesi Türklere ait M.Ö. 4000 – 4500 yıl önceki bilgiler, kadında aranan temel niteliklerin "kahramanlık" ve "annelik" olduğunu ortaya koymaktadır. Ata binme, silah kullanma ve savaşabilme gücünün yanında tarih kaynakları, Türklerin kutsal görüp önem verdikleri haklara, "ana hakkı" dediklerini ve bunu da "Tanrı Hakkı" ile eşit tuttuklarını göstermektedir.[2] Bu doğrultuda Dede Korkut Kitabı'nda da kadının kahramanlık ve annelik vasıflarıyla ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda *"Kalabalık korkutur."*[3]şeklinde yer alan atalar sözü, Mehmet Kaplan tarafından topluluğun çocuğa verdiği önem doğrultusunda yorumlanmıştır. Düşmana ne kadar kalabalık gidilirse, zafer o kadar iyi sağlanır. Çocuk, ölen kişinin yerini almaktadır. Bu durum bir kadında kahramanlık değerinden sonra aranılan ikinci değer olarak çocuk doğurma kabiliyetini ortaya koymaktadır.[4]Çocuğun toplumdaki değeri, anne-oğul arasındaki sevgi ve bağlılık hisleri, en büyük kahramanlıkları doğurmaktadır.[5]

[1] Bu bildiri, "Türk Halk İnançlarında Şehitlik Üzerine Halk Bilimsel Bir İnceleme: Edirnekapı Örneği" adlı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.
[2] Ahmet Gündüz, "Tarihi Süreç İçerisinde Türk Toplumunda ve Devletlerinde Kadının Yeri ve Önemi, The Journal of Academic Social Science Studies, Volume 5 Issue 5, p. 129-148, October 2012, s. 130.
[3] Orhan Şaik Gökyay, Dedem Korkudun Kitabı, 2. Bs., Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2004, s. 41, 64.
[4] Mehmet Kaplan, "Dede Korkut Kitabında Kadın", s. 102. (Çevrimiçi Kaynak) https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/172686 (Erişim Tarihi: 20.06.2020)
[5] Mehmet Kaplan, s. 103.

İslamiyet'in kabulünden sonra Türk kültüründe varlığını gördüğümüz şehitlik kavramı, vatan savunması uğruna canını feda eden kişiye dinin sunduğu manevi bir mertebedir. Bu mertebenin kişiye sağladığı bazı mükâfatlar, kişilerin canlarını kutsal bir dava uğruna feda etmelerini kolaylaştırmaktadır. Anne ve oğul ilişkisinin Cumhuriyet dönemi 1980 sonrası terör şehitleri kapsamında değerlendirildiği bu çalışmada kadının kahramanlık ve annelik vasıfları, "şehit annesi" olma bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

**Cumhuriyet Dönemi Türk Kültüründe Şehit Annesi Olmak**

Askerlik, Cumhuriyet döneminde bir vatandaşın devlete karşı olan üç temel vazifesinden biri olarak kabul edilmektedir[6]. Bu vazife kimi zaman gazilik ya da şehitlikle sonuçlanmaktadır. Türk toplumunda anne olma vasfıyla ayrıcalıklı bir konuma sahip olan kadının, asker annesi, şehit ya da gazi annesi olma yönüyle toplumda daha da ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu görülmektedir.

1925 yılında, Genelkurmay Başkanlığı'nın isteğiyle Türk ordusundaki askerin manevi ihtiyacını karşılamak üzere dönemin Diyanet İşleri Başkan Yardımcısı Ahmed Hamdi Akseki tarafından kaleme alınan **Askere Din Kitabı** adlı eser, Türk ordusunda ders kitabı olarak okutulmuştur. Kitapta teğmen ile askere giden Hasan Çavuş arasında geçen diyalogta teğmen, Hasan Çavuş'a kendisinde askerlik duygusunun ne zaman uyandığını sorar. Hasan Çavuş, kendisinde askerlik duygusunun ta beşikte annesinin kendisine söylediği ninnilerle başladığını söyler ve annesinin kendisine verdiği öğütlerden bahseder. Hasan Çavuş'a annesi şu öğütlerde bulunur:

*"Yavrucuğum! Ö lerim kulağına k e olsun: Yurt ve Millet hakkını öde. Öde ki, titrek ninelerimizin gözyaşları seni boğmasın. Vatanın ahı seni tutmasın. Allah sana böyle kara er göstermesin! Dini bir değer uğruna çalışır da gazi olursun! İnşaallah şehid er, bu vatana kurban olursun! Ananı man ayağıyle çiğnenmekten korur, y yıllardan beri dedelerinin beklediği evin, vatanın hayırlı bir evladı olursun, evladım!"*[7]

İslamiyet öncesinde "kahraman" ve "anne" vasfıyla ön plana çıkan kadın, İslamiyet'in kabulünden sonra da bu vasıflarla toplumda ön plandadır. Cumhuriyet döneminde de bu anlayış ve inanış devam etmiştir. Yetiştirdiği oğlunun da vatanı için kahramanlıktan ve bu uğurda canını vermekten geri kalmamasını istemektedir. Şehit olan oğul, vatanı için en büyük kahramanlığı gerçekleştirmiş olurken, anne de böyle bir evlat yetiştirdiği için toplumda saygın bir konuma yükselmektedir.

1980 sonrası terör olayları bağlamında şehit olan Bekir Cömert'in annesi Maksude Cömert, oğlunun vatanı ve milleti için canını vermesinin kendisi için en büyük gurur olduğunu şu sözlerle dile getirir:

*"(...) Makamları iyidir acı y t . Acı y kt . Benim tek tesellim onun şehit olması. Yani vatanı için, milleti için canını feda etti. E y gururum. (...)" (Cömert, 2013)*

Anne olma vasfıyla toplumda önemli bir konuma sahip olan kadın, şehit annesi olma yönüyle de toplumda ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Bu durum, şehit annesi Zinet Yılmaz tarafından şu sözlerle dile getirilmektedir:

[6] Afet İnan, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933, s. 113.
[7] Ahmed Hamdi Akseki, Askere Din Kitabı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 3. Basım,t.y.,s. 19.

*"(...) Şehit ailesi olmak bambaşka bişey. Yani hiçbişey hiç böyle bişey olamaz yani. Hiç bişi benzeri yok. Bunun benzeri yok yani. Anlatamam yani. Anlatamıyorum… Çok yani. Yerimiz farklı, mevkimiz farklı, değerimiz farklı. Tabi anlıyan kişiler için. B bak annenizle buraya [Edirnekapı Şehitliği] ziyarete gelmişsiniz. Hiç kimseniz burda [Edirnekapı Şehitliği] yok. Mesela gelmiş benimle sohbet ediyosunuz. Bu da benim için bi farklılık bi gurur yani. Mesela evimize belediye başkanları gelir, kaymakamlar gelir, ziyaretimize gelir. Askeriyeden gelirler yani… bi farklılık yani… Unutulmuyo yani. O kendini hiç unutturmuyo. Hiç hiç hiç hiç unutturmuyo. (...)" (Yılmaz, 2012)*

Yukarıdaki örnekler Türk kültüründe kadının annelik vasfının önemini korumaya devam ettiğini ve "şehit annesi" olma vasfıyla toplum içinde daha saygın bir konuma eriştiğini göstermektedir.

Anne ve oğul arasındaki manevi bağ ve ilişkinin kadına toplum nezdinde sağladığı bu saygın konum halk anlatılarına da yansımıştır.

## Bulgular

*Şehit Annesi – Şehit Oğul İlişkisinin Memorat Örneklerindeki Yansımaları*

Kvideland'ın *"Tabiat t ferdi bir tecr nin yaşayan veya ondan dinlemiş birisi tarafından anlatılan şahsa bağlı hikâye"*[8] şeklinde tanımladığı memorat türünün temelinde halk inançları önemli bir yere sahiptir.[9] Bu sebeple şehit annelerinden derlenen memoratlar, anne oğul ilişkisinin şehitlik kavramı etrafında nasıl teşekkül ettiğini ve temelinde yer alan halk inançlarını göstermesi bakımından önemli bir kaynak niteliğindedir.

Memorat türünün, şahsa bağlı bir hikâye olma özelliği, anlatılanların inanılır olma özelliğini artırmaktadır. Memorat türünün anlatıcısı aynı zamanda tabiatüstü şahsi tecrübeyi yaşayan kişi olduğundan bu durum, *"anlatıcıya yani tecr yi yaşayana kutsiyet kazandırmaktadır."*[10] Bireysel bir işleve sahip olan memorat türü, şehit olma şerefine layık bir evlat yetiştirmiş annelere, yaşadıkları şahsi tecrübeler yoluyla da bir kutsiyet kazandırmaktadır.

Memorat türünün oluşumunda, *"'öteki nya' ve farklı bir boyutta olmanın yanı sıra 'insanlarla beraber aynı mekânları paylaşan cin, peri, şeytan, alkız, karabasan veya çeşitli ruhlardan oluşan ve sosyal bir hayat yaşadığına inanılan varlıklarla 'görme, konuşma, dokunma, hissetme, r a veya bunlardan başka bir yolla' kurulan bir iletişim"*[11]yer almaktadır.

Rüya yoluyla kurulan iletişim sonucunda oluşan memoratlarda anne, oğlunun şehit olmasından önce uyarılmakta; ölüm rüyalar yoluyla kendisine bildirilmektedir. Şehit annesi Saniye Kaya, şehit oğlu Metin Kaya'ya altı aylık hamile olduğu sürede gördüğü rüya memoratını, yıllar sonra oğlunun şehit olacağı bilgisinin bir haberi olarak yorumlar:

Örnek 1.

*"Gör . Metin altı aylık idi bu hamileydim. Babamgile gitmişim. Babamgil de böyle tarlalar yanında tarla marla var. Belimde bir kemer. G kemer. Kemeri belime*

[8] Özkul Çobanoğlu, Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları, Ankara, Akçağ Yayınları, 2003, s. 22.
[9] Âdem Koç, "Üryan Hızır Ocağı Taliplerinden Zehra Kayacık ve Memoratlarının Etkisiyle Oluşan Nefesleri Üzerine", Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, S. 63, 2012, s. 266.
[10] Oğuz Erdoğan, "Dinî Şahsiyetler Etrafında Oluşan Anlatı Türlerinin Tasnif ve Derlenmesi Üzerine Düşünceler: Aziz Mahmud Hüdâyî Örneği", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, C. 49, S. 49, 2014, s. 109.
[11] Özkul Çobanoğlu, a.g.e., s. 21.

*bağlamışım. O tarlanın içinde buğday tarlasının içinde böyle gezirim. Böyle gezirim. Bir baktım ki bi suyun kenarındayım. Bi suyun kenarındayım ama buraların suyu deyiiiiil. Böyle bir yer deyil. Bura… bu aya benzeyecek bi yer deyil. O suyun başında baktım kemer belimde yok. Kemer belimde yok. Kalktım böyle kemere baktım. Kemer belimde yoktu. Baktım ki bir tabut. Su aldı gitti tabutu. Kalktım. Analığım var. Analığıma söyledim. Analığıma söyledim. Analığım da böyle gidir benim yanımda demiyir. Analığım bene diyir. Anan öls Saniye. Baktım bu benim arkamdan diyir ki anan öls Saniye. Oglu olacak ölecek, oglu olacak ölecek. Dedim ki anne sen ne söyliyirsin? Hiç bişey dedi kızım dedi. Hayır olsun r an hayır olsun. Bu biçim onda. Geldi Metin kapıya geldi. Hoca ne dedi. Dedi ki bu dedi annesinin karnındayken yanına yazılmış. Kader, bu biçim. Bu biçim devam ediyir." (Kaya 2012).*

Bir rüyanın üç önemli unsuru vardır. Bunlar, *"r ayı gören, r ada gör en ve r ayı yorumlayan şahısların vasıflarıdır."*[12] Bir durum, olay ya da kişiyle ilgili olarak görülen rüyanın yorumlanabilmesi için, rüyayı gören kişiyle o durum, olay ya da kişi arasında bir bağın bulunması gerekmektedir. Bu bağ sayesinde kişinin gördüğü rüya, bir mana kazanır. Bir annenin evladıyla arasındaki manevi bağ, rüyalarda da yansımasını bulacaktır. Bir insan için en çok endişelenen, üzülen, sevinen şüphe yok ki annedir. Bu durumun sonuçlarından biri de *"bazı annelere gebelikte ya da oğullarını s ten kesme döneminde, gelecekten haber veren r aların bağışlanmasıdır."*[13]Bu durumda, annelerin evlatlarıyla ilgili bazı durumlar hakkında rüya yoluyla bilgi sahibi edinildiğini söylemek mümkün olmaktadır.

Kimi şehit anneleri ise oğullarının şehit olacağı bilgisini, oğulları askere gitmeden önce rüyalarında görmektedirler. Şehit annesi Gönül Bayraktar tarafından aktarılan rüya memoratı örneği, Ceyhun Bayraktar'ın şehit olmasından sonra şehit olacağı bilgisinin öncü habercisi olarak yorumlanır. Gönül Bayraktar tarafından gördüğü rüya tabir ettirilir ve bu rüya tabiri de yaşanan olaylarla birebir örtüşür:

Örnek 2.

*"(…) R ayı nasıl gör ? Bir sabahleyin böyle r a, ev temizlik yapıyomuşum. Temizlik yaparken böyle kapıya birisi vurdu. Kapıya e şimdi bizim bi iç kapı var, bi de sokak kapısı var. Antre kapısı var. Antre kapısından girdim ki, o şahıs içeri girmiş. Kapıya dışarı kapı nasıl açık kaldı bilmiyorum. İçeri girdi. Ben onu gör e korktum, böyle dışarı kaçmak istedim. Böyle eliyle de hafiiif böyle ayağıyla dokundu ki gitme diye. Ondan sonra ben koştum, gittim. Bi orda bizim köyl var, komşumuz. Komşuya gittim, dedim ki Fatma abla koş dedim bizim eve birisi girdi. Ondan sonra onunla konuşurken bu şimdi bi adam böyle eebi tane payton gibi bi arabaya binmiş eri bembeyaz bir ört le ört kafasını da şöyle yapmış ilahi söyleyerek gidiyo. O ev bizden daha sokağa yakın, caddeye yakın. Ben orda işte bu adamdı bizim eve giren dedim. Hemen indi, abimle tokalaştı. Ondan sonra dedi ki bana, ama ben dedi sana bişey yapmıcaktım dedi. Ben dedi ee İslamı kuvvetlendirmek için dedi vakıf kurdum. Senden yardıma geldim dedi. Gitti öyle. Sonra bir ekrar eve geldim. Ben başka bi yerden geldim. Kapı kitli. İçeri girdim ki salonda bizim böyle saçlar var koltukların erinde böyle*

[12] Hasan Basri, "Türklerde "Kut" Kavramı ve Osmanlılar'ın Kutsiyet Elde Etme Çabaları", AKADEMİK BAKIŞ (Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi), S. 7, Eylül 2005, s. 4. (Çevrimiçi) http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868394.pdf. 15.05.2020.

[13]Annemarie Schimmel, Halifenin Rüyaları İslamda Rüya ve Rüya Tabirleri, Çev. Tûba Erkmen, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2005, s. 155.

*böyle saçlar var. Ondan sonra ee kayınvalideme diyorum ki bak anne diyorum o adam yine gelmiş bize. Ama nasıl girdi buraya dedim. Böyle kapalı bi pencerem var benim. Camlı, şeyli demirli. Bi de öyle derken demirde o demirlerden uçtu geldi önüme dikildi. Dedim ki Ya Allah ya Resulullahım dedim. Bu dedim şimdi eşim görse ben böyle burdan demirden girdi deseem inanmaz dedim. Gitse dedim böyle kendi topladım ki ne işin var burada dicem aa dedim Hazreti Ali. Ondan sonra şimdi ben bunu tabir ettirdim. Sonra, çocuk şehit olduktan sonra tabir ettirdim. Bana dedi ki o, bak dedi kızım dedi Hazreti Ali şehit, senin oğlun Kuzey Irak'ta gitti. Hazreti Ali Kuzey Irak'ta yatıyo dedi, bir. İkincisi de eğer kapıdan alsaydın oğlun gidecekti. O ikinci yolu tercih etmiş; ikinci çocuğun gitti dedi. Üç de zaten paytonun yerine araba geldi. Cenaze arabası geldi. Kapıya polis gelir gelmez de ilk yaptığım iş telefona sarılıp Fatma abla nolursun kapıya polis geldi, ben çok korkuyorum dedim. O r ada da o kadından yardım istemiştim. Gerçekte de ondan yardım istedim. İşte sonuç böyle yani. Gerçekten Hazreti Ali aldı dediler. Zaten İslamı kuvvetlendirmek için geldim dedi. O da bi şehitti sen de şehit haline gel dedi. A tabi gerçekten de o r ayla sonraki olan olaylara bakıyorum hepsi aynı. askeriye geldi, cenazeyi getirdi. Onlar da ilahi söyleyerek gittiler. Allahüekber Allahüekber diyerek gittiler. E bu da o adam da ilahi söyleyerek gitti. Öyle gördüm işte. (...)" (Bayraktar 2013).*

Şehit annesi, oğlunun şehit olmasından sonra da oğlunu kimi zaman rüyalarında görmektedir. Bu rüyalar ise bir durum hakkında bilgi verici, bir durumu aydınlatıcı, uyarıcı vb. işlevlere sahip olmaktadır. Aşağıdaki rüya memoratı örneğinde şehit, kendisini merak eden annesine durumunun iyi olduğunu bildirir:

Örnek 3.

*"(...) Eee şimdi şehit olduğunda burda [mezarlıkta] bi uyumuyodum yani. Gece yarısı çocuklar da daha küçüktü, geliyoduk, gece dönüyoduk. Ondan sonra yüzünü göstermediler. Y n darbe aldı dediler. Ee arkadaşları da geldi dedi ki y n darbe almadı dedi, yani öl dedi. Birini sol kurşunla e şey sol göğs n, biri de boğazındandı dedi. Burdan geldi [Şah damarını gösterir.] O zaman dedik organ nakli mi yaptılar yoksa değişti mi? Gelip ağlıyodum yavrum Samsun'a mı gittin, bi arkadaşı da Samsun'da. İki kişi şehit t o zaman. Samsun'da mı yatıyon, burda mı yatıyon? Yoksa y parçaladılar yavrum diye. Bi böyle yatıyom, yine geldi anne dedi, omuzuma vurdu. Bak dedi. [Eliyle y gösterir.] yani rahatladım sonra." (G lan 2013).*

Şehit anneleri tarafından oğullarının şehit olmasından sonra görülen kimi rüyalarda ise şehit, annesine maddi yardımda bulunur. Rüyadaki maddi yardım, karşılığını gerçek hayatta da bulabilmektedir:

Örnek 4.

*"(...) Sonra şey oldu bi gece gelmiş saat gibi. A akşamdan niyet edersen yatsı namazını gılınca böyle hiç sesini çıkartmadan sarığınla [sağına] yatarsan gör o. İki rekat namaz gılıp da ona özel herr zaman gör s edi ki anne dedi y lira cebime koydu, yirmi lira elime verdi. Anne dedi bunu harçlık edersin dedi. Parayı hissediyom elimde inanır mısın? Cebime koyduğunu da hissediyom. ... Aldım ben o parayı r amda avucumun içinde uyuyorum hem saat gibi gece. Böyle parayi hissediyom adamakıllı. Öyle gitti. Ertesi maaşının farkı geldi bak. Hiç ummadığım yerden, bizim maaşımız Şırnak'tan geliyomuş. Birikenleri*

*biriktirmişler. Bi de postacı napmış biliyon mu? Saime Şahin diye zarfın dışına yazmış. Ben ne duruyom dedi benim adam. Dedim sözleşmedim ya dedim işte öyle icab etmiş, demek ki kolaylarına ben geldim dedim. Gittik, aldık. Bak böyle r alar gör om. R yalarım da kesin çıkıyo amma acı içimden çıkmıyo, para da beni mutlu etmiyo. Hiç paranın önemi yok. Ne evim olsaydıı ne barkım olsa. Allah kimseyi öyle dedirtmesin (...)" (Şahin 2013).*

Birçok şehit annesi, oğullarının şehit olmasının üstünden bir süre geçtikten sonra oğullarının daha çok çocukluk hallerini rüyalarında görmektedirler. Kişinin psikolojisiyle gördüğü rüyalar arasında bir ilişki bulunduğunu düşünen araştırmacılar, *"bilinçaltındaki bir dileğin r a yoluyla gerçekleştiğini"*[14] savunmaktadırlar. Kendisine üzüntü veren gerçekten kaçan bilinç, mutlu günlerini anımsamak ister. Şehit anneleri bir süre sonra rüyalarında mutlu oldukları dönemleri, oğullarının tehlikeden uzak olduğu çocukluk yıllarını görmektedirler. Acı veren bugünden kaçan zihin, geçmişe özlem duyar. Şehit annelerinin bilinçaltındaki dilek, oğullarının ölmemiş hatta büyümemiş olmasıdır. Büyümemiş olan oğlunu annesi her türlü kötülükten koruyabilmekte ve böylece oğlu yaşayabilmektedir.

Annelik içgüdüsü ile anne, oğlunun başına kötü bir iş geleceğini önceden hissedebilmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda örneklerine rastladığımız bu durum[15], şehit annesi–şehit oğul ilişkilerinde de karşımıza çıkmaktadır. Şehit anneleri tarafından oğullarının şehit olma durumunun önceden ya da oğulları askerdeyken hissedildiği, bazı memorat örneklerinin de hissetme iletişim yoluyla oluştuğu görülmektedir. Bu memorat örneklerini de anne ve oğul arasındaki manevi bağın bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. Şehit annesi Nuran Koç tarafından aktarılan memorat, bu duruma bir örnek niteliğindedir:

Örnek 5.

*"(...) Ben ee şey yapıyodum ama oğlum askere gitmeden daha önce hep böyle gençlere bakardım. Ya diyodum hani bunlara bi şey olmuyo neden ben bu oğlumu kaybetcem gibi geliyo? Hani hep oğluma tembih ederdim. Bi yerden geçiyo olursun kavga vardır yolunu değiştir ya da işte futbol oynuyodu. Arkadaşların birileriyle kavga eder hemen uzaklaş. Sanki bir şey olacak olan benim oğluma olacak o hep vardı bende. Aynen de öyle oldu. (...)" (Koç 2013).*

Şehit olma anı, kimi zaman şehit annesi tarafından eş zamanlı olarak da hissedilebilmektedir. Şehit annesi Nezaket Kurtuluş tarafından aktarılan memorat bu duruma bir örnektir:

Örnek 6.

*"(...) Vurulduğu anda zaten hissettim onu, kendimde. Ve kapıya gelen onbaşıydı. Yok, yarbay pardon. Şehit haberini getirince, ben kendim zaten biliyodum. o anda hissettim kendimi. Kapıya çıktığım zaman daha bana söylemeden ben kendim söyledim. Çocuğum şehit oldu dimi, haberini aldım dedim. Ve ondan sonra işte bayılmışım. Ne olduğunu anlıyamadım.*

*- Nasıl hissetmiştiniz siz peki?*

*- O anda ben oturuyodum, beyimlen konuşuyoduk. Beyim işten gelmişti. Aşağı baktım da koltukta oturuyoduk beraber. O anda vuruldu. Bana bir his geldi. Beyime dedim ki bak Talat*

[14]Sıgmund Freud, Rüya Yorum Metodu, Çev. Ayşegül Günkut, Ankara, Ataç Kitabevi, 1964, s.28.

[15] Hülya Savkan, "Dede Korkut Kitabında Anne Çocuk İlişkisi" (Çevrimçi) ,http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c7s12 /makale/c7s12m5.pdf, s. 98, 10.05.2020.

*dedim şu anda var ya ama ben oğlumlan on dakka önce konuştum, iyiydi. Ben anne yol alıyom bana dua et demişti. Ama bana öyle bi şey geldi ki… Operasyona gidiyodu. Bana dua edersin. Tamam, annem dedim. Dua ediyodum o anda oturduğum yerde beyim geldiğinde Talat dedim Buraklan ben konuştum ama şu anda Burak vuruldu. O da sen hastalandın galiba ç a deseler ağlama gelirdi bana. Sen hastalandın galiba. Oğluma dedi ki ikinci oğluma, oğluma. Bora git komşuya haber ver. Annen galiba hastalanıyo dedi. Sakın çağırma ben hasta değilim dedim. Şu anda Burak vuruldu dedim. Kapıya geldiğinde beyim çıktı, komutanlan konuştu ki o söyledi heralde beyim dondu kaldı kapıda. Ondan sonra Bora çıktı oğlum, iki oğlum. O da dondu kaldı. Ben baktım ki haber gelmiyo, bişi gelmiyo. Noldu bunlara dedim, kendim kalktım. Şöyle komutanın bi y baktım ki deli adam dedim oğlun şehit t ya onun haberi geldi dedim. Ve ondan sonra ne olduğunu bilemedim. (…)" (Kurtuluş 2013).*

Şehit annesi Saadet Hacıalioğlu'nun oğlu Coşkun Hacıalioğlu'nu askere uğurlarken hissettikleri ve oğlunun yüzündeki nuru sadece kendisinin görmesi de anne oğul arasındaki manevi bağı yansıtır nitelikteki bir başka memorat örneğidir:

Örnek 7.

*"(…) Oğlum, oğlum İstanbul'dan yola korken gişelerden geçti ablası, oğlum değişti. Oğlum bammbaşka bir y aldı. Işıklı bi çocuktu. Daha bi el oldu, sanki nur indi. Dedim ki yanımdaki amcasına ya amca dedim baksana oğlum ne kadar değişti y Coşkunum bambaşka oldu. Tabi o, onu anlamadı. Dedi ki ayıya yavrus el gelir. Ama ben elliği gör . Ve hep içimdeki korku vardı, benim oğlum şehit olcak. Olursa secdeylen ederim diyodum. O an yapamadım, geç yaptım secdeyi. O başka bi şeydi. Bilmiyorum da bazen işte diyorum Allah uyarıyo. Uyardı Rabbim, hazırladı. Benim oğlum bu aya layık değildi ablası. Bu yanın oğlu değildi. Karıncayı incitmedi. Bir kere öf anne bunu da yapamam demedi. (…)" (Hacıalioğlu 2013)*

**Sonuç**

İslamiyet öncesinden günümüze değin Türk kültüründe kadın, bilhassa kahraman ve anne vasıflarıyla toplumda saygın bir konuma sahip olmuştur. Cumhuriyet döneminde de bu saygın konumun korunduğu, 1980 sonrası terör şehitleri bağlamında şehit annelerinin sözleriyle de belgelenmektedir. Bir şehidin annesi olma yönüyle toplumda daha saygın ve ayrıcalıklı bir konum elde eden annenin, oğluyla ilgili yaşadığı memorat örnekleri, anneye yaşadığı bu olağanüstü tecrübe dolayısıyla da manevi bir boyut kazandırmıştır.

Anneliğin manevi yönü, 1980 sonrası terör şehitleri noktasından değerlendirildiğinde incelenen memoratlardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Anne, oğlunun şehit olmasından evvel gördüğü rüyalarla uyarılmaktadır. Bu tip rüyalar, uyarıcı işlevleriyle ön plana çıkmaktadırlar.
2. Oğulun şehit olmasından sonra görülen rüyalarda ise, anne bir durum hakkında uyarılmakta, aydınlatılmakta, teselli edilmektedir.
3. Anne, oğlunun başına bir şey geleceğini kimi zaman önceden hissetmektedir. Bu durum anne ve oğul arasındaki manevi bağın bir yansıması niteliğindedir.

**Kaynakça**


1. AKSEKİ, Ahmed Hamdi, Askere Din Kitabı, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 3. Basım, t.y.
2. BASRİ, Hasan, "Türklerde "Kut" Kavramı ve Osmanlılar'ın Kutsiyet Elde Etme Çabaları", AKADEMİK BAKIŞ (Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E- Dergisi), S. 7, Eylül 2005, (Çevrimiçi Kaynak)
3. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868394.pdf.
4. Bayraktar, Gönül: Şehidin annesi, Yaşı 58 (1955), Şebinkarahisar, ev hanımı, 11.10.2013'te Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.
5. Cömert, Maksude: Şehidin annesi, Yaşı 49 (1964), Erzurum, ev hanımı, 31.05.2013'te Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.
6. ÇOBANOĞLU, Özkul, Türk Halk Kültüründe Memoratlar ve Halk İnançları, Ankara, Akçağ Yayınları, 2003.
7. ERDOĞAN, Oğuz, "Dinî Şahsiyetler Etrafında Oluşan Anlatı Türlerinin Tasnif ve Derlenmesi Üzerine Düşünceler: Aziz Mahmud Hüdâyî Örneği", Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, C. 49, S. 49, 2014.
8. GÖKYAY, Orhan Şaik, Dedem Korkudun Kitabı, 2. Bs., Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2004.
9. Günaslan, Gülseren: Şehidin annesi, Yaşı 58 (1955), Çanakkale Biga, ev hanımı, 07.08.2013'te Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.
10. GÜNDÜZ, Ahmet, "Tarihi Süreç İçerisinde Türk Toplumunda ve Devletlerinde Kadının Yeri ve Önemi", The Journal of Academic Social Science Studies, Volume 5 Issue 5, p. 129 -148, October 2012.
11. Hacıalioğlu, Saadet: Şehidin annesi, Yaşı, 57 (1956), Trabzon, ev hanımı, 14.10.2013'te Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.
12. İNAN, Afet, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler, İstanbul, Devlet Matbaası, 1933.
13. KAPLAN, Mehmet, "Dede Korkut Kitabında Kadın". (Çevrimiçi Kaynak) https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/172686.
14. Kaya, Saniye: Şehidin annesi, Yaşı 66 (1946), Kars, ev hanımı, 24.10.2012'de Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.
15. Koç, Nuran: Şehidin annesi, Yaşı 50 (1963), Trabzon, ev hanımı, 21.03.2013'te Edirnekapı Şehitliği'nde görüşme.
16. KOÇ, Âdem, "Üryan Hızır Ocağı Taliplerinden Zehra Kayacık ve Memoratlarının Etkisiyle Oluşan Nefesleri Üzerine", Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, S. 63, 2012.
17. Kurtuluş, Nezaket: Şehidin annesi, Yaşı 59 (1954), Yugoslavya, ev hanımı, 27.09.2013'te Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.
18. SAVKAN, Hülya, "Dede Korkut Kitabında Anne Çocuk İlişkisi", (Çevrimiçi Kaynak) http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c7s12/makale/c7s12m5.pdf.
19. SCHİMMEL, Annemarie, Halifenin Rüyaları İslamda Rüya ve Rüya Tabirleri, Çev. Tûba Erkmen, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2005.
20. Şahin, Saime: Şehidin annesi, Yaşı 73 (1940), Giresun, ev hanımı, 07.08.2013'te Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.

21. TÜRKSEVER, Zeynep, Türk Halk İnançlarında Şehitlik Üzerine Halk Bilimsel Bir İnceleme: Edirnekapı Örneği, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı Türk Halk Edebiyatı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2014.
22. Yılmaz, Zinet: Şehidin annesi, Yaşı 51 (1961), Ardahan, ev hanımı, 24.10.2012'de Edirnekapı Şehitliği'ndeki görüşme.

## ANALYZING OF MEMORATES THAT CONTINUE AROUND THE MARTYRDOM CONCEPT IN THE CONTEXT OF MOTHER AND SON RELATIONSHIP

***Abstract***

*One of the most important qualities for the woman who has an important position in Turkish society is undoubtedly motherhood. This qualification provides a respectable position in the society for a woman. This study aims to reveal the moral connection between the mother of martyr and martyr through memorates. The concept of martyrdom that occupies an important place in Turkish culture after the adoption of Islam is a high place offered by religion to the person who sacrificed his life for the defense of the homeland. This belief also facilitates the sacrifice of one's most valuable asset. In this study, where the relationship between the mother of martyr and martyr was examined in the example of terror martyrs after 1980, the motherhood characteristics of women, who had an important place in Turkish society, were tried to be evaluated in the context of being a mother of martyrs. The main material of the assessment is the type of memorat based on an individual experience. In this study, the reflection of the moral bond between a mother of martyr and martyr in Turkish society's beliefs will be revealed by examining the memorates.*

***Key words:*** *Martyr, martyrdom, mother of martyr, mother and son relationship, memorat, beliefs of society.*

# MEDIJI

UDK 316.774
UDK 316.776
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Damir Kukić

# MEDIJSKE SIMULACIJE

**Sažetak**

*Proučavanje medija i njihovih funkcija je povezano sa identificiranjem odlika ideološkog okvira i matrice društvenih vrijednosti. U tom kontekstu se ističe i značaj kulture unutar koje, posebno u moderno doba, uloga masovnih medija postaje sve bitnija. Svaka pojedina kultura je, u različitim periodima, utjecala na to kakve su vrijednosti dominantne i poželjne. Tako i moderno doba razvoja medijske kulture donosi različite slike i kontekste u kojima se kreiraju drugačiji procesi i kulturne prakse. Medijske simulacije i sadržaji tako postaju dijelom sveopće komodifikacije i neprestanog realitija.*

***Ključne riječi** : mediji, simulacija, kultura, koncentracija medija*

## Uvod

Analize pojma ideologija i aparata kojima se ona služi, prevashodno su se odnosile na proučavanje političkih i ekonomskih centara moći. Također, te analize su nastojale da obuhvate ciljeve i modele djelovanja ideoloških aparata koje koristi država. Razvojem kulturalnih studija u drugoj polovini dvadesetog stoljeća postalo je uobičajeno da se i kultura posmatra kao prostor unutar kojeg se vode ideološke borbe. U tom kontekstu posebno mjesto su dobili masovni mediji i njihovo funkcioniranje.

Dominacija klasičnih medija, posebno televizije, obilježena je prevashodno konceptom centralizacije. Naime, ideologija je posmatrana kao sistem vrijednosti i ideja koji je usklađen sa ideološkim aparatima države/nacije, a subjekt ideološke prakse je identificiran kao osoba koja tu praksu prihvata i primjenjuje. Mediji i medijska kultura su bili smatrani sastavnim dijelom te tradicionalne strukture ideološkog djelovanja. Sve ovo je bilo utemeljeno na konceptu centralizacije - taj koncept je podrazunijevao da se ideološke poruke i ideje kreiraju na jednom, centralnom, mjestu i da se iz tog mjesta šalju građanima/pripadnicima nacije, odnosno medijskoj publici.

S pojavom i razvojem novih medija otvorene su i nove mogućnosti. Djelovanje digitalnih medija u javnom komunikacijskom prostoru proglašeno je novom avangardom što je moglo podrazumijevati i prevlast emancipatorskih karakteristika novih medija i novih oblika kulture. Međutim, koncentracija medijskih kuća, stvaranje velikih transnacionalnih korporacija, samo su postali indikatori dominacije profitabilne logike i opće komercijalizacije. I razvoj nekih novih modela medijske kulture, poput *celebrity* kulture i *selfie* kulture, uklopljen je u kulture koje jesu nove, ali koje slijede principe profita.

## Koncentracija medijske produkcije

Proučavanje ideologije i njenih aparata je, i u teorijskom i u praktičnom smislu, povezano s identificiranjem centara moći i upotrebe sile u nekom društvu, odnosno u nekoj državi. Ovladavanje centrima moći, nekada je to podrazumijevalo prevashodno političke centre moći, ne označava isključivo upotrebu sile nego, prije svega, upravljanje ideološkim

aparatima. A upravljanje ideološkim aparatima predstavlja upravljanje političkim sistemom, obrazovanjem, sistemom kulture i kulturne industrije, zatim informaciono-komunikacijskim sistemom, te pravnim sistemom.

Ono što je posebno interesantno, s aspekta medijske produkcije, jeste pitanje hegemonije i dominacije koji se nastoje ostvariti u oblasti kulture i masovne komunikacije. Ciljevi i želje da se dominantna ideologija etablira, i na polju kulture i kroz funkcije masovnih medija, ne ostvaruju se potpunom dominacijom „vladajućih" ideja i interesa elitnih grupa, te destrukcijom i uništavanjem opozicionih i alternativnih modela i praksi. Naprotiv, oblast kulture predstavlja poprište sukoba različitih pristupa i kultura, pri čemu, kultura vladajućih grupa nastoji dizajnirati, prilagoditi i sebi podrediti opozicione kulture.

Na temelju istraživanja ideološkog konteksta, kao i odnosa između određenih kultura, te karakteristika medijske produkcije i medijskog diskursa, moguće je identificirati načine djelovanja centara društvene moći. Istovremeno je moguće objektivno istraživati značaj i ulogu masovnih medija u procesu afirmiranja/negiranja određene ideologije i kulture, odnosno moguće je utvrditi koje se vrijednosti favoriziraju, a koje su to prakse i modeli ponašanja nepoželjni.

Ali, bitna stvar, povezana s ovim istraživanjima odnosa ideologije, kulture i masovnih medija, jeste i identificiranje određenih promjena koje su se dešavale u doba (post)moderne. Tako je u periodu, kada je dominiralo centralizirano pozicioniranje ideološke moći, upravljanje podrazumijevalo jedan centar u kojem nastaju ideje i iz kojeg se diseminiraju odgovarajuće poruke prema različitim sistemima. U doba digitalne tehnologije i novih medija, došlo je do decentralizacije moći ideološkog aparata. Sada taj ideološki aparat ne funkcionira kao državni instrument nego kao korporacijski aparat koji je „uistinu svjetonazorski otvoren, jer je pokretan profitom, a ne kulturom, civilizacijom..." (Vuković-Peović, 2012, 22).

Pojava novih medija i razvoj digitalnih komunikacijskih procesa su označili jedan novi period u ljudskoj povijesti. Ove komponente su omogućile stvaranje nove paradigme u oblasti masovnog komuniciranja – otvorenost i decentralizacija koju je kreirao Internet, kao novi medij, podstakli su razmišljanja o ulasku čovječanstva u sretniju budućnost u kojoj će emancipatorske karakteristike digitalne tehnologije, same po sebi, kroz *participatory culture* unaprijediti demokratske procese i dokinuti različite modele autoritarnosti i nezakonitog vladanja.

Sada se medijski sadržaji i proizvodi mogu distribuirati kroz različite platforme i to od strane samih korisnika koji stvaraju, arhiviraju i odašilju vlastite medijske sadržaje putem mobitela i Interneta. Intenzivna upotreba novih medija suštinski je izmijenila naš svijet i utjecala na sve sfere života. Ali, pretpostavke i očekivanja koja su bila optimistički usmjerena prema emancipatorskoj ulozi nove komunikacijske paradigme, pa tako i afirmaciji opozicionih i alternativnih kultura, nisu se ispunila.

Naprotiv, digitalizacija komunikacijskog procesa dovela je do centralizacije i koncentracije kapitala velikih medijskih kuća, te do stvaranja transnacionalnih medijskih korporacija, čije djelovanje ima globalni karakter uz ostvarenje enormne zarade. To je, između ostalog, rezultiralo integriranjem medijskih sistema unutar kojih se proizvodi i procesi razvijaju kroz različite platforme uz podršku diverzificiranim medijskim sadržajima unutar iste komunikacijske mreže. Sve to predstavlja proces koji je, po mnogo čemu, suprotan očekivanoj

eksploziji pluralizma, emancipacije i otvorenosti utmeljenim na razvoju digitalne tehnologije i novih medija.

Posljednje decenije dvadesetog stoljeća označile su dolazak doba medijske koncentracije što, u stvari, predstavlja koncentraciju vlasništva u medijskom sektoru do koje dolazi slijedom logike poduzetništva usmjerenoj ka stalnoj ekspanziji i stjecanju profita, te kao posljedica djelovanja unutrašnjih zakonitosti kapitalističkog ustroja društva. U tom kontekstu medijska koncentracija predstavlja industrijski (poslovni) rast preduzeća koja se bave informacijskom i kulturnom proizvodnjom, a to direktno za posljedicu ima koncentraciju sustava produkcije i distribucije informacija u posjedu malog broja subjekata.

Broj ovih subjekata je relativno malen, ali oni predstavljaju velike kompanije koje posjeduju i kontroliraju ogroman broj različitih medija – novine, izdavačka preduzeća, radijske stanice, filmske kompanije, televizijske kuće, web portale. Svoju dominantnu poziciju na (medijskom) tržištu stječu strategijom unutrašnjeg rasta i kreiranjem novih medijskih projekata, te fokusiranjem na vanjski rast koji podrazumijeva kupovinu i preuzimanje drugih medijskih kuća.

Stvaranje velikih transnacionalnih medijskih korporacija podrazumijeva nekoliko modela koncentracije medijskog sektora. Tako se mogu razlikovati tri osnovna modela : horizontalna, vertikalna i dijagonalna koncentracija medijske industrije. Horizontalna koncentracija predstavlja takav oblik koncentracije medija u kojem jedna korporacija kupuje i svojem vlasništvu pripaja nove medije, ali iste vrste (štampani, elektronski). Vertikalna koncentracija medija podrazumijeva koncentraciju različitih medija i obuhvata sve faze medijske produkcije uključujući i distribuciju.

Dijagonalna koncentracija predstavlja integraciju medija koja odgovara intenzivnoj konvergenciji medija i spajanju klasičnih medija, računala i telekomunikacija. Ova vrsta koncentracije podrazumijeva funkcionalno spajanje različitih medija, ali i drugih sektora i aktivnosti koje doprinose kreiranju, promociji, prodaji i distribuciji različitih medijskih sadržaja – na taj način, na primjer, danas funkcionira filmska industrija pa veliki lanci bioskopa osim filma, kao glavnog proizvoda, nude čitavu paletu drugih sadržaja koji su uključeni u kompletnu uslugu (hrana, piće, promotivni materijali, muzika, igraonice,)

Stvaranje medijskih transnacionalnih korporacija i koncentracija medijskih preduzeća je proces koji je započeo osamdesetih godina prošlog stoljeća. Ovaj trend je određen brojnim faktorima pa tako na obim i model koncentracije medija utječu i interesi vlasnika medija, stanje na tržištu, globalni i internacionalni procesi, ali i regulativa i politike koju zagovaraju nacionalna/državna tijela. Svi ovi faktori su, ipak, podređeni suštini ovog fenomena a to su komercijalni i profitabilni interesi koji danas određuju model funkcioniranja medijske industrije.

Stvaranje velikih medijskih kompanija i ovaj proces generalno praćeni su preuzimanjem i kupovinom manjih medijskih kuća od strane bogatijih i većih. To su aktivnosti koje su logične u kontekstu poduzetničke kulture i komercijalnih principa, te su sastavnim dijelom poslovne strategije medijskih korporacija koje nastoje investirati u širenje svojih produkcijske kapaciteta s ciljem bogatije ponude i zadovoljavanja stalnog rasta potražnje na globalnom medijskom tržištu.

Na toj osnovi se uspostavio i intenzivirao proces preuzimanja i ukrupnjivanja medijskih firmi s namjerom da se bude prvi u proizvodnji određenog medijskog sadržaja i zauzimanja

povlaštenog položaja na tržštu. Ovaj proces koncentracije medija je ubrzan s pojavom novih medija. Novi mediji, posebno Internet, ponudili su nove mogućnosti i koncepte interaktivnosti i povezanosti s publikom, kao i nove modele produkcije, umnožavanja i diseminiranja medijskih sadržaja.

Novi mediji i digitalna tehnologija su, zahvaljujući karakteristikama kao što su numeričko predstavljanje, modularnost i automatizacija (Manovič, 2001, 27-45) donijeli ogromne promjene, a jedna od najvažnijih osobina Interneta, koja ujedno predstavlja temelj profitabilne logike, jeste da njegova (ekonomska) vrijednost zavisi od broja korisnika i subjekata koji su umreženi.

Osim toga, jedan od ključnih razloga zašto se proces koncentracije medija intenzivirao s pojavom novih medija je taj što su razlike između kapitalnih i marginalnih troškova znatno veći kod novih nego kod klasičnih medija, što znači da su ukupni produkcijski troškovi veći kod novih medija. Kako bi neka medijska kuća mogla ostvariti jeftiniju produkciju i time konkurentnost na tržištu, profitabilna logika je zahtijevala ukrupnjivanje medijskih kompanija i koncentraciju kapitala, te produkcijskih i distributerskih kapaciteta.

Velike medijske kompanije uspijevaju da se odupru trendu pada cijena proizvoda medijske industrije, a isto tako lakše odolijevaju i rješavaju probleme distribucije medijskih sadržaja. Pritisak tržišta i poslovni rizik lakše preživljavaju transnacionalne korporacije dok one male medijske kuće propadaju ili postaju roba koju kupuju veliki medijski konglomerati. Osim toga velike korporacije lakše koriste pogodnosti nove tehnologije tako da su njihovi proizvodi rezultat spajanja nekoliko vrsta djelatnosti : klasičnih medija, multimedije, telekomunikacija, računarske industrije, audiovizelnog digitalnog sektora, muzike, video igara.

Trend koncentracije medijskog vlasništva i stvaranja oligopola je identificiran i kroz različite modele mjerenja. Tako mjerenja koncentracije medijskog vlasništva, realizirana kroz upotrebu indeksa od kojih izdvajamo : indeks C4, Herfindahl-Hirchman indeks (HHI), indeks moći (power index – PI), te indeks MOCDI - media ownership and concentration diversity (Noam, 2016, 8), pokazuju kako se pomenuti trend intenzivirao u novom milenijumu, te da je on posebno izražen u oblasti djelovanja on-line medija.

**Mediji i parasocijalne interakcije**

Koncentracija medijskog vlasništva i stvaranje transnacionalnih medijskih korporacija predstavlja trend koji se intenzivirao proteklih dvadeset godina, ali i trend kojem se ne može predvidjeti kraj. Naprotiv, dominacija neoliberalnog koncepta je radikalizirala upravo one elemente i globalizacije i vladavine određenih centara ekonomske i političke moći. Na temelju toga je društvo spektakla, kao dio medijske simulacije i kulturne produkcije, podređeno zakonima profita i poduzetničke ideologije.

To je uvjetovalo da novi mediji nisu uspjeli, sami po sebi, stvoriti novi svijet emancipatorskog i demokratičnog oblika nego, naprotiv, i nove komunikacijske platforme i društvene mreže su uklopljene u ideologiju konzumerizma i koncepte opće komercijalizacije. Komodifikacija medijskih proizvoda je rezultat jedne nove ideološke paradigme koja jeste decentralizirana i otvorena, ali je njena logika okrenuta profitu. Upravo zato nove medijske prakse treba posmatrati i u okviru kulturološkog polja, odnosno kao simptome koji se mogu povezati s ideologijom i političkim djelovanjem.

Rezultate tih praksi možemo identificirati u stvaranju popularnih sadržaja i novih medijskih simulacija, te u kreiranju novih oblika kulture poput *celebrity* kulture. Povezanost između popularnih sadržaja i ovih novih oblika medijske kulture postaje očita i neizbježna. Popularni sadržaji postaju takvi zato što se u njima i oko njih kreira svijet celebrityja, a *celebrity* postaju slavni zato što su akteri u popularnim sadržajima. U sve to je uključena i publika koja svoje komentare o celebritijima često doživljava kao svojevrsni društveni angažman.

Pojedini autori, iako smatraju da kultura celebrityja nije nešto novo, ističu da je njihova pojava „posljedica demokratizacije društva, slabljenja utjecaja organizirane religije i komodizacije svakodnevnog života“ (prema Tench, Yeomans, 2006, 690). Ovome svakako treba dodati i značaj masovnih medija jer je fenomen *star strategy* povezan s funkcioniranjem medija – nekada štampe i filma, a danas televizije i novih medija što će nas, posebno kada je riječ o moći interneta i društvenih mreža da stvaraju zvijezde, „na kraju primorati da redefinišemo ove pojmove“ (Giles, 2011, 125).

Zanimljiva je i klasifikacija likova koji se u medijima pojavljuju i transformiraju u celebrityje. Jedna takva klasifikacija je autora Rojeka koja podrazumijeva (Tench, Yeomans, 690-691): one koji su naslijedili status celebrityja (status stečen nasljedstvom i krvnim vezama – kraljevske dinastije, porodice poznatih političara); one koji su ostvarili status celebrityja (status je rezultat izvrsnosti na poljima kao što su umjetnost, sport, politika, biznis); one kojima je pripisan status celebrityja (to su celebrity koji dobiju taj status zbog stalne prisutnosti u medijima); celetoide (osobe koje status stječu skandalima, pojavljivanjem u reality programima) i celeaktore (izmišljeni likovi koji svoju egzistenciju i popularnost stječu u medijskim sadržajima).

Ovome odgovara još jedna klasifikacija celebrityja, odnosno ličnosti čija popularnost se stvara, razvija ili afirmira u okviru medijske produkcije. Ta klasifikacija podrazumijeva tri tipa medijskih likova (Giles, 115-116) : ML1 – ili likovi prvog reda kojeg predstavljaju stvarni ljudski likovi, dakle osobe koje nedvosmisleno postoje i djeluju; ML2 – likovi drugog reda jesu likovi koji su izmišljeni (najčešće su to likovi iz filmova i televizijskih serija); ML3 – ili likovi trećeg reda koji jesu izmišljeni likovi koji ne posjeduju vidljivi ljudski oblik (kao likovi iz crtanih filmova ili likovi iz *fiction* serija i filmova).

Iako postoje određene razlike između ove dvije klasifikacije, kao što je koncept medijske produkcije stvaranja celebrityja (pretvaranje anonimne osobe u popularnu ličnost), ono što je posebno interesantno jesu rezultati istraživanja prema kojima su gledaoci stvarali određeni parasocijalni odnos ne samo prema medijskim likovima koji stvarno postoje nego i prema likovima koji ne postoje ili koji nemaju ljudski oblik. Sve ovo se uklapa u postavku prema kojoj moderna medijska produkcija stvara jednu novu kulturu, ili barem jedan njen poseban element, a to je celebrity kultura u kojoj je bitno postati popularan bez obzira o kojem se vremenskom periodu radi (15 minuta slave) ili u kojoj se zajednici ostvaruje ta popularnost (lokalna ili globalna zajednica).

Kultura celebrityja, kao nešto što nije potpuno novi fenomen, povezan je i sa konceptom parasocijalne interakcije. Ovo je koncept koji je neposredno prisutan u relacijama koje se stvaraju između publike i medijskih likova. Ovaj termin je osmišljen pedesetih godina 20-tog stoljeća i odnosio se na komunikaciju koja se dešava „svaki put kada korisnik medija naiđe na neki lik – stvaran ili nestvaran, ljudski ili neljudski – u medijima“ (Giles, 110). U tom periodu

radio je još uvijek održavao svoju popularnost u odnosu na televiziju, što znači da slika nije presudna da bi se ostvarila ovakva vrsta interakcije.

Medijska produkcija i medijsko simuliranje nove realnosti i novog konteksta uvjetovali su, između ostalog, i istraživanja parasocijalne interakcije. Ta istraživanja su ukazala na neke elemente bitne za njihovo razumijevanje, kao i za poimanje parasocijalnih odnosa. Tako je autor Hartman identificirao tri psihološka procesa koja sačinjavaju parasocijalnu interakciju (prema Giles, 111) :

- kognitivni proces čine misli koje stvaramo prema likovima iz medija – da li nam se dopada njihov fizički izgled, kako procjenjujemo njihove stavove i ponašanja;
- afektivni procesi su procesi kojima iskazujemo našu emocionalnu povezanost ili distanciranost prema likovima iz medija i njihovim postupcima;
- bihevioralni procesi su naše stvarne reakcije na ono što prezentiraju medijski sadržaji i medijski protagonisti – to su naši komentari, neverbalna komunikacija, afirmacija, kritika.

Ovaj pregled ključnih psiholoških procesa u okviru parasocijalne interakcije upućuje na povezanost ove vrste interakcije i parasocijalnih odnosa. Istraživanja parasocijalne interakcije pokazuju kako se može mjeriti intenzitet komunikacije između publike i medijskih likova, te kako se ova vrsta interakcije ne razlikuje od interakcija u (realnim) socijalnim odnosima. To znači da se modeli parasocijalnih odnosa ne razlikuju od drugih modela socijalne povezanosti. Parasocijalni odnosi se, nakon što je uspostavljena interakcija između recipijenta i medijskog lika, razvijaju na nezavisan način od početne komunikacije.

Istraživanje parasocijalne interakcije i parasocijalnih odnosa je omogućilo da se jasnije sagledaju elementi celebrity kulture i fenomena stvaranja zvijezda u medijima, te njihovog života sa publikom. Tako se mogu razumijeti i pojasniti pojedini oblici odnosa publike prema likovima iz medija – s jedne strane, pojavljuju se momenti imitiranja načina života i ponašanja medijskih likova od strane publike, a s druge strane, parasocijalni odnosi podrazumijevaju i komunikaciju s drugim recipijentima čija tema su likovi iz medija i njihovi postupci. Osim toga, postoji i treća komponenta koja nam otkriva intenzitet povezanosti publike s nekim medijskim likom – želja da se taj lik upozna i, čak, upućivanje konkretnog poziva, odnosno nastojanje da se uspostavi komunikacija.

Osim povezivanja publike sa medijskim likovima, celebrity kulturu, prevashodno, krasi nastojanje velikog broja anonimnih ljudi da postanu popularni i da postanu likovi koji pripadaju kulturi slavnih. Medijska produkcija je, već decenijama, usmjerena ka ovim potrebama publike, te kreira značajnu količinu programa koji je prilagođen ovoj namjeni. U tom kontekstu su se još 90-tih godina prošlog stoljeća producirali sadržaji o različitim stilovima u formi *reality show* programa (dvije vrsta sadržaja – u jednoj se prolazi kroz neku vrstu preobražaja; u drugoj se publika uključuje u autentične izazove), a koji su potencirali uključivanje publike s ciljem da se dio te publike prezentira masovnoj javnosti.

Razvoj celebrity kulture i različitih medijskih žanrova koji tome doprinose trebaju se posmatrati i u kontekstu pitanja zašto ljudi žele postati popularni i zašto je celebrity kultura postala tako značajna. Pojedine postavke ukazuju na činjenicu da informacije o slavnim ličnostima pomažu u procesu društvenog učenja o različitim opasnostima i svakodnevnim problemima. Stjecanje ovakvog iskustva može imati društveni karakter i oblik usmjeravanja ponašanja svakog pojedinca. Međutim, možda su bitnije postavke, kao i rezultati pojedinih

istraživanja, koje ukazuju kako ljudi nastoje postati popularni jer im to omogućava stjecanje novca, novi i veći broj seksualnih partnera, te simbolično postizanje besmrtnosti u vidu reprodukcije vlastite slike i tijela – (re)produkcija fotosa, selfija, video snimaka (Giles, 130-131).

I kultura selfija se može posmatrati kao dio jedne nove kulture čiji su rapidni razvoj i popularnost uvjetovani širenjem novih medija i digitalne tehnlogije. Nastojanje čovjeka da svoj lik i tijelo predstavi samome sebi i drugima može se posmatrati kroz mikro povijest selfie kulture koja ima tri ključna elementa (Peraica, 2017, 18-20) : povijest ogledala (koja je veoma stara jer se prva ogledala javljaju u Anadoliji još 4000 godina prije nove ere); zatim povijest u kojoj čovjek koristi medije za kreiranje svog lika i za pohranjivanje tog *image* (povijest fotografije i televizijske slike); povijest predstavljanja ljudskog lika konstruiranjem u medijima (medijska konstrukcija) koja je započela krajem 20-tog stoljeća upotrebom digitalne kamere i nastavila se do danas korištenjem kamere-telefona – na tome je utemeljena nova komponenta kulture čiji su koncepti „self-reflection, self-presentation, and self-promotion“ (Peraica, 20).

Vlastita promocija tako postaje stil života, ne samo celebrityja nego i običnih ljudi, koji putem društvenih mreža i *life streaminga* prezentiraju sebi i drugima vlastite emocije, stavove i vještine. Novi mediji i društvene mreže omogućavaju upravo ovakve modele ponašanja što ističe i teza o tome da se kroz društvene platforme komuniciranja uspostavlja „operantno uslovljavanje“ – to je djelovanje koje uslovljava ljude „da ponavljaju određene radnje pod dejstvom pozitivnih ili negativnih nadražaja“ (Vaidhyanatan, 2018, 48). Na taj način, posebno nakon pojave novih medija, procesi koncentracije medijskog vlasništva i produkcije, kao i novi modeli kulture, postaju samo komponente i konzekvence podređivanja medijske produkcije ideologiji profita i kulturi komodifikacije.

**Završna razmatranja**

Razvoj digitalne tehnologije uvjetovao je i brojne promjene u oblasti informacijsko-komunikacijskih tehnologija i struktura. Masovna komunikacija je, posebno nakon pojave novih medija, postala komponentom kojoj je određena emancipatorska uloga na globalnom nivou. Ipak, djelovanje svake medijske funkcije ima svoju ideološku matricu koja ukazuje na postojanje određenih centara moći. Na taj način i funkcioniranje medija, ali i čitava oblast kulture, jesu svojevrsni indikatori i poprišta sukoba između različitih grupa, odnosno njihovih ideoloških, političkih i ekonomskih interesa.

Proces stvaranja snažnih transnacionalnih medijskih korporacija, te koncentracija medijskog vlasništva pokazali su se kao aktivnosti od strateškog značaja za novu vrstu medijske produkcije koja je trebala postati globalnom i profitabilnom. Takvi procesi su pokazali kako ideja pluralnosti ostaje prazna jer neprestana koncentracija medijskog vlasništva omogućava produkciju koja je jeftinija, koja se može distribuirati širom svijeta, te koja stvara atraktivni tržišni proizvod. U tom okviru se pokazuje kako aktualne borbe, koje se odvijaju u oblasti kulture, donose pobjedu dominantnim grupama, te ideologiji komodifikacije.

Medijski sadržaji, usklađeni sa konceptom profita i komercijalizacije, utjecali su na stvaranje jednog novog modela kulture – celebrity kulture, kao i na intenzivni razvoj parasocijalnih odnosa između publike i medijskih likova. Žanrovski i dramaturški ti sadržaji su podređeni interesima publike koja, s druge strane, osim što kreira odnose s popularnim medijskim ličnostima ima i sama mogućnost da, učestovanjem u nekom programu, postane dio

tog svijeta. Stvaranje novih oblika kulture, u čemu mediji imaju direktnu i nezaobilaznu ulogu, odvijalo se, a to se i nastavlja, u skladu sa kriterijima dominantne ideologije koji su, prevashodno, podređeni logici profita.

## Literatura


1. Debord, Guy : *The Commodity as Spectacle.* In Durham, G. Meenakshi; Kellner, M. Douglas (2006) : *Media and Cultural Studies : keyworks.* Blackwell Publishing.
2. Giles, David (2011) : Psihologija medija. Beograd : Clio.
3. Levy, Pierre (2001) : *Cyberculture*. Minneapolis : University Minnesota Press.
4. Manovič, Lev (2001) : *Metamediji*. Beograd : Centar za savremenu umetnost.
5. Reed, T. Vernon (2014) : *Digitized Lives : Culture, Power and Social Change in the Internet Era*. New York&London : Routledge.
6. Peraica, Ana (2017) : *Culture of the Selfie : Self-Representation in Contemporary Visual Culture.* Amsterdam : Institute of Network Culture.
7. Tabak, Edin (2017) : *Digitalna humanistika : debate, aplikacije, izazovi.* Zenica : Filozofski fakultet Univerzitet u Zenici.
8. Tench, Ralph, Yeomans, Liz (2006) : *Otkrivanje odnosa s javnošću*. Zagreb : Print.
9. Vaidhyanatan, Siva (2018) : *Antidruštvene mreže*. Beograd : Clio.
10. Vuković-Peović, Katarina (2012) : *Mediji i kultura – ideologija medija nakon decentralizacije.* Zagreb : Naklada Jesenski i Turk.


## MEDIA SIMULATIONS


**Abstract**

*The study of media and their functions is associated with identifying the qualities of an ideological framework and the matrix of social values. In this context, what is asserted is the importance of the culture within which, especially in modern times, the role of the mass media is becoming increasingly important. Each culture has, over different periods, influenced what values have been dominant and desirable. Thus, the modern era of media culture development brings different images and contexts in which different processes and cultural practices are created. Media simulations and content thus become part of universal commodification and perpetual reality.*



***Key words** : media, simulation, culture, media concetration*

UDK 316.77
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Faruk Kozić

# DEMOKRATIZACIJA DRUŠTVA I MEDIJI

***Sažetak***

*Mediji igraju važnu ulogu u procesu demokratizacije, razvoju demokratije i borbe za prava ljudi cijelog svijeta za osiguranje transparentnosti i odgovornosti u svim sferama javnih poslova. Mediji utiču na proces demokratizacije i mijenjaju savremenu demokratiju. U svijetu koji se ubrzano mijenja vidi se da je ovaj odnos važan u razvijenim i nerazvijenim društvima. Ali odnos medija i demokratije nije jednoličan i jednosmjeran, već je složen i raznovrstan. To je kontraverzno pitanje u savremenom globalnom političkom kontekstu. I pored brzog širenja demokratije krajem 20. vijeka i na globalnom nivou, prerano je govoriti o tome da u svijetu egzistira jedan unitaran demokratski sistem i da dijeli jednu demokratsku političku kulturu. Demokratizacija je podložna uticaju regionalnih i globalnih sila, to je prije svega nacionalni projekat. Kao nacionalni projekat mediji mogu doprinijeti demokratskom napretku Trećeg svijeta, zemalja u razvoju i tranziciji. Ovaj rad želi analizirati nastanak demokratske političke kulture i istražiti ulogu masovnih medija u procesu demokratskog napretka u zemljama u razvoju, nerazvijenim i zemljama u tranziciji. U nedemokratskim društvima medije kontroliše vlast, a poruke koje dobijaju građani više odgovaraju vlastima. U demokratskim društvima mediji moraju obezbijediti objektivne, blagovremene i potpune informacije, da bi omogućili građanima pravu sliku ili predstavu o događaju ili nekom stanju, pogodnu za prepoznavanje i razumijevanje problema u cilju javnog djelovanja.*

***Ključne riječi:*** *mediji, demokratija, demokratizacija, institucionalizacija, treći svijet, tranzicija, usluge društvenih mreža, multimedijalna komunikacija, vlada, politika, internet, web tehnologije, društveni mediji, demokratska rasprava*

## Uvod

Masovni mediji igraju značajnu ulogu u savremenom društvu.[1] Oni su od suštinskog značaja u modernim demokratijama. Masovni mediji jesu mediji masovne komunikacije - dnevne, sedmične ili mjesečne novine, časopisi, televizija, radio, film video, CD, službene novine, i ostali oblici koji dopiru do masovne publike i koji utiču na naše živote i ponašanje. Često se postavljaju pitanja: Šta mislite pod pojmom demokratije?, ili Kakvu ulogu, igraju mediji u demokratiji? O ovim pitanjima se raspravlja u različitim dijelovima svijeta. Mediji igraju veliku ulogu u oblikovanju i širenju demokratije zahvaljujući izumu štampe, radija, televizije i interneta. Oni su važan mehanizam za pružanje informacija ljudima u pogledu političkih, socijalnih, ekonomskih, kulturnih, ekoloških, sportskih i drugih aktivnosti koje se događaju u našem okruženju i svijetu. Glavna funkcija starih medija, je *jednosmjerna komunikacija* javnosti. *S druge strane, uvođenje interneta promijenilo se u dvosmjernu komunikaciju javnosti i medija*, a to je postalo globalna stvarnost.

Mediji su u našem vremenu postali mnogo prodorniji nego prije nekoliko decenija. Dostupnost informacija se proširila i upotreba masovnih medija je sastavni dio svačijeg života. Ljudi su danas bombardovani svakojakim informacijama koje su mnogo efikasnije i potunije nego u prošlim vremenima, a mediji su dio svakodnevnog života. U međuvremenu, sve više se

[1] Gidens Entoni, *Sociologija*, Ekonomski fakultet Beograd, Beograd, 2005., str.488.

razvija svijest javnosti o onome što se događa unutar i izvan zemlje. Ljudi su postali informisaniji korištenjem savremenih medija. Na mnogo načina politički sistem je snažno povezan i zavisi od medija, baš kao što i mediji zavise od politike. Mediji su uvijek bili prisutni u društvenoj stvarnosti, međutim, mnogi su ih u javnosti krivili ili hvalili za mnoga politička pitanja. Bez obzira na to, uloga vlade je od suštinske važnosti u demokratiji, a mediji imaju ulogu informisanja javnosti o djelovanju vlade. Oni bi trebali analizirati i davati mišljenja bez pristrasnosti.

Novinar će istraživati priče, otkriti nepravde i pokrenuti pitanja koja treba riješiti u društvu. Dakle, opravdano je da mediji igraju veliku ulogu u demokratiji kao faktor ravnoteže, kako bi omogućili javnosti da prati rad vlade koja je obavezna da obezbijedili dobru upravu. Medijska industrija može igrati važnu ulogu u demokratiji, ali to nije lako postići.[2] Postoje određeni faktori kao što su moć vlasništva, svrha profitabilnosti, smanjenje rizika, koji znatno utiču na ulogu medija. Međutim, građani traže objektivno i nepristrasno izvještavanje.

**Uloga medija u savremenim demokratskim društvima**

Mediji imaju demokratsku funkciju. Demokratiji su potrebni informisani građani, jer ona funkcioniše na osnovu javnog mišljenja njenih građana. Za to je potrebna komunikacija širokog spektra. Medije neki nazivaju četvrtom granom vlasti, nakon zakonodavne izvršne i sudske. U razvijenim demokratskim društvima mediji predstavljaju niz raznovrsnih izvora informacija, analiza i komentara koji se takmiče na tržištu ideja za gledaoce, slušaoce i čitaoce. Masovni način komunikacije (mas-mediji) uključuje novine, radio, televiziju, magazine, internet i film, časopise, službene listove, društvene mreže... Ova sredstva masovnog komuniciranja su sve savršenija, a njihova moć i uticaj na slušaoce, gledaoce i čitaoce sve su veći.

Za svako društvo je važno na koji način građani primaju informacije o nekom događaju, da li imaju stereotipe ili predrasude i ima li izloženosti govoru mržnje. Važno je da li neki mediji namjerno izvrću informacije koje nude i da li stvaraju lažnu sliku ili zamagljuju istinu i društvenu stvarnost. Mnogi mediji igraju na kartu emocija građana, propuštajući priliku da ponude bitne informacije i orijentišu se na pogrešno informisanje javnosti. Neki mediji ističu sporedne događaje i pridaju im veći značaj, a zapostavljaju važne informacije.

U *demokratskim društvima* mediji moraju obezbijediti objektivne informacije kako bi omogućili građanima da dobiju pravu i potpunu sliku ili predstavu o događaju ili nekom stanju, pogodnu za prepoznavanje i razumijevanje problema u cilju javnog djelovanja. U demokratskim društvima građani cijene medije na osnovu blagovremenog, kvalitetnog, pouzdanog i objektivnog informisanja. U *nedemokratskim društvima* medije kontroliše vlast, a poruke koje dobijaju građani odgovaraju vlastima i njenim ideološkim i političkim ciljevima. To su frizirane informacije, a često i cenzurisane. *Cenzura* je postupak nadziranja slobode izražavanja. Može se provoditi u širokom rasponu korištenih sredstava i postupaka, od uništavanja nepoželjnih sredstava izražavanja, preko brisanja ili precrtavanja nepoželjnih dijelova, do mijenjanja, izokretanja, odnosno falsificiranja onih dijelova koji se ne podudaraju sa svjetonazorom ili zakonskim odredbama vlasti, redakcije ili urednika.

[2] Isto, str.483.

Vlast može cenzuru provoditi u skladu sa zakonodavstvom ili neslužbeno, u sklopu tajnih službi. Cenzura je postupak koji je svojstven autoritarnim državnim sistemima, ali u ime zaštite javnog reda nije nepoznata ni u demokratskim sistemima. Krajnji oblik u policijskim državama i državama sa velikim pritiskom na novinare, jeste *autocenzura ili samocenzura*. (Cenzura lat. *censura* – procjena imetka, ocjena). Cenzura obuhvata službenu kontrolu javnih publikacija (novina, knjiga, časopisa), kaznenih djela, filmova, radio emisija, TV emisija, interneta itd., da bi se spriječilo objavljivanje ili propagiranje nečega što vrijeđa javni poredak, moral, što je štetno po interese države, vladajuće klase i privilegovanih grupa, što dovodi u opasnost uspjeh ratnih ili diplomatskih napora. Nekad se štampane stvari, programi i slično cenzurišu prije objavljivanja (*preventivna cenzura*), a nekad tek poslije objavljivanja (*suspenzivna cenzura*).[3] U evropskim državama, kroz čitav niz političkih peripetija, politička, kulturna i moralna cenzura mijenjale su svoje forme vijekovima. Cenzuru su vršili koncili, staleži, policija, kraljevski komesarijati za štamparije i razni cenzori.

Ukidana i ponovno uspostavljana, cenzura kao preventivno sredstvo još uvijek traje u mnogim državama. Francuska revolucija 1789. godine proglasila je potpunu slobodu misli i štampe, ali je već Direktorij uveo preventivnu cenzuru. Cenzura je normalna ratna organizaciona mjera na raznim područjima (u umjetnosti, publicistici, literaturi, štampi i medijima).[4] Vlade demokratskih zemalja nastoje ostvariti kontrolu svojih medija. Otvorena cenzura nije spojiva sa dostignutim demokratskim načelima. Međutim, indirektno se sve više ostvaruje uticaj i potpuna kontrola nad medijima. Uskraćivanjem izvora informacija i onemogućavanjem izvještavanja postiže se pozicija u kojoj vlasti mogu postavljati uslove, jer u protivnom ne bi dozvolile pristup ni selekcioniranim informacijama.[5] Cenzura je akt revizije informacija, materijala, odnosno zloupotreba moći da se vrši biranje šta se može, a šta se neće objaviti.

Moderni oblici slobode po nekim autorima dovode se u pitanje, zahvaljujući novim oblicima državne cenzure, pojavom transnacionalnih medijskih konglomerata i razvojem elektronskih medija. Ključne segmente života strukturišu neodgovorne političke ustanove koje se ne snalaze u vremenu brzih društvenih promjena. Revidirana teorija „slobode štampe“ treba uzeti u obzir nove oblike miješanja države u proces javnog definisanja i formiranja javnog mnijenja.[6] Nameće se pitanje da li je u 21. vijeku moguće ostvariti slobodnu i ravnopravnu komunikaciju građana preko savremenih medija. Oni moćniji nameću svoju istinu, svoju sliku stvarnosti, kulturu, vrijednosti i stil života. Problem je ako se nameće laž ili neistina, odnosno iskrivljena slika stvarnosti. Ni jedan od aktera u demokratiji ne bi trebalo da dominira nad ostalim, jer svako bi trebalo da radi ono što najbolje zna i umije. „Samo pod tim uslovima će demokratija preživjeti, a sa njom i nezavisnost ljudskog duha.“[7] Međutim, mi želimo, hoćemo i možemo da demokratiju razvijamo, bolju od postojeće.

---

[3] Književnu cenzuru u današnjem smislu uveli su crkveni koncili (Prvi nicejski koncil 325., koncil u Efezu 431.) zabranom tekstova kao dogmatski neispravnih, heretičkih spisa. Praksa osude spisa štetnih za vjeru i moral nastavljena je u Srednjem vijeku. U 13. vijeku su neki univerziteti bili određeni da vrše cenzuru nad rukopisima. Papinskom odredbi iz 1501. biskupi su morali brižljivo ispitati spise. Knjige izdate protivno zabrani su spaljivane. Papa Pavao IV izdao je 1589. *Index librorum prohibitorum*, spisak djela koja vjernici nisu smjeli čitati.

[4] Pozorišnu cenzuru poznavali su već stari Heleni; pojedine drame prije izvođenja cenzurirali su arhonti; ona je u Francuskoj uvedena u 15. vijeku. Filmska cenzura se vrši u mnogim zemljama i još uvijek postoji.

[5] Neven Anđelić, *Kratka povijest ljudskih prava*, ACIPS, Sarajevo, 2008., str.200.

[6] Džon Kin, *Mediji i demokratija*, “Filip Višnjić”, Beograd, 1995., str.74.

[7] Fransis Bal, *Moć medija: mandarin i trgovac*, Clio, Beograd, 1997., str.144.

**Mediji u različitim političkim sistemima**

Informisanje je jednosmjerno obavještavanje. Komuniciranje je informisanje u oba smjera. Koliko je neko društvo slobodno, može se odrediti prema tome kolika je sloboda medija u njemu. Smatra se da je sloboda medija osnovni vid demokratije. U demokratijama građani pokušavaju raznim sredstvima da suzbiju nedemokratske tendencije u njihovim političkim sistemima. Mediji omogućuju da se centri političke moći mogu pažljivo nadzirati, te da je vođenje državnih poslova transparentno. To znači da se tajnost u javnim poslovima mora održati na apsolutnom minimumu (npr. sudski postupci zatvoreni za javnost). Zbog ove funkcije nadzora nad javnim poslovima, nadzora nad vlašću, provođenjem javne politike, na svim nivoima vlasti mediji su dobili naziv „pasa čuvara". Zbog njihove moći novinare zovu „sedmom silom". Jedna od karakteristika ili osnova liberalne demokratije je to što novinari imaju priliku da pišu i izvještavaju bez straha da će ih vlasti cenzurisati. Necenzurisano izvještavanje o političkim događajima i pitanjima važno je iz mnogih razloga, kao što su: razumijevanje političkih pitanja od strane građana, formiranje javnog mišljenja, podsticanje javnog učešća građana, razvijanje i jačanje demokratskih principa. To je moguće ako su mediji slobodni od političkih uticaja i ukoliko je vlast otvorena i nudi informacije.

U *totalitarnim režimima* postoji ograničeni protok informacija jer su informacije kontrolisane. To ima negativan uticaj na slobodni protok informacija i ideja. Može nastati stanje u kome je građane i medije strah da budu otvoreni u izražavanju. Kritičari demokratije, ukazuju na probleme u vezi sa javnim mnijenjem. Zbir različitih mišljenja pojedinaca u vezi sa političkim pitanjima formira javno mnijenje. Mediji su sredstva izražavanja demokratskih aktera i imaju veliku ulogu u oblikovanju javnog mišljenja. Ono služi kao pokazatelj ili korektiv koje su stvari od interesa za javnost. Pored toga, pomaže da se poveća svijest o određenim pitanjima javne politike, kojima se prema formiranom javnom mišljenju treba baviti vlast. Demokratskim državama treba demokratsko javno mnijenje[8] koga kreiraju slobodni mediji. Mediji mogu uticati na javno mišljenje tako što odlučuju o tome kojim političkim pitanjima se javnost i vođe trebaju baviti. To omogućuje skretanje pažnje javnosti prema željenim problemima, a to može formirati javno mišljenje pozitivno ili negativno, promijeniti ideje, vrijednosti, principe i ponašanje ljudi. Komunističke partije u Sovjetskom Savezu i zemljama istočne Evrope imale su potpunu kontrolu nad televizijskim mrežama i ostalim sredstvima komuniciranja, jer su sve bile u državnom vlasništvu. Međutim, prenos slike preko satelita omogućio je mnogim ljudima da prate televizijske programe sa Zapada i da tako saznaju više informacija i dobiju drugačiju sliku stvarnosti.

Moderni mediji izazivaju raznovrsne posljedice među svojim konzumentima. Međutim, oni su u stanju da daju svoj doprinos unapređenju demokratije. Kad se televizija, radio i novine rukovode komercijalnim interesima, one ne mogu predstavljati forum za demokratsku raspravu. I pored toga, sredstva masovnog komuniciranja, sa internetom, pružaju veliku mogućnost za razvoj otvorenog dijaloga i rasprave.[9] Pojavom društvenih medija dodatno su se otvorili kanali komuniciranja, ali bi tu oblast trebalo bolje pravno urediti.

[8] Faruk Kozić, *Priručni leksikon demokratije i ljudskih prava*, „Meligrafprint", Zenica, 2018., str.103.
[9] Faruk Kozić, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, „Meligrafprint", Zenica, 2011., str.253-254.

**Povjerenje javnosti u medije**

U svijetu postoji trend iznalaženja najefikasnijih modusa i rješenja u pravcu praktične primjene i poštovanja *Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima* iz 1948. godine. Ovaj poznati dokument navodi da svaki pojedinac ima pravo na slobodu mišljenja i izražavanja. To uključuje i pravo da niko ne bude tretiran na loš način zbog svojih mišljenja ili uvjerenja ili zbog toga što je ta mišljenja iznio na javnom mjestu ili u medijima. Zbog moći savremenih medija da oblikuju javno mnijenje nije moguće imati pravu demokratiju bez višestrukih izvora informacija i raznovrsnih medija.

Građani su osjetljivi na senzacionalističko novinarstvo, koje se koristi za bolju prodaju ili za statusnu afirmaciju, dok su druge važne informacije, koje su bitne za građane, zapostavljene, preskočene, ili marginalizirane. Neki mediji, ili pojedinci u njima, koriste propagandu kako bi pokušali da utiču na građane tako što nameću svoje mišljenje, vizije, ideje, svoju tačku gledišta ili ugao gledanja. Zato korisnici medija moraju kritički vrednovati informacije koje im nude raznovrsni mediji. Za građane je važno da znaju napraviti razliku između činjenica i pojedinačnih mišljenja koja se plasiraju u javnosti. Činjenice su informacije koje su potkrijepljene dokazima ili svjedočenjima.[10] Povjerenje javnosti se stiče ako su informacije blagovremene i tačne. Kroz umjetnost, nauku, tehniku i medije čovjek se „izgrađuje i raste“. Da njegov razvoj ne bi bio neljudski i da razvoj posredstvom tehnike ne bi uvećavao jaz među ljudima, kažu da ništa nije čovječnije od tehnike. Zato je potrebno te neljudske procese „očovječenja učiniti čovječnijim“[11] i demokratskim.

**Medijska propaganda**

Informacije koje nude razni mediji mogu biti svjestan pokušaj da se utiče na mišljenja drugih. Informacija može biti objektivna i istinita, ali sve nisu takve. Svrha emitovanja informacije jeste da utiče na stav ili mišljenje drugih. Propaganda može biti sve, od upotrebe reklama, kako bi se uticalo na to šta će ljudi kupovati, pa do izvrtanja političkih informacija, kako bi se uticalo na glasače i donošenje njihovih odluka. Sa aspekta marketinga, propaganda se određuje kao plaćeni oblik promocije.

Propaganda se može koristiti za postizanje političkih ciljeva, jer se utiče na pojedince, grupe, narode, etničke manjine. Ovakva vrsta propagande koristila se kroz historiju, od poznatih govora koje su držali stari filozofi, do prenošenja informacija upotrebom savremene tehnologije. Postoje primjeri iz bliže i dalje historije koji pokazuju kako su se mediji koristili u svrhu političke propagande. Ovakva vrsta propagande može podstaći građane da postanu politički aktivni. Masovni mediji mogu djelovati korisno kroz *pozitivnu propagandu* – kao što je podržavanje humanitarnih akcija, pomoći postradalom i prognanom stanovništvu, migrantima ili siromašnim, pomoći oboljelim u liječenju, školovanju siromašnih, pomoći povratnicima, onim koji su poplavljeni ili nakon zemljotresa i drugih elementarnih nepogoda... Pored toga, važno je širiti poruke tolerancije, dijaloga, suživota, multikulturalizma, interkulturalizma. Mediji mogu aktivno uticati na politiku mira i pomirenja, na razumijevanje politike, suzbijanje kriminala, korupcije i štetnih pojava u društvu. Postoje, međutim, i mediji koji emituju i šire govor mržnje.

[10] Isto, str.254.
[11] Režis Debre, *Uvod u mediologiju*, CLIO, Beograd, 2000., str.253-254.

Jedan od velikih izazova građanima jeste da budu u mogućnosti da razlikuju propagandu od povjerljivog izvora informacija. *Angažovano novinarstvo* podstiče na političku akciju korisnu za stanovnike zajednice i afirmiše javne medije i novinare. Slobodna riječ je osnova otvorenog društva i preduslov za demokratiju. Mediji moraju biti nezavisni od države i politike i trebaju imati imati jaku zaštitu u zakonima i ustavu. *Otvoreno društvo* predstavlja raznolikost u stvaranju mišljenja i donošenju odluka u različitim oblastima društvenog života. Slobodna privreda i rentabilna preduzeća u slobodnoj i otvorenoj konkurenciji su preduslov za blagostanje i ljepši društveni život, bolji životni standar građana.

Sve je prisutnija diskusija o demokratičnosti medija, o medijima kao mehanizmu odgovornog informisanja i jačanja svih segmenata društva čije djelovanje doprinosi kreiranju prostora za demokratske procese. Veoma je bitno da mediji stvaraju atmosferu javne kontrole i da političari osjećaju da se nalaze pod javnom kontrolom medija. Može se postaviti sljedeće pitanje: Da li mediji u Bosni i Hercegovini imaju zadovoljavajuću ulogu u procesu demokratizacije i stabilizacije demokratije? Do koje mjere su mediji u BiH slobodni u distribuciji informacija i koliko doprinose razvoju demokratije?[12] U medijima bi trebalo biti više prostora za demokratsku raspravu.

**Sloboda izražavanja u medijima**

Demokratija zavisi od stepena slobode medija.Važna je i sloboda od uticaja političke moći. Oni otvaraju nove prostore slobode. *Sloboda* se odnosi, u općem smislu, na stanje neograničenosti, nesputanosti, nezarobljenosti. Francuzi su ustanovili da je stanje slobode prirođeno čovjeku, već i zbog činjenice da ima dušu i svijest – s dodatkom da svaki odnos unutar društva podrazumijeva donekle gubitak slobode. Ideal slobode pokretač je ljudske aktivnosti, dok društveno ograničavanje slobode pojedinca mora i može biti dopušteno jedino u smislu sprječavanja gubitka slobode drugih ljudi. Time se ostvaruje društvena ravnopravnost, socijalna država, ali postoji opasnost od gubljenja kriterija i individualizma, poput poznate *uravnilovke* u komunističkim državama. (Ne)sloboda je često bila uzrok revolucijama.[13]

Često ostvarivanje slobode na nasilan način protivrječno je s njezinom biti. Nasilje i fizički sukobi često prerastaju u otvoreni ratni sukob. Rat je najveće ograničavanje individualne slobode u cilju zaštite prava veće grupe ljudi, odnosno u cilju zaštite ili uspostavljanja nekoga poretka. Težak napad na ljudsku slobodu predstavljaju kriminal, korupcija i nasilje izvan zakona. Možda je najbolja definicija slobode – sloboda ljudskog duha. Kod tako relativnog pojma, jasno je da će sloboda za različite ljude podrazumijevati različita stanja i osjećaje. O važnosti slobode kroz bosanskohercegovačku historiju napisano je mnoštvo knjiga i rasprava.[14] Sloboda izražavanja je jedna od najvažnijih sloboda za koju su se izborili građani stvarajući demokratsko društvo. Ova sloboda obuhvata slobodu govora, slobodu medija, slobodu udruživanja, zatim slobodu naučnog i umjetničkog stvaralaštva.

[12] Faruk Kozić, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, n.dj., str.254-255.

[13] Biblija govori o tome da je Mojsije izbavio narod iz ropstva i odveo ga u Slobodu. U čuvenom govoru Martin Luther King („*I Have A Dream*“) citirao je staru duhovnu pjesmu pjevanu od crnih američkih robova: „Napokon slobodni! Napokon slobodni! Hvala Bogu Svevišnjem, napokon smo slobodni!“ Sumerska klinasta riječ *ama-gi* je najstariji pisani simbol koji predstavlja ideju slobode.

[14] Možda je najpoznatija iz hrvatske književnosti posvećena slobodi oda Ivana Gundulića (1589.-1638.) – “O lijepa, o draga, o slatka slobodo!” – poznatog hrvatskog pjesnika.

Značaj slobode izražavanja je važan, jer građani mogu bez straha: javno izražavati različita mišljenja, kritički ispitivati i procjenjivati aktivnosti vlasti, pozivati na odgovornost nosioce javnih funkcija, ako ne ispunjavaju predizborna i izborna obećanja ili ako zloupotrebljavaju vlast. Sloboda izražavanja može biti zloupotrijebljena. Neki ljudi mogu smišljeno lagati i iskriviti informacije kako bi uticali na mišljenje drugih. U svom najboljem obliku ona se može koristiti za slobodno iznošenje ideja, stavova i mišljenja koje pomažu razvoju *civilnog društva*.

U historiji postoji mnogo slučajeva kad su vlasti ograničavale slobodu izražavanja sa ciljem da spriječe kritiku i zahtjeve koji bi se odnosili na promjene nedemokratskih sistema ili potpunije korištenje prava i sloboda. „Zakon o verbalnom deliktu“ ili „deliktu mišljenja“ omogućavao je kažnjavanje za kritičko iznošenje mišljenja o politici, društvu, političarima i stanju u državi. Upotrebljavan je protiv svakoga ko se kritički odnosio prema društvenoj realnosti u bivšim socijalističkim državama. *Zakon o zaštiti imena i djela* najviših nosilaca državnih funkcija zabranjivao je kritike i izražavanje kritičkog mišljenja o tim ličnostima. Nisu se mogle praviti šale, vicevi, karikature, šaljive pjesme... U komunističkim zemljama se zadržala zabrana u vezi s bilo kakvim javnim izražavanjem vjerskog opredjeljenja.

U Sjedinjenim Američkim Državama za vrijeme McCarthyjeve ere 1950-ih godina neki ljudi su bili nepravedno obilježeni kao komunisti. Kampanju je provodio senator McCarthy da obeshrabri građane u izražavanju komunističkih opredjeljenja. U strahu od napada senatora, neki građani su se branili šutnjom. To je spriječilo njihovu mogućnost slobodnog izražavanja. Sloboda izražavanja ima veliki broj prednosti i koristi za građane.

Za svaku državu i građane važno je *održavanje predstavničke demokratije*. Građani kao pojedinci učestvuju u upravljaju državom koristeći svoje pravo glasa na slobodnim izborima za predstavnike vlasti i za uticaj na rad vlasti u oblasti javne politike. Građanima su potrebne objektivne informacije da bi mogli izvršiti pravi izbor. Sloboda izražavanja ne garantuje potpune ili tačne informacije, ali povećava šanse za postizanje cilja da se dođe do što otvorenijih, raznovrsnih i mnogobrojnih izvora informacija.

Pruža šanse za *razvoj pojedinca i ljudsko dostojanstvo*. Važno je za razvoj individualne ličnosti da građani imaju pravo prezentirati svoje ideje drugima i razmatrati druge tačke ili uglove gledanja. Ljudsko dostojanstvo se poštuje dopuštanjem slobodnog izražavanja vlastitih misli i misli drugih ljudi. *Omogućava unapređenje znanja*. Ako postoji sloboda da se o idejama slobodno diskutuje, mnogo se lakše dolazi do novih spoznaja i otkrića. Kad se građanin ne slaže sa drugima, njegovo neslaganje može dovesti do boljeg razumijevanja pitanja, problema o kojem postoji razlika u mišljenju.

Veoma je važno *mirno postizanje društvenih promjena*i to je karakteristika demokratskih društava.Sloboda izražavanja omogućava građanima da utiču na javno mišljenje uvjeravanjem i mirnim sredstvima. Ako imaju slobodu izražavanja nemaju potrebu za primjenom sile kako bi postigli promjene u društvu koje žele. Kad se građanima garantuje sloboda izražavanja, oni će spremno prihvatiti odluke vlasti, čak i kad se ne slažu, jer znaju da postoji miran način na koji ih mogu promijeniti.

Praksa je pokazala da u nekim slučajevima može doći do ograničavanja slobode izražavanja. Nekad se pravo na slobodu izražavanja može sučeliti sa drugim važnim pravima i slobodama. To je slučaj kad bi pravo na slobodu izražavanja u nekim situacijama izazvalo prijetnju javnoj sigurnosti, državnoj sigurnosti ili nekim drugim važnim principima. Ako je

opasnost po društvo ili zajednicu velika, *može doći do ograničavanja slobode izražavanja*. Sloboda izražavanja jedne osobe može biti u sukobu sa slobodom izražavanja druge osobe. Ukoliko dvije osobe govore u isto vrijeme, ne mogu se razumjeti. Zato postoje ograničenja koja su usmjerena na zaštitu prava svakog pojedinca da govori. U praksi postoji mogućnost *klevete* – uništavanjem reputacije drugih namjernim širenjem laži o njima. To je slučaj kad neki građanin koristi pravo slobode izražavanja da iznosi neistine o drugima.

Postoje primjeri kad može doći do ograničenja slobode izražavanja u svijetu. Može biti*ograničenje načina*. U društvu postoje razna pravila za održavanje reda, koja dozvoljavaju slobodu izražavanja. Ova pravila određuju kad će neko govoriti i koliko će dugo govoriti. Međutim, ova pravila ne mogu predvidjeti šta će neko govoriti na nekom skupu. Ovakva ograničenja se obično koriste na zvaničnim sastancima, kako bi se protokoli i sastanci efikasno odvijali. *Ograničenje mjesta i vremena slobode izražavanja*. Za određenu vrstu izražavanja postoji mjesto i vrijeme. Ljudi se u različitim situacijama različito ponašaju i izražavaju. Naprimjer, u porodičnom ambijentu su slobodniji i komotniji, mogu slobidnije govoriti. Političari na raznim nivoima vlasti prilagođavaju svoje odijevanje, ponašanje i govor mjestu i vremenu. Na javnim skupovima i javnim nastupima moraju paziti šta govore. Postoje o*graničenja iz sigurnosnih razloga*. U nekim državama se smatra da ograničenja za slobodu izražavanja mogu biti postavljena zbog zaštite državne sigurnosti ili zaštite drugih ljudi. Tako se ljudi mogu zaštititi od laži drugih ljudi koji mogu iz zavisti lagati. U SAD-a postoje zakoni kojima su zabranjeni govori ili pisani tekstovi koji predstavljaju „jasnu i prisutnu opasnost“ za druge članove društva.[15]

*Mogu biti ograničenja sadržaja*. Društva često razmatraju načine regulisanja sadržaja dostupnih mladima u državi. Postoje ograničenja televizijskih programa, filmova i televizijskih sadržaja kojim se često štite mladi od sadržaja koji može biti nasilan, neprikladan i štetan. Mnogi autori smatraju da crtani filmovi utiču na ponašanje djece, a naročito filmovi u kojim je sve više nasilja i ubijanja. Vojni sukobi kreiraju konflikt profesionalizma i patriotizma u medijima, a prva žrtva postaje istina. Mediji se stavljaju u poziciju podrške ideji koja se brani i zbog koje se vodi oružani sukob. Tako se u ratnim medijskim izvještajima pretjeruje, pogrešno predočava stanje i na kraju laže. Neprijatelj se demonizira, a vijesti se pojačavaju stradanjem pojedinaca i njihovim pričama. Obično vojne vlasti manipulišu medijima kako bi pridobile javno mnijenje.[16]

**Medijska demokratija**

Mnogi autori smatraju medije čuvrima demokratije. Oni mogu doprinjeti demokratskoj raspravi i stvaranju demokratskog ambijenta. Medijska demokratija je demokratski pristup medijskim studijama koji se zalaže za reformu masovnih medija kako bi se ojačao javni servis i emitovanje javnog servisa u alternativnim medijima i građanskom novinarstvu, kako bi se stvorio sistem masovnih medija koji informiše i osnažuje sve članove društva i unapređuje demokratske norme i vrijednosti. Medije definišu i kao način komunikacije s drugima.

Medijska demokratija fokusirana je na osnaživanje građana i promociju demokratskih ideala širenjem informacija. Medijski sistem trebao bi biti demokratski u svojoj vlastitoj

[15] Faruk Kozić, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, n.dj., str.255-259.
[16]Neven Anđelić, *Kratka povijest ljudskih prava*, n.d., str.201.

konstrukciji, izbjegavajući privatno vlasništvo ili intenzivno regulisanje. Medijska demokratija podrazumijeva da se mediji trebaju koristiti za promociju i afirmaciju demokratije. Mediji trebaju biti demokratski. Koncentracija vlasništva nad medijima nije demokratska i ne može služiti promociji demokracije, pa je treba kritički preispitivati i sagledati. Koncept i društveni pokret koji ga promoviše, postali su odgovor na povećanu korporacijsku dominaciju masovnih medija i vidljivo smanjivanje tržišta ideja. Izraz se odnosi na moderni društveni pokret koji je očigledan u zemljama širom svijeta koji pokušavaju učiniti medije odgovornijim javnosti kojoj služe i stvoriti više demokratskih alternativa.

Koncept medijske demokratije je odgovor na deregulaciju tržišta emitiranja i koncentraciju vlasništva nad masovnim medijima. U knjizi *Proizvodni pristanak: Politička ekonomija masovnih medija*, autori *Edward S. Herman i Noam Chomsky* iznose propagandni model medija, koji kaže da će privatni interesi u kontroli medijskih kuća oblikovati vijesti i informacije prije nego što budu distribuirane javnosti upotrebom više filtera informacija.

Medijska demokratija omogućuje ljudima pravo učestvovanje u medijima, proširuje odnos medija prema javnoj sferi gdje se skupljaju informacije koje ljudi mogu vidjeti i dijeliti. *Javna sfera je opisana* kao mreža prenošenja informacija i gledišta ljudi, što se reproducira komunikacijskim djelovanjem putem medija u javnosti.[17] Odnos medijske demokratije i javne sfere širi se na sve medije, poput društvenih i glavnih javnih medija, kako bi ljudi međusobno komunicirali putem digitalnih medija i dijelili informacije koje žele objaviti javnosti.

Javna sfera može se posmatrati kao pozorište u modernim društvima u kojima se političko učešće ostvaruje kroz medij razgovora i područje društvenog života u kojem se može formirati javno mnijenje. *Javna sfera* je ujedno i demokratski sistem koji je otvoren za svakog slobodnog građanina koji želi učestvovati u medijima ako imaju bilo kakve informacije koje žele podijeliti društvu. Javna sfera se promijenila zbog razvoja masovne komunikacije, pružajući ljudima mogućnost da učestvuju u medijima i pravo na razmjenu informacija kroz sve kanale komunikacije.[18] Demokratizacija javne sfere podrazumijeva učešće građana koji informacije pružaju medijima i dijele ih s društvom.

Pobornici medijske demokratije zagovaraju tezu da korporativno vlasništvo i komercijalni pritisci utiču na medijske sadržaje, ograničavaju spektar i kvalitet vijesti, mišljenja i zabave koje građani dobijaju. Slijedom toga, oni pozivaju na ravnomjerniju raspodjelu ekonomskog, socijalnog, kulturnog i informacijskog kapitala, a to bi dovelo do informisanijeg građanstva, prosvjetljenijeg, reprezentativnijeg političkog diskursa. Savremena demokratija medija zagovara: zamjenu trenutnog korporativnog medijskog modela s onim koji djeluje demokratski, a ne radi profita; jačanje javne radiotelevizije; uključivanje upotrebe alternativnih medija u širi diskurs; povećanje uloge i značaja građanskog novinarstva, pretvaranje pasivne publike u aktivne učesnike; korištenje masovnih medija za promociju demokratskih ideala, principa, normi i vrijednosti.

Takmičarska struktura krajolika masovnih medija stoji u suprotnosti s demokratskim idealima budući da konkurencija tržišta utiče na to kako se priče uokviruju i prenose u širu

[17]James Deane, „Chapter 10 : Media, democracy and the public sphere“ (PDF). Biblioteca.clacso.edu.ar. Retrieved 21 February 2019.
[18]„The Public Sphere“, Sitesresources.worldbank.org. (PDF) Retrieved 21 February 2019

javnost. To može „ugroziti sposobnost demokratskog sistema da unutrašnje društvene probleme kao i međunarodne sukobe rješava na optimalan“[19] i demokratski način.

Demokratija medija utemeljena je na stvaranju sistema masovnih medija koji favoriziraju raznolikost glasova i mišljenja o vlasništvu ili konsolidaciji, u nastojanju da se eliminiše pristranost ili neobjektivnost u izvještavanju. To zauzvrat vodi do informisane javne rasprave potrebne za demokratsku državu. Sposobnost razumijevanja i povezivanja štampe i demokratije važna je jer mediji imaju moć da pripovijedaju priče u društvu i na taj način uticati na razmišljanje, uvjerenja i ponašanje građana.

**Koncentracija vlasništva nad medijima**

Kulturološke studije su istraživale promjene u sve većoj tendenciji modernih masovnih medija na polju politike da zamagljuju i pomjeraju granice između novinarstva, zabave, odnosa s javnošću i oglašavanja. Potreban je raznovrstan raspon pružalaca informacija tako da gledaoci, čitaoci i slušaoci dobijaju širok spektar informacija iz različitih izvora koji nisu strogo kontrolisani, pristrasni i filtrirani. Pristup različitim izvorima informacija sprječava namjerne pokušaje dezinformacija i omogućuje javnosti da donosi vlastito prosuđivanje i vlastita mišljenja. To je kritično jer pojedinci moraju biti u položaju da odlučuju i djeluju autonomno kako bi postojala *funkcionalna demokratija*. U posljednjih nekoliko decenija došlo je do povećanja koncentracije medijskog vlasništva od strane velikih privatnih subjekata.[20] Sličan pristup je primijenjen u Kanadi, gdje je većina medijskih kuća u vlasništvu nacionalnih konglomerata. To je dovelo do smanjenja broja glasova i mišljenja koji su saopšteni javnosti; povećanja komercijalizacije vijesti i informacija; smanjenja istraživačog novinarstva; i naglasak na zabavnim informacijama i profitabilnosti u odnosu na informativni javni diskurs.

Koncentracija medijskih kuća podstaknuta je deregulacijom vlade i neoliberalnom trgovinskom politikom.[21] Koliki je uticaj krupnog kapitala na medije pokazuje primjer Hrvatske. Hrvatska narodna banka pokrenula je hitan nadzor poslovanja Reiffaisen banke nakon što je u pozivu za odabir agencije za odnose s javnošću među zadacima kriznog komuniciranja u slučaju kredita u švajcarskim francima ta banka navela i „vršenje pritiska na Ustavni i druge sudove u Hrvatskoj“.[22]

**Medijska demokratija i internet**

U 21. vijeku, razvoj interneta omogućio je širenje demokratskih ideja. Internet je moćno sredstvo demokratizacije, čiji uticaj prelazi nacionalne i kulturne granice između država, jer olakšava prenos ideja širom svijeta. Sve više ljudi u svijetu pristupa internetu i smatra ga važnim u životu.[23] Često se navodi: e-demokratija, hitna demokratija, e-vlada, upravljanje

[19] Fog, Agner. *„The supposed and the real role of mass media in modern democracy*“ (PDF). Agner.org. Retrieved 4 April 2012.

[20] U Sjedinjenim Državama ove su organizacije poznate kao *Big Six*. Oni uključuju: General Electric, Walt Disney Co., News Corporation, Time Warner, Viacom i CBS Corporation.

[21] U Sjedinjenim Državama Zakon o telekomunikacijama iz 1996. godine uklonio je većinu prethodno usvojenih pravila o vlasništvu medija. To je dovelo do masovne konsolidacije telekomunikacijske industrije. Preko 4.000 radio stanica otkupljeno je, a manjinsko vlasništvo nad TV stanicama palo je na najnižu tačku od 1990. godine, kada je savezna vlada počela pratiti podatke.

[22] Ova vijest je odjeknula u široj, ali i stručnoj javnosti, a iz udruženja „Franak“ poručili su kako Državno odvjetništvo mora poduzeti odgovarajuće mjere. Gdje je granica između propagande i lobiranja, koliko ono što se naziva „krupni kapital“ utiče na formiranje javnog mišljenja kroz medije te je li cijela problematika u Hrvatskoj adekvatno zakonski regulisana.

[23] Gidens Entoni, *Sociologija*, n.dj., str.434-435.

otvorenim izvorom i kolaborativna e-demokratija World Wide Web, a posebno Web 2.0, koji se smatraju snažnim medijem za olakšavanje rasta medijske demokratije jer učesnicima nudi, „potencijalni glas, platformu i pristup proizvodnim sredstvima“.[24]

*Upotreba digitalnih tehnologija društvenog umrežavanja za promociju političkog neslaganja i reformi daje podsticaj i značaj modelu medijske demokratije*. To je vidljivo u raširenim protestima na Bliskom Istoku i Sjevernoj Africi poznatim kao *Arapsko proljeće*, gdje su web stranice društvenih medija poput Facebooka, Twittera i YouTubea omogućile građanima da se brzo povežu jedni s drugima, razmjenjuju informacije i organizuju proteste protiv svojih autokratskih vlada. Tako su izražavali svoje nezadovoljstvo nedemokratskim sistemima. Iako društveni mediji ne mogu biti jedini zaslužni za uspjeh ovih protesta, tehnologije su igrale važnu ulogu u podsticanju promjena u Tunisu, Egiptu i Libiji. Ovi akti pokazuju da se stanovništvo može informisati putem alternativnih medijskih kanala i može u skladu s tim prilagoditi svoje ponašanje. Tako su građani mogli da iznesu i oblikuju svoje zahtjeve za promjenama i reformama društva. Bili su to zahtjevi za više slobode i prava. To je bila potraga za potrebnim bržim reformama i promjenama, te demokratizacijom tih društava. Web stranice koje su prepune novca povezane su sa pojačanim širenjem medijske demokratije. Rijetko kad su se pioniri novih medija bavili dugoročnim razmišljanjem. Sada njih primjenjuju futurolozi, više nego historičari.[25]

Medijska demokratija kao model ima za cilj demokratizaciju različitih mišljenja izraženih unutar masovnih medija, kao i vlasništva nad samim medijskim subjektima. Feministička teorija medija tvrdi da se mediji ne mogu smatrati istinski inkluzivnim ili demokratskim ako se oslanjaju na muške koncepte nepristrasnosti i objektivnosti. Stvaranje nekog više inkluzivnog i demokratskog medija zahtijevalo bi preispitivanje načina na koji on definiše vijesti i njene principe. Prema nekim feminističkim teoretičarima medija, vijesti su poput izmišljenih žanrova koji svojim narativima nameću red i interpretaciju na svojim materijalima, jer objavljena vijest predstavlja samo jedan dio ili ugao mnogo šire slike društvene stvarnosti.

Tvrdi se da je razlika između javnih i privatnih informacija koje podupiru način na koji definišemo vrijedan ili odgovarajući sadržaj vijesti također rodni koncept. Feministički argument slijedi misao da sistemska subverzija privatnih ili subjektivnih informacija isključuje ženske glasove iz popularnog društvenog diskursa. Feministički teoretičari medija tvrde da postoji pretpostavljeni osjećaj jednakosti ili jednakosti koji se podrazumijeva u definiciji javnosti, a koja zanemaruje važne razlike među spolovima u pogledu njihove perspektive. Dok medijska demokratija u praksi kao alternativno ili građansko novinarstvo može omogućiti veću raznolikost, ovi teoretičari tvrde da su ženski glasovi uokvireni unutar muške strukture objektivnosti i racionalističkog mišljenja te tako više ili manje opstruirani.

Unatoč toj kritici među teoretičarima postoji prihvatanje da zamućivanje javnih i privatnih informacija uz uvođenje nekih novih alternativnih oblika medijske produkcije (kao i povećanje mogućnosti za interakciju i sadržaj koji generiše korisnik) može signalizirati pozitivan pomak ka demokratizaciji i sveobuhvatnijoj demokratiji medija. Neki oblici medijske demokratije u praksi (kao građansko ili alternativno novinarstvo) relativiziraju središnje

[24] Kidd, Jenny. „Are New Media Democratic?“ Cultural Policy Journal. Archived from the original on 2012-11-02.
[25] Asa Brigs i Piter Berk, *Društvena istorija medija: od Gutenberga do Interneta*, Clio, Beograd, 2006., str.451.

principe novinarstva (objektivnost i nepristrasnost), odbacujući ideju da je moguće pisati bez pristrasnosti.

Od demokratije u 21. vijeku očekvalo se mnogo više. Brojne su kritike i dileme oko funkcionisanja savremene demokratije. Vlast sve više sa svojim propisima zadire u život pojedinaca i u sve oblasti društva. U zemljama u tranziciji očekivanja od demokratije su bila valika, ali stvarnost je sasvim drugačija.[26] I mediji su mnogli biti mnogo bolji, potpunim, pravovremenim i objektivnim informisanjem mogli su činiti demokratiju boljom.

**Mediji i politički pritisci**

Javni mediji u jugoističnoj Evropi izloženi su čestim političkim pritiscima. Građani jugoistočne Evrope smatraju da su javni radio-televizijski servisi važan dio demokratije, ali i da su izloženi političkim pritiscima. To je pokazala studija Fondacije Konrad Adenauer. Ispitivanje javnog mnijenja je provedeno na više od 10.000 ispitanika u deset zemalja jugoistočne Evrope.[27]

Dvije trećine korisnika medija smatralo je da je javna radio-televizija važan sastavni dio demokratije. Istovremeno je skoro 65 posto njih smatralo da su ovi mediji izloženi političkom pritisku. Ovaj postotak je najviši u BiH, gdje 88 posto ispitanih smatra da su mediji pod političkim uticajem, dok u Hrvatskoj taj procenat iznosi 83 posto, Crnoj Gori 71 posto, a najniži je u Albaniji, gdje iznosi 46 posto. Postoje dva faktora koji govore o političkom uticaju: s jedne strane, tu su nadzorni odbori, njih biraju parlamenti ili druge državne institucije, a to stvara zavisnost. Ti odbori morali bi odražavati sliku društva i biti nezavisni u donošenju svojih odluka, kao što je, naprimjer, izbor generalnog direktora. Sdruge strane, većina emitera je u potpunosti ili djelimično finansirana, odnosno subvencionirana, iz državnih budžeta. Finansiranje nije dovoljno i nema perspektivne finansijske strategije na osnovu koje bi javni radio-televizijski sistemi mogli praviti dugoročne planove.

U bivšim socijalističkim zemljama povjerenje građana u medije je bilo slabo, pa tako i u javne radio-televizijske servise. Mora biti jasno da mediji zbog svoje društvene odgovornosti ne bi trebali biti igračka u rukama politike. Oni trebaju biti izvor pouzdanog i objektivnog izvještavanja. To je u naše vrijeme na raznovrsnoj digitalnoj medijskoj sceni važno. U televiziju građani imaju najveće povjerenje u poređenju s drugim medijima. Građani imaju manje povjerenje u radio nego u televiziju. Pri tome građani u Albaniji, BiH, Moldaviji i Srbiji imaju veće povjerenje u javno-pravne radio stanice, nego u privatne. Najveće povjerenje u javnu radio-televiziju imaju građani Kosova (56 posto). Evropska unija trebala bi obrati više pažnje javnim radio-televizijskim servisima u regionu i pomoći da se bolje urede odnosi i stanje u ovoj oblasti.

**Demokratija i demokratizacija**

Sa napretkom demokratije i mediji su se demokratizovali. Njihov pluralizam pomaže boljem funkcionisanja demokratije. Demokratija je često osporavan pojam. Razni autori

[26] Faruk Kozić, *Humanistička baština, demokratija i ljudska prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2019., str.198-218.

[27] Svijest o važnosti javnih radio-televizijskih sistema je, kako pokazuje studija, najviše izražena u zemljama koje su članice EU-a: Bugarskoj (81%), Hrvatskoj i Rumuniji (obje 78%). Autori studije pretpostavljaju da su članstvom u EU-u građani ovih zemalja razvili pojačani osjećaj za demokratiju. S druge strane, najmanji osjećaj za važnost javno-pravnih medija imaju građani Sjeverne Makedonije i Crne Gore (obje 57%) i Kosova (54%).

označili su ga ili obilježili sa tvrdim značenjem i brojnim definicijama. To su raznovrsni skupovi političkih institucija i praksi, socijalni i ekonomski poredak, sistem koji osigurava poželjne rezultate, ili jedinstveni procesi koji čine kolektivnim i obavezujućim odluke. Za neke je demokratija sistem vlasti koji ispunjava tri osnovna uslova:

(a) Značajna takmičenja među pojedincima i organizovanim grupama posebno političkim strankama za sve efektivne pozicije vlasti u redovnim intervalima i isključujući upotrebu sile.

(b**)** Veliko inkluzivno političko učešće u izboru lidera i javne politike, na redovnim i poštenim izborima, tako da nijedna punoljtna osoba ili društvena grupa nisu isključene i

(c) Nivo građanskih i političkih sloboda, sloboda izražavanja, sloboda štampe, sloboda osnivanja i pridruživanja organizacijama, dovoljne su da se osigura integritet političkg takmičenja i učešća građana.

Zato demokratija općenito stoji na suverenitetu i vladavini naroda, zasnovana je na pristanku upravljanja društvom voljom većine izabranih predstavnika vlasti, poštivanju manjinskih prava, garanciji osnovnih ljudskih prava, slobodnim i poštenim izborima, jednakosti pred zakonom, zakonitim postupcima, ustavnim ograničenjima, demokratski izabranoj vladi, socijalnom, ekonomskom i političkom pluralizamu, pragmatizamu, kooperativnosti, kompromisu, odgovornosti, vrijednosti tolerancije, dobrom upravljanju, transparentnosti i slobodi izražavanja. *Demokratizatija označava proces* koji uključuje međusobnu povezanost međusobno povezanih sfera politike, ekonomije, društva, kulture i komunikacija prema odlučivanju o učestvovanju u procesu i dogovorima koji zadovoljavaju širu javnost. Procesi demokratizacije ne kreću se uvijek u jednom pravcu, već raznovrsno, zahvatajući cijelo društvo. Razlika unutar i između zapadne zrele demokratije i demokratija istočnog i trećeg svijeta su značajne. Zato se govori o više demokratija umjesto opće pretpostavke univerzalne demokratije. Stoga se u doba više demokratskih pokreta ne postiže konsenzus o tome koju ulogu mediji igraju u demokratskom procesu. Zemlje se kreću u pravcu demokratije, neke sporije ili brže, a neke se zaustavljaju, imaju zastoje, stagnaciju i regresiju. Države prolaze kroz različite faze demokratizacije, pa i demokratije. U suštini rezultat i cilj tih promjena je demokratija.

Demokratija je sistem vlasti u kojem svi punoljetni građani zemlje mogu glasati i birati svoje predstavnike na raznim nivoima i pozicijama vlasti. Štampa je igrala važnu ulogu u razvoju društva i oblikovanju ljudskog uma.

**Uloga medija savremenim društvima**

Pojavom društvenih mreža, (facebook, Skye, Viber, Messenger, WhatsApp, Instagram) čitanost, slušanost i gledanost mnogih starijih medija je značajno opala. Mediji igraju ključnu ulogu u oblikovanju i razvoju zdrave demokratije. Oni su okosnica demokratije. Mediji nas upoznaju sa različitim društvenim, političkim, ekonomskim, kulturnim i sportskim aktivnostima koje se događaju širom svijeta. To je poput ogledala, koje nam pokazuje ili nastoji pokazati golu istinu i stvarnost života. Mediji su se razvijali, postali aktivniji i otvoreniji poslednjih godina i decenija.

Uticaj medija je zapažen, važan i snažan. Prekomjerna pokrivenost i na grub način prikazana stvarnost, prepuna osjetljivih vijesti, dovodili su i do nereda u zajednicama. Nepismeni su više skloni manipulacijama i provokacijama nego obrazovani. Stalno

ponavljanje senzacionalnih vijest, izaziva apatiju, bezosećajnost i dezorijentaciju. Mediji bi trebali biti mnogo pažljivi ili posve onemogućeni u emitovanju ili objavljivanju senzacionalističkih vijesti, govora mržnje, širenja nacionalizma i šovinizma, podasticanja nereda, u produciranju stereotipa, netolerancije. Trebaju biti konstruktivniji u zajednici u kojoj rade i djeluju. Komercijalizacija je stvorila žestoku konkurenciju u medijima. Da bi nadmašili jedan drugoga, štampani mediji često idu korak dalje u objavljivanju članaka i naslova. Medijski stručnjaci kažu da je ovo jedan od načina privlačenja čitalaca koji su »zaljubljeni« u informativne kanale TV, koji su se u nedavnoj prošlosti naglo pojavili i smatraju da je to jeftin oblik novinarstva.

U radu „Uloga televizijskih medija unutar zapadnih liberalnih demokratija“ raspravljalo se o dvije glavne prepreke za pravilnu demokratsku funkciju emitovanih medija specifičnih za zapadne liberalne demokratije, sa *fokusom* na informativne, a ne zabavne medije. *Prvo*, sve je veća komercijalizacija i koncentracija vlasništva nad masovnim medijima i, *drugo*, korporativna i politička dominacija nad procesom kreiranja politika koje bi trebale biti demokratske, transparentne, otvorene, dostupane, participativane i u javnom interesu. Te stvarnosti protivrječe pretpostavkama o ulozi masovnih medija i prirodi odgovarajućeg političkog procesa koji počiva na svim demokratijama utemeljenim na filozofiji klasičnog liberalizma: da su mediji, posebno novinski mediji, slobodni, raznoliki, ideološki nezavisni i funkcionišu kao „čuvari“ interesa građana. Prvi talas koncentracije vlasništva nad medijima u SAD dogodio se prije širenja emitovanih medija, kada su novine predstavljale dominantan oblik masovne komunikacije. Oglašavanje nije pokrenulo proizvodnju novina jer ono još nije postojalo u poželjnom obliku kao što to čini danas (McChesney, 1997.). Novine su bile usko vezane za politički diskurs, a moglo bi se pronaći dramatično različite perspektive o istom pitanju od novina do novina. Novinarstvo i demokratija su isprepleteni pojmovi, od kojih svako ima važnu ulogu u efektivnoj funkciji drugog. Tradicionalno se smatra da novinarstvo igra važnu ulogu u promovisanju demokratskih društvenih vrijednosti na kojima su izgrađene mnoge demokratske zemlje svijeta.

**Zaključak**

Pojava slobodnih medija je omogućila razvoj demokratskih procesa. Mediji su u demokratiji dobili moć da nadziru i kontrolišu kako funkcioniše vlast. Međutim mnogi autoru kritički pišu o odnosu medija i politike i medija i finansijskih sistema, jer su zabrinuti da se ne odstupi od demokratskih ideala. Ne može se misliti o demokratiji bez aktivnih i odgovornih medija. Mediji su čuvari demokratije koji građane i državu čine aktivnim. Sredstva informisanja postala su sastavni dio našeg života. Savremena medijska revolucija dovela je do toga da su građani mnogo bolje i više informisani i donose kvalitetnije odluke. Time je počela nova era u razvoju demokratizacije društava i općenito demokratije, boljeg poštivanja ljudskih prava širom svijeta. Demokratija je postala najpoželjniji oblik vlasti u svijetu.

Mediji moraju igrati važnu ulogu u demokratiji i u pružanju informacija ljudima, analiziranju i davanju mišljenja o političkim, ekonomskim i kulturnim aktivnostima, bez pritiska i pristrasnosti. To je uloga profesionalnog novinarstva za ispunjavanje javnih potreba. Svaka zemlja na svijetu ima svoj vlastiti informativni i medijski sistem. Nivo demokratije prepoznaje se po radu i funkcionisanju medija i informisanja javnosti. Bez obzira da li su

medijske industrije privatne ili državne, njihovo vlasništvo ih ograničava u pružanju objektivnih informacija svojim čitaocima, slušaocima, gledaocima i korisnicima.

Uloga medija u savremenim društvima se mijenja. Uticaj štampe i radija opada, a i uticaj TV stanica se promijenio. Porastao je broj novih radio i TV stanica. Na tržištu opstaju oni koji se mogu finansirati ili imaju nekog da ih finansira. Njihovi stavovi, kritika i informacije koje nude zavise od finansiranja. Često je to na uštrb tačnosti, preciznosti, objektivnosti... Pojavljuju se novi mediji koji su atraktivniji i nude bogatije i raznovrsnije sadržaje i brže objavljuju informacije. Pojavom društvenih mreža, (facebook, Instagram...) slušanost i gledanost mnogih medija je značajno opala. Da bi opstali na tržištu i mediji se moraju prilagođavati svojim čitaocima, gledaocima, slušaocima isadašnjem vremenu.

**Literatura**


1. Anđelić Neven, *Kratka povijest ljudskih prava*, Asocijacija Alumni Centar za interdisciplinarne postdiplomske studije (ACIPS), Helsinški komitetza ljudska prava u Bosni i Hercegovini, Sarajevo 2008.
2. Bursać Dejan, *Demokratizacija u 21. veku*, Politikon, 2015., br.11, str.40-52.
3. Gidens Entoni, *Sociologija*, Ekonomski fakultet Beograd, Beograd, 2005.
4. Kin Džon, *Mediji i demokratija*, „Filip Višnjić“, Beograd, 1995.
5. Kozić Faruk, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, „Meligrafprint“, Zenica, 2011.
6. Kozić Faruk, *Priručni leksikon demokratije i ljudskih prava,* „Meligrafprint“*, Zenica, 2018.*
7. Kozić Faruk, *Humanistička baština, demokratija i ljudska prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2019., str.198-218.
8. James Deane, *„Chapter 10 : Media, democracy and the public sphere*“ (PDF). Biblioteca.clacso.edu.ar. Retrieved 21 February 2019.
9. „*The Public Sphere*“ (PDF). Sitesresources.worldbank.org. Retrieved 21 February 2019
10. Fog, Agner. *„The supposed and the real role of mass media in modern democracy*“ (PDF). Agner.org. Retrieved 4 April 2012.
11. Kidd, Jenny. „*Are New Media Democratic*?“ Cultural Policy Journal. Archived from the original on 2012-11-02.
12. Stjuart Hol, *Mediji i moć*, Karpos, Beograd, 2013.
13. Fransis Bal, *Moć medija: mandarin i trgovac*, CLIO, Beograd, 1997.
14. Rodžer Fidler, *Mediamorphosis*, CLIO, Beograd, 2004.
15. Čengić- Fejzić Fahira, *Medijska kultura u Bosni i Hercegovini*, Connectum, Sarajevo, 2009.
16. Finci Predrag, *Elektronička špilja*, Art Rabic, Sarajevo, 2017.
17. Režis Debre, *Uvod u mediologiju*, CLIO, Beograd, 2000.
18. Asa Brigs i Piter Berk, *Društvena istorija medija: od Gutenberga do Interneta*, Clio, Beograd, 2006.

# SOCIAL AND MEDIA DEMOCRATIZATION

**Abstract**

*The media are playing an important role in the process of democratization, the development of democracy and the fight for the rights of people around the world to ensure transparency and accountability in all spheres of public affairs. The media are influencing the process of democratization and are changing the contemporary democracy. In a rapidly changing world, it is evident that this relationship is important in developed and underdeveloped societies. But the relationship between media and democracy is not one-way one-sided, but rather complex and diverse. It is a critical and controversial issue in the contemporary global political context. Despite the rapid spread of democracy at the end of the 20th century, and on global level, it is too early to say that the world has a unitary democratic system and that it shares a democratic political culture. Democratization is subject to the influence of regional and global powers and it is first and foremost a national project. As a national project, the media can contribute to the democratic progress of the Third World, developing countries and transition. This paper seeks to analyze the emergence of a democratic political culture and explore the role of the mass media in the process of democratic progress in developed, underdeveloped and transition countries. In undemocratic societies, the media are controlled by the government, and the messages received by citizens are more appropriate to the authorities. In democratic societies, the media must provide objective, timely and complete information in order to give citizens a real picture or idea of an event or condition that is suitable for identifying and understanding problems for the purpose of public action.*

***Keywords****: media, democracy, democratization, institutionalization, third world, transition, social networking services, multimedia communication, government, politics, internet web technologies, social media, democratic debate ...*

UDK 316.776
UDK 316.775.4-057.875
Stručni rad

Lamija Silajdžić, MA

# MEDIJSKE NAVIKE I MEDIJSKA I INFORMACIJSKA PISMENOST STUDENATA KOMUNIKOLOGIJE

**Sažetak**

*S obzirom na to da će studenti komunikologije u profesionalnoj budućnosti biti kreatori medijskih sadržaja, od iznimne je važnosti da tokom studija grade kvalitetne medijske navike. Medijske navike podrazumijevaju načine korištenja medija i vrednovanje medijskih sadržaja. Cilj ovog istraživanja je utvrditi kakve su medijske navike studenata Odsjeka za komunikologiju Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, te kako studenti procjenjuju vlastita znanja i vještine iz oblasti medijske i informacijske pismenosti. Cilj rada je i ukazati na važnost i neophodnost medijske i informacijske pismenosti kao metakompetencije za sve građane u digitalnom dobu u kojem živimo, s posebnim naglaskom na odgovornu ulogu koju imaju profesionalni komunikatori (komunikolozi, novinari, PR stručnjaci) ili oni koji se školuju za ove profesije. Rezultati istraživanja pokazali su da se gotovo svi studenti komunikologije smatraju medijski i informacijski pismenima, ali da njihove medijske navike to ne potvrđuju u jednakoj mjeri.*

***Ključne riječi:*** *medijska i informacijska pismenost, studenti, komunikologija, novinarstvo, medijske navike*

## Uvod

*"Opismenjavanje o bilo kojem predmetu*
*očituje se kroz dubinsko poznavanje neophodnog."*
*- Aroj et al. (2019)*

Tvrdnja da su digitalne tehnologije i mediji dio naše svakodnevnice već se čini zastarjelom, no, itekako, aktuelna je potreba da se njihova uloga i značaj u našim životima propituju neprestano. Neprestano, jer se upravo tako i razvijaju digitalne tehnologije koje nas okružuju i u čiju mrežu smo upleteni, bili toga svjesni ili ne. Generacije koje su rođene prije 20-ak godina, nazivaju se digitalnim urođenicima (Prensky, 2001), odnosno generacijom koja je od rođenja uronjena u digitalno okruženje. Odrastati u digitalnom okruženju nesumnjivo se razlikuje od ranijih odrastanja, kada su se telefonski brojevi znali napamet, a susreti, najčešće, dogovarali u direktnom kontaktu ili kada su bila dostupna dva-tri televizijska kanala, a čitanje dnevnih novina ritual i najvažniji izvor informisanja o događajima. Kada ovo ispričate nekome ko sada upisuje srednju školu, gotovo da vam ne vjeruje ili smatra da pretjerujete. Digitalna generacija odrasta uz mnogo više ekrana, kanala i izvora informacija. Medijske navike 18-godišnjaka danas znatno se razlikuju od medijskih navika 18-godišnjaka koji je rođen 70-ih ili 80-ih godina XX stoljeća, a vjerovatno će se razlikovati i od medijskih navika 18-godišnjaka koji će biti rođeni u narednoj deceniji. Jasno je, dakle, da mediji mnogo više utječu na život mladih danas nego što je to bilo ranije. U tom smislu, neophodno je razumjeti takvo stanje i naučiti plivati u 24-satnom okeanu informacija. Digitalne informacijsko-komunikacijske

tehnologije olakšale su pristup različitim izvorima informacija, ali i dovele do obilja informacija među kojima je nužno (i nerijetko teško) prepoznavati one kredibilne i tačne.

**Metodološki okvir istraživanja**

Nesumnjivo je važno za svakog čovjeka danas da bude medijski i informacijski pismen, odnosno da umije pristupati, kritički analizirati, razumjeti i kreirati medijske sadržaje i ostale informacije. No, u ovom radu polazimo od teze da studenti komunikoloških nauka imaju veću odgovornost pri korištenju medija, kako bi znanja iz oblasti medijske i informacijske pismenosti prenosili drugima, ali i kako bi, iz buduće pozicije kreatora medijskih poruka, mogli kvalitetno opismenjavati svoje recipijente/publiku.

U ovom istraživanju ispitano je mišljenje studenata Odsjeka za komunikologiju/žurnalistiku Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu o njihovim medijskim navikama, te njihova procjena vlastite razine medijske i informacijske pismenosti. U istraživanju su učestvovali studenti svih godina prvog i drugog ciklusa studija.

Empirijski podaci prikupljeni su pomoću anketnog upitnika, koji je sadržavao 12 pitanja, od kojih 10 pitanja zatvorenog tipa (s ponuđenim odgovorima), a 2 pitanja otvorenog tipa. Anketni upitnik bio je strukturiran tako da se ispitaju:

a) preferencije ka određenim medijima i medijskim sadržajima,
b) načini pristupa i vrednovanja medijskih sadržaja,
c) razumijevanje vlastite odgovornosti i koncepta medijske i informacijske pismenosti.

Anketni upitnik je distribuiran studentima online, putem predstavnika studenata svake godine studija (na I i II ciklusu studija), koji su anketni upitnik proslijedili kolegama putem studentskih grupa na društvenim mrežama ili mailing listi. Na anketni upitnik odgovorilo je N=69 studenata. Podaci prikupljeni anketnim upitnikom, obrađeni su pomoću SPSS paketa.

U istraživanju se krenulo od hipoteze da: *Studenti Odsjeka za komunikologiju dominantno koriste nove medije, češće da bi se zabavili ili relaksirali, nego informisali. Smatraju se medijski i informacijski pismenima, iako većina ne provjerava dovoljno informacije koje primaju putem medija, te nisu u potpunosti svjesni utjecaja medija na recipijente.*

**Zašto je mladima važna medijska i informacijska pismenost**

Kao što je u uvodu navedeno, izloženi smo velikom broju informacija, a na raspolaganju su nam i brojni alati za pristup tim informacijama. Prema izvještaju *Global Digital Report 2019*[1]*,* više od polovine svjetske populacije ima pristup internetu, a povećava se i broj korisnika mobilnih telefona (67%) i društvenih mreža (45%). U Bosni i Hercegovini je procenat ljudi koji imaju pristup internetu izrazito visok i iznosi 86%, a društvene mreže koristi 49% građana BiH, navodi se u istom izvještaju. Sve više ljudi, također, pristupa internetu i društvenim mrežama putem pametnih telefona, što na svjetskom nivou, ali i u Bosni i Hercegovini, iznosi više od 40%. Ove brojke ilustriraju i potvrđuju tezu da su digitalne tehnologije inkorporirane u naše živote i da ih sve više koristimo za obavljanje svakodnevnih poslova. Digitalne tehnologije prisutne su u našim domaćinstvima, na radnim mjestima, u školama, te drugim javnim institucijama. Sve veća upotreba digitalnih tehnologija u širem

[1] Više na: https://wearesocial.com/global-digital-report-2019 , pristup: 27. 1. 2020.

smislu, postavila je izazov ovladavanja novim vještinama za kvalitetno korištenje i pristup tim tehnologijama. Set vještina i znanja koji su nam potrebni da bismo bili aktivan član zajednice i donosili kvalitetne odluke, naziva se medijskom i informacijskom pismenošću. Iako se u literaturi mogu pronaći različiti termini koji opisuju slične ili srodne koncepte, poput medijska pismenost, informacijska pismenost, digitalna pismenost, transpismenost i slično, mi smo, kao adekvatan, prihvatili koncept medijske i informacijske pismenosti.

Sveobuhvatna definicija medijske i informacijske pismenosti ponuđena je u Moskovskoj deklaraciji o medijima i medijskoj pismenosti, usvojenoj na Međunarodnoj konferenciji o medijima i medijskoj pismenosti UNESCO-a u Moskvi u junu 2012. godine: „Medijska i informacijska pismenost definiše se kao kombinacija znanja, stavova, vještina i praksi potrebnih za pristup, analizu, procjenu, upotrebu, proizvodnju i komuniciranje informacija i saznanja na kreativan, pravni i etički način koji poštuje ljudska prava. Medijski i informacijski pismeni pojedinci mogu koristiti različite medije, izvore informacija i kanale u privatnom, profesionalnom i javnom životu. Oni znaju kada i koje informacije su im potrebne i zašto, te gdje i kako ih dobiti. Oni razumiju ko je stvorio te informacije i zašto, kao i uloge, odgovornosti i funkcije medija i drugih pružatelja informacija. Oni mogu analizirati informacije, poruke, uvjerenja i vrijednosti koje prenose mediji i drugi proizvođači sadržaja, te mogu potvrditi podatke koje su pronašli i proizveli na temelju niza općih, osobnih i kontekstnih kriterija. Kompetencije medijske i informacijske pismenosti tako se šire i izvan informatičkih i komunikacijskih tehnologija kako bi obuhvatile učenje, kritičko razmišljanje i vještine tumačenja preko i izvan profesionalnih, obrazovnih i društvenih granica. Medijska i informacijska pismenost se odnosi na sve vrste medija (usmeni, štampani, analogni i digitalni) i sve oblike i formate izvora.“ (prev.a; The Moscow Declaration on Media and Information Literacy, 2012)

U Deklaraciji se dalje navodi da se MIL (*Media and information literacy*) koncept temelji na ranijim međunarodnim dokumentima: Praška deklaracija „Prema informatičkom pismenom društvu“ (2003); Aleksandrijski proglas "Svjetionici informatičkog društva" (2005); Fezova deklaracija o medijskoj i informacijskoj pismenosti (2011); i preporuke IFLA za medijsku i informacijsku pismenost (2011).

Iz navedene definicije medijske i informacijske pismenosti vidimo da se radi o veoma složenom konceptu, čije razumijevanje i savladavanje je izuzetno značajno za svakog građanina u demokratskom društvu. Posebno se čini važnim za djecu i mlade, kojima tokom odrastanja i porodica i šira društvena zajednica moraju pomoći da ovladaju tehnologijama koje ih okružuju i da nauče kako da ih kvalitetno koriste. Mediji su postali učitelji za djecu, navode Prakoso et al. (2018), te dodaju da je obrazovanje, a ne cenzura i kontrola, ključ za pametne izbore i kvalitetno filtriranje informacija.

U tom kontekstu, tim stručnjaka autora Deklaracije o značaju medijske i informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini[2] iz 2019. godine, zalaže se za strateški pristup, odnosno uključivanje medijske i informacijske pismenosti u formalno i neformalno obrazovanje, kako bi se već od osnovne škole djeci ponudila saznanja o tome kako aktivno učestvovati i snalaziti se u digitalnom okruženju. U Pozicijskoj i Preglednoj studiji o politikama i strategijama

[2] Dostupno na: https://www.media.ba/sites/default/files/deklaracija_o_znacaju_mip_u_bih_final.pdf, pristup: 27.01.2020.

medijske i informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini[3], pojašnjen je takozvani hibridni model višekomponentne integracije medijske i informacijske pismenosti u sistem formalnog obrazovanja. Multidsciplinarni tim, predvođen istraživačima (profesorima i asistentima) Instituta za društvena istraživanja Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, na ovom modelu radi već nekoliko godina.

Osim potrebe da se uvede u sistem formalnog obrazovanja od ranog doba, nužno je razumjeti da je medijska i informacijska pismenost predmet cjeloživotnog učenja, jer se radi o metakompetenciji koja je fluidna i koja se neprestano razvija i mijenja. „Kompetencije u pretraživanju weba 2.0 pronalaženja i evaluiranja informacija postaju izuzetno važne za funkcionisanje čovjeka u digitalnom dobu u kojem pismenost podrazumijeva mnogo više od čitanja i pisanja tekstualnih sadržaja.“ (Hrnjić-Kuduzović ur., 2016:46)

S tim u vezi, jasno je da je ova oblast izuzetno značajna za mlade ljude, jer su, nakon djetinjstva, adolescentske godine sljedeći važan period u procesu spoznavanja sebe i okruženja, odnosno važan put do aktivnog učešća u društvu. Studija o mladima u Bosni i Hercegovini iz 2015. godine pokazala je da mladi, u dobi od 14 do 29 godina, koriste informacijsko-komunikacijske tehnologije, primarno internet, otprilike 3,8 sati dnevno, dok se u Studiji o mladima iz 2018/2019. godine navodi da „70,3% ispitanika tvrdi da su konektovani manje-više sve vrijeme“ (Turčilo et al, 2019:15) U prošlogodišnjoj studiji se, također, navodi da stavove mladih ljudi danas dominantno oblikuju online izvori informacija i društvene mreže, te da više od 85% mladih ima profile na društvenim mrežama. Slični podaci dobijeni su i u kvalitativnom istraživanju o razumijevanju informacijskih potreba i navika internetske generacije, gdje se navodi da većina mladih želi stalno biti u online kontaktu sa prijateljima, te da je kod njih prisutan strah od propuštanja važne informacije (Hrnjić-Kuduzović, Terzić i Delić u Hrnjić-Kuduzović, 2016). Međutim, činjenica da su konektovani 24/7 ne znači da tu kontektovanost koriste kvalitetno. Digitalni urođenici, navodi Hrnjić-Kuduzović (2016), nisu aktivni u pretraživanju informacija online. Nekoliko istraživanja pokazalo je da mladi ne obraćaju dovoljno pažnju na kredibilitet informacija koje pronađu (ili na koje “naiđu”) online, te da se u potrazi za informacijama najčešće oslanjaju na društvene mreže i Wikipediju (Forte i Bruckman 2008; Pew Research Center 2012; prema Hrnjić-Kuduzović, 2016). U istraživanju Smith et al. (2009) navodi se da studenti intenzivno koriste web usluge kao što su Google, Wikipedia i Facebook.

Prakoso et al. (2018) navode dvije najvažnije stvari za mlade u kontekstu opismenjavanja za kvalitetnu upotrebu društvenih mreža:

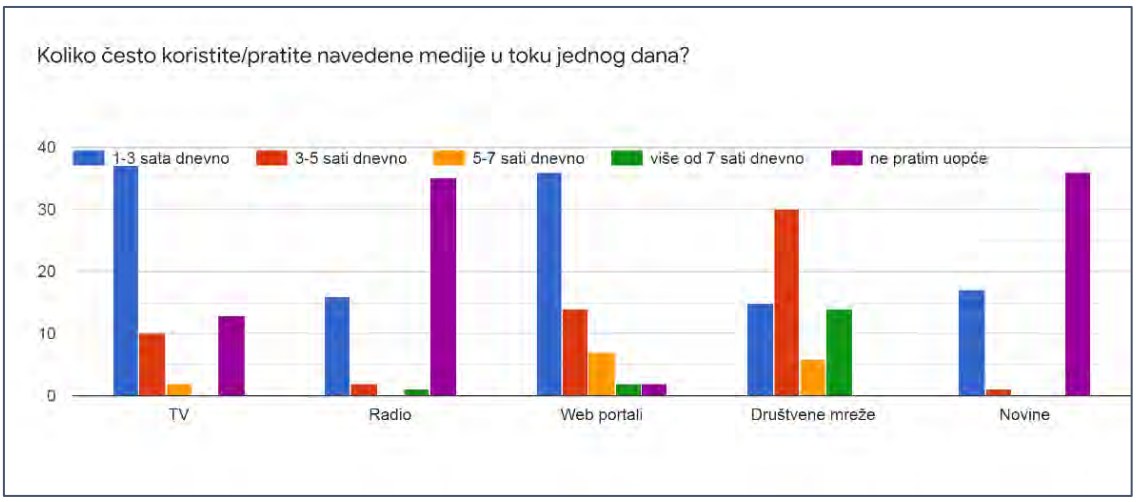
a. Svjesno upravljanje protokom informacija,
b. Aktivno učešće u utvrđivanju propisa o upotrebi informacijsko-komunikacijskih tehnologija, kako bi se minimizirala kršenja ljudskih prava i zaštitila sloboda govora.

Recentno istraživanje u našoj zemlji „Surfanje po tankom ledu: mladi, mediji, problematički sadržaji“, provedeno među mladim ljudima u dobi od 18 do 30 godina i medijskim ekspertima, pokazalo je da se većina ispitanih slaže da je ekstenzivnija i kontinuirana edukacija mladih u oblasti medijske i informacijske pismenosti nužna u bosanskohercegovačkom društvu. (Hodžić i Sokol, 2019).

[3] Dostupno na: http://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2019/01/BH_MIP_Pozicijska-studija_BHS-1.pdf i http://fpn.unsa.ba / b/wp-content/uploads/2018/05/PreglednaStudija_MIP_BHS.pdf , pristup: 27. 1. 2020.

**Medijske navike i medijska i informacijska pismenost studenata komunikologije**

Kao što su pokazala i neka ranija istraživanja (Turčilo et al. 2019, Prakoso et al. 2018, Hrnjić-Kuduzović 2016, Gidion et al. 2016, Peran i Raguž 2012, Jones i Hafner 2012, Smith 2009), mladi ljudi danas dominantno koriste internet i društvene mreže. Gidion et al. (2016) navode da naročito studenti imaju tendenciju da brzo usvajaju nove informacijsko-komunikacijske tehnologije, jer imaju široke mogućnosti pristupa medijima, ohrabreni su radoznalošću i samostalnim vještinama. 95,5% ispitanika u našem istraživanju odgovorilo je da najviše koristi internet.




*Grafikon 1: Vrijeme provedeno uz medije*

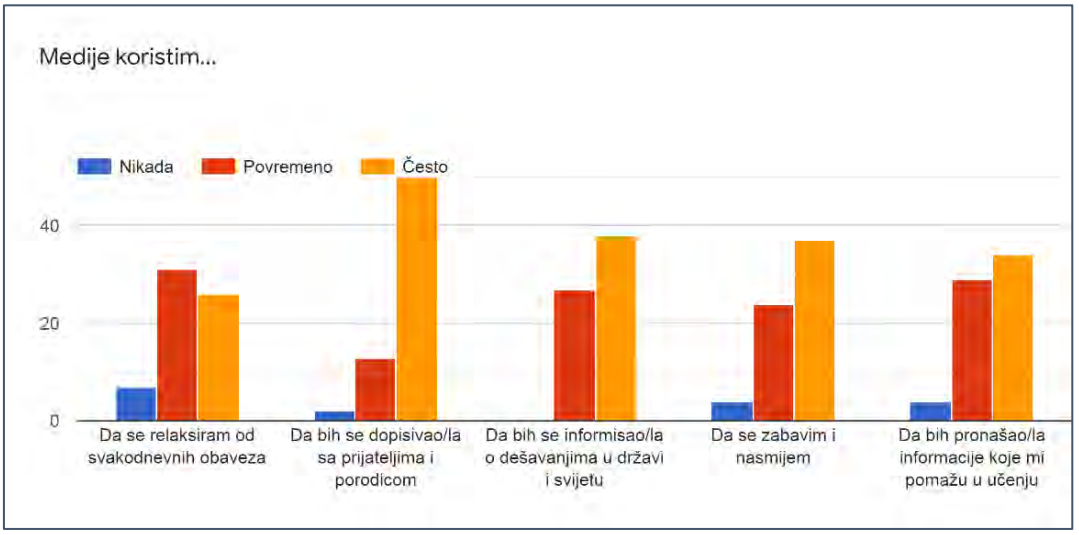
U odgovorima na pitanje o vremenu provedenom uz medije, nalazimo potvrdu ranijih odgovora o dominantnoj upotrebi novih medija, jer su samo dva studenta navela da uopće ne prate web portale, dok nijedan student nije odgovorio da uopće ne koristi društvene mreže. Situacija je nešto drugačija sa ostalim (tradicionalnim) medijima, gdje uočavamo da studenti komunikologije najmanje čitaju novine i slušaju radio. Njih 37 je odgovorilo da nikada ne čitaju novine, a 36 da nikada ne slušaju radio. Televizija je još prisutna u životima studenata, jer je njih 38 kazalo da televiziju gledaju od jednog do tri sata dnevno, a samo 14 je odgovorilo da ne gleda televiziju nikako.

Vrijeme provedeno na društvenim mrežama je dominantno. Čak 72% studenata provodi na društvenim mrežama više od tri sata dnevno, od čega ih 20% kaže da na društvenim mrežama provode više od sedam sati dnevno. Samo dva studenta su odgovorila da ne posjeduju profile niti na jednoj društvenoj mreži, a najviše ih ima profile na Facebooku (65), Instagramu (61) i YouTubeu (44). Slijedeći po popularnosti među studentima ovog Odsjeka je Snapchat, potom Twitter i LinkedIn.

Ako uporedimo ove rezultate s ranije spomenutim, možemo utvrditi da mladi ljudi, bez obzira na to čime se bave, odnosno u okviru koje oblasti se školuju, uglavnom slijede slične matrice ponašanja u vezi s upotrebom medija. Ipak, zabrinjavaju podaci da veliki broj studenata, koji se školuju na studiju komunikologije, nikada ne koristi određenu vrstu medija (u ovom slučaju novine i radio), pa čak ni u svrhu provjere teorijskih znanja koja stiču na studiju. Slične rezultate dobili su istraživači Canoz et al, koji su 2015. godine proveli istraživanje među studentima komunikologije na Selcuk Univerzitetu u Turskoj. U ovom istraživanju gotovo 40% studenata odgovorilo je da nikada ne čita novine i ne sluša radio, a

70% ih je odgovorilo da svakodnevno koriste internet i društvene mreže. Ono što bi u tom kontekstu za studente komunikologije, ali i studente drugih fakulteta, moglo biti korisno jeste savjet Jonesa i Hafnera (2012), koji smatraju da studenti trebaju biti sposobni da koriste medije na način na koji nisu izvorno bili namijenjeni da se koriste, kako bi ih učinili adekvatnijima za sebe.

Osim medija, koje najviše koriste, te vremena koje provode uz njih, interesovalo nas je i koje vrste sadržaja najviše prate studenti Odsjeka za komunikologiju/žurnalistiku. Ponuđene su im sljedeće vrste sadržaja: vijesti iz sporta, informativni sadržaji, reality programi, muzički programi, dokumentarni filmovi, političke emisije, vijesti iz kulture, igrane serije, igrani filmovi. Prema njihovim odgovorima, u medijima najviše prate informativne sadržaje, potom vijesti iz kulture i na trećem mjestu igrane filmove. Odgovorili su da najmanje prate političke emisije i reality programe.



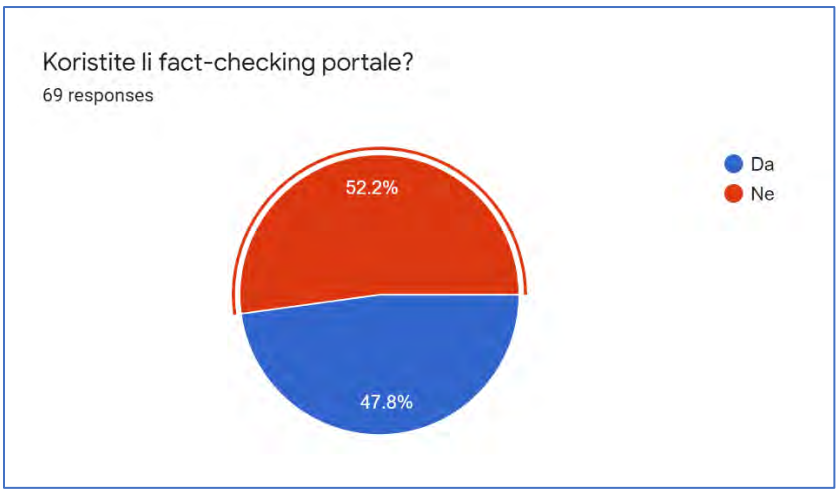

*Grafikon 2: Najčešći razlozi korištenja medija*

Tvrdnji da u medijima najviše prate informativne emisije ne doprinose odgovori na pitanje o najčešćim razlozima korištenja medija, iz kojih možemo uočiti da studenti najčešće koriste medije u svrhu zabave ili relaksacije. Upotreba medija u svrhu socijalizacije, također, veoma je izražena, jer ih 50 najčešće koristi medije da bi se dopisivali s prijateljima i članovima porodice. Tek na trećem mjestu je potreba da budu informisani o dešavanjima u državi i svijetu, a medije najmanje koriste za pronalazak informacija koje im pomažu u učenju. Istraživanje, koje je provedeno među studentima komunikologije u Zagrebu, pokazalo je drugačije rezultate u odnosu na ispitanike u našem istraživanju, odnosno pokazalo je da studenti u Zagrebu najviše koriste medije da bi se informisali, a veći procenat medije koristi i za pomoć pri učenju (Peran i Raguž, 2016). Istraživanje provedeno među studentima u SAD-u 2012, međutim, pokazalo je da 98% ispitanih studenata medije koriste najviše da bi bili u kontaktu s prijateljima i porodicom, potom da bi dijelili fotografije i zabavili se (Ezumah, 2013).

Većina studenata Odsjeka za komunikologiju/žurnalistiku smatra se medijski i informacijski pismenima (njih 54), odnosno smatraju da su sposobni da kvalitetno koriste medije (57). Samo 3 studenta odgovorila su da se ne smatraju medijski i informacijski pismenima. Većina studenata, također, smatra da su sposobni da kreiraju vlastite medijske sadržaje, što može biti i jedan od pokazatelja kvaliteta studija koji pohađaju.

Većina studenata (njih 55) smatra da mediji utječu na stavove svojih recipijenata, ali samo 7 studenata kaže da mediji utječu na njihove stavove i odluke. Uspoređujući ova dva odgovora možemo zaključiti da studenti, ipak, nisu u potpunosti svjesni utjecaja medija na recipijente, iako su u studentskim klupama dobro naučili teorijske lekcije o vrstama i dometima utjecaja medija na društvo i pojedinca. Slični rezultati, odnosno raskorak u tom smislu, dobijeni su i u ranije spomenutom istraživanju u Hrvatskoj (Peran i Raguž, 2016), kao i u istraživanju o medijskoj pismenosti studenata Univerziteta u Punjabu, Pakistan (Arooj et al, 2018).

Ono što se, također, ne poklapa u potpunosti s percepcijom studenata o vlastitoj medijskoj i informacijskoj pismenosti jesu odgovori na pitanja o upotrebi alata za provjeru informacija (npr. fact-checking portala) i konsultovanju više izvora pri prijemu određenih informacija putem medija. Više od polovine studenata nikada nije koristilo portale za provjeru činjenica, a najviše ih informacije provjerava samo u još jednom izvoru. Nekolicina provjerava informacije u još 2 izvora, a najmanje u još 3, dok je 7% studenata odgovorilo da rijetko provjeravaju informacije.




*Grafikon 3: Provjeravanje činjenica*

Jedna od polaznih tačaka za ovo istraživanje jeste stav da su studenti koji se školuju u oblasti komunikoloških nauka više od drugih odgovorni za kvalitetno i savjesno korištenje medija. Gotovo svi studenti saglasni su s tom tvrdnjom (samo dvoje studenata odgovorilo je da se ne smatra odgovornim više od drugih). Izdvojit ćemo nekoliko njihovih odgovora:

- *„Naravno. Idemo na taj odsjek, to nam je budući posao. Mi treba najviše od svih da ih koristimo savjesno i kvalitetno.“*
- *„Mislim da jesam, s obzirom na to da se educiram u tom domenu i da me svakodnevno očekuje direktan dodir i s medijima, i s medijskim sadržajem i prilikama da sama kreiram medijski sadržaj.“*
- *„Trebali bismo biti primjer ostalima kako koristiti, ali i provjeravati medijske sadržaje.“*
- *„Smatram da smo svi odgovorni u javnom prostoru. Međutim, moj stepen odgovornosti jeste i treba da bude uvijek već s obzirom na činjenicu da sam ona koja je ujedno i recipijent i kreator i posrednik informacije.“*

Iako dominiraju odgovori koji ukazuju na svijest o vlastitoj odgovornosti, tu svijest ne uočavamo u istoj mjeri u odgovorima na pitanja o konsultovanju više izvora i upotrebi alata za

provjeru informacija. Također, s odgovorima o odgovornosti nisu saglasni ni odgovori na pitanje o tome da li su ikada reagovali na neki neprofesionalni medijski sadržaj, jer je više od 30% ispitanika odgovorilo da nisu nikada reagovali. Rezultati ranije spomenutog istraživanja u Hrvatskoj, u ovom segmentu, još su porazniji, jer su pokazali da 83% studenata komunikologije u Zagrebu, koji su učestvovali u istraživanju, nikada nisu reagovali na neprofesionalni medijski sadržaj (Peran i Raguž, 2016).

Na pitanje da definišu medijsku i informacijsku pismenost, studenti su uglavnom davali tačne ili djelimično tačne odgovore, što svjedoči o tome da su teorijska znanja o medijskoj i informacijskoj pismenosti u određenoj mjeri usvojili tokom studija. S obzirom na to da je ovo pitanje bilo otvorenog tipa, uočili smo nekoliko riječi ili sintagmi koje su studenti u odgovorima navodili, a koje se mogu smatrati problematičnima u kontekstu razumijevanja funkcionisanja medija uopće. Na primjer: „servirani medijski sadržaj“, „medijska pismenost je odgovornost i preciznost novinara“, „pismenost u medijima“ itd. Smatramo da je neophodno provesti opsežnije dubinsko istraživanje o tome koliko oni koji se školuju da budu profesionalni komunikatori zapravo razumiju koncepte koje izučavaju na studiju, da bi ih kvalitetno primjenjivali u praksi.

**Zaključna razmatranja**

Istraživanje, koje smo proveli za potrebe ovog rada, potvrdilo je nalaze nekih ranijih istraživanja o tome da mladi ljudi dominantno upotrebljavaju nove medije i društvene mreže, bez obzira na stepen obrazovanja ili usmjerenje. Najpopularnije društvene mreže među studentima Odsjeka za komunikologiju/žurnalistiku Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu su Facebook i Instagram. Zabrinjavajući su podaci da veliki broj studenata koji se školuju na studiju komunikologije nikada ne prate određenu vrstu medija (u ovom slučaju novine i radio), pa čak ni u svrhu provjere teorijskih znanja koja stiču na studiju. To bi moglo biti loše za njihov budući profesionalni rad ukoliko dobiju radni angažman u novinskoj ili radijskoj redakciji.

Iako su ispitanici naveli da u medijima najviše prate informativne sadržaje, smatramo da su u ovom slučaju davali društveno prihvatljive odgovore, jer su u kasnijem pitanju o razlozima korištenja medija odgovorili da medije najčešće koriste u svrhu zabave ili relaksacije, a potom u svrhu socijalizacije. Potreba da budu informisani je tek na trećem mjestu. Kao što smo i naveli u hipotezi istraživanja, većina studenata smatra se medijski i informacijski pismenima. Međutim, nekoliko odgovora na druga pitanja ne korespondira u potpunosti s tim mišljenjem. Većina studenata (njih 55) smatra da mediji utječu na stavove svojih recipijenata, ali samo 7 studenata kaže da mediji utječu na njihove stavove i odluke. Zabrinjavajući je i podatak da više od polovine studenata nikada nije koristilo portale za provjeru činjenica, te da najveći broj njih informacije provjerava samo u još jednom izvoru.

Ono što je, također, bio očekivan odgovor jeste da se studenti komunikologije smatraju odgovornima više od drugih da budu medijski i informacijski pismeni, kako bi znanja o tome prenosili drugima. Međutim, veliki broj ih ne reaguje na neprofesionalne medijske sadržaje, što u praksi znači da svijest o vlastitoj odgovornosti ne pretvaraju u konkretni aktivizam.
Raskorak, koji je uočen u nekoliko navrata tokom ovog istraživanja, zasigurno je alarm da je edukacija iz oblasti medijske i informacijske pismenosti nužna za svakog pojedinca, a naročito za mlade ljude koji su gotovo neprestano *konektovani,* te im je potrebno pokazati načine na

koje će tu *konektovanost* kvalitetno koristiti. Izuzetno značajnim se čini za buduće profesionalne komunikatore.

**Literatura**


1. Aroj R., Rehman N., Tariq M., Naseer S. (2019). *Measuring the media literacy skills of students: a case of the University of the Punjab, Lahore Pakistan.* Pakistan Library and Information Science Journal, Vol. 50, No. 3, 54-67
2. Canoz K., Bakan O., Tarhan A. (2015). *The use of social media among the students of communication faculty.* 19th International Academic Conference, Florence
3. Deklaracija o značaju medijske i informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini, Sarajevo, 28.1.2019. dostupno na: https://www.media.ba/sites/default/files/deklaracija_o_znacaju_mip_u_bih_final.pdf
4. Ezumah, B.A. (2013). *College Students' Use of Social Media: Site Preferences, Uses and Gratifications Theory Revisited.* International Journal of Business and Social Science Vol. 4 No. 5
5. Flanagin A. J., Metzger M., ed. (2008.) *"Digital Media and Youth: Unparalleled Opportunity and Unprecedented Responsibility."* Digital Media, Youth, and Credibility. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 5–28
6. Gidion G., Capretz L.F., Grosch M., Meadow K.A. (2016). *Trends in students media usage.* International Conference on Computational Science and Its Applications (ICCSA), Beijing, pp. 491-502
7. Global Digital Report 2019, We Are Social Inc., dostupno na: https://wearesocial.com/global-digital-report-2019
8. Hodžić S., Sokol A. (2019). *Surfanje po tankom ledu: mladi, mediji, problematički sadržaji.* Sarajevo: Mediacentar Sarajevo
9. Hrnjić-Kuduzović Z., ur. (2016). *Informisanje internetske generacije.* Tešanj: Knjižarska kuća Planjax Komerc d.o.o.
10. Jones H.R., Hafer A.C. (2012). *Understanding Digital Literacies.* Routledge
11. Peran S., Raguž A. (2016). *Medijska pismenost – obrazovanje studenata i svijest o vlastitoj odgovornosti.* Nova prisutnost 14, 3, str. 379-393
12. Pozicijska studija o politikama i strategijama medijske i informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini, Sarajevo, 2018, dostupna na: http://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2019/01/BH_MIP_Pozicijska-studija_BHS-1.pdf
13. Prakoso G.S., Yuliarti M., Anggreni S.L. (2017). *The importance of social media literacy for students in globalization age.* The International Conference on Design and Technology, KnE Social Sciences, 191–197
14. Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants: Do they really think differently?* On The Horizon, NCB University Press, 9, 6.
15. Smith S.D, Salaway G., Caruso J.G. (2009). *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*. EDUCAUSE. Center for Applied Research: Louisville, Colorado, USA.

16. Turčilo L., Osmić A., Kapidžić D., Šadić S., Žiga J., Dudić A. (2019). *Studija o mladima Bosna i Hercegovina 2018/2019.* Sarajevo: FES
17. Vajzović E., Džihana A., Hibert M., Ibrahimbegović-Tihak V., Bakić S., Kulenović F. (2018). *Pregledna studija o politikama i strategijama medijske i informacijske pismenosti u Bosni i Hercegovini.* Sarajevo: Fakultet političkih nauka.
18. Žiga J., Turčilo L., Osmić A., Bašić S., Džananović-Miraščija N., Kapidžić D., Brkić-Šmigoc J. (2015). *Studija o mladima u Bosni i Hercegovini 2014.* Sarajevo: FES

## MEDIA USAGE HABITS AND MEDIA AND INFORMATION LITERACY OF STUDENTS OF COMMUNICATION SCIENCE

**Abstract**

*Considering that communication science students will be creators of media content in the professional future, it is of the utmost importance that they build quality media habits during their studies. Media habits include ways of using media and evaluation of media content. The aim of this research was to determine the media habits of students of the Department of Communication Studies at the Faculty of Political Science, University of Sarajevo, and how students evaluate their own knowledge and skills in the field of media and information literacy. The aim of the paper was also to point out the importance and necessity of media and information literacy as a meta-competence for all citizens in the digital age, with special emphasis on the responsible role played by professional communicators (communication scientists, journalists, PR professionals) or those who are studying to become that. The results of the research showed that almost all students of communication science consider themselves media and information literate, but that their media habits do not equally confirm this.*

***Key words:*** *media and information literacy, students, communication science, journalism, media usage habits*

UDK 316.776
Stručni rad

Vangelica Jovanovska, PhD
Dimitra Jovanovska

# MEDIA LITERACY AS A BASIS FOR A PROPER PERCEPTION OF A DEMOCRATIC POLITICAL SYSTEM IN A SOCIETY AND A CONSTITUTIONALLY GUARANTEED RIGHTS TO A HELTHY ENVIRONMENT

**Abstract**

*In addition to the ability to read and write at a time when technical and technological development has an enormously dynamic growing curve, it is necessary to be able to deal with the uncontrolled flow of information. This will protect our privacy in the virtual world where we are exposed to the risks of consuming them. That is why a new educational course called media literacy has developed since the end of the last century. In fact, it is the ability to access, analyze and evaluate the power of the images, sounds and messages we face on a daily basis as well as competent communication with their broadcasters, the media.*

***Keywords****: media literacy, political system, proper perception, healthy environment*

The media are very begining of democratic state order, but in the true sense of the word. In other words, information is power that exerts an enormous influence on public opinion creation. But is it so. We will try to expose with this paper what is media literacy and how it is the basis for a proper perception of the democratic rules and regulations of a political system or state order.

Namely, the Political system represents the form of social practice. It is a set of political processes, relationships, actions and influences that take place in social reality . It also contains the principles on which relations between the authorities are established and realized.

The rise and development of modern parliamentarism is closely correlated with the emergence and development of nation-states. (Parliament), in translation means "to speak". In this sense, the institution of Parliament is a place of debate, where important state issues are debated. We can define the parliamentary system as a form of authority organization where there is dualism and co-operation between the legislators and the executive authority.

The presidential system of organization of authority is a form of state regulation based on the principle of strict separation of powers, ie the separation of the legislative, executive and judicial functions of the authority. This qualification implies that each of the three authorities is independent and equitable with the others in the exercise of their specific functions. Adding to this is the principle of "checks and balances" which imply that each institution has the capacity to control, inhibit, or influence the work of other institutions in the various branches of estblishment . This should practically prevent any abuse of power.

The above provides a perception of the basic features of the political system perceived by parliamentarianism and the presidential way of governing a political system.

But ideality is lacking here as in other spheres of organization. Is this transmitted to the wider mass and whether it has been distorted by the influence of various centers of power depending on their needs and aspirations. That is why in recent years there has been a growing

awareness of a new sphere in the media space as a fight against fake and fabricated news called Media Literacy.

And what actually represent the struggle that is getting more support from the audience The emphasis is of course on harmful media content, advertising, stereotypes and pornography. Science concludes that we are still in the field of informal educational process that depend on many social behaviors , such as the various institutions and individuals. Media literacy as an indispensable necessity should be introduced into the education system based on the three concepts identified. Technical competences , understanding of the content and their production is a prerequisite for this. In doing so, a media literate person will be able to decode, analyze, evaluate and produce in print and electronic media. These are the components that together make up the skills of access to media literacy.

As a consequence of practicing it, we become aware of the content we use, who made it and for what purposes and how to use it. Wisely, ethically and effectively. It promotes and encourages critical and analytical thinking and the development of civic consciousness. Democratic society presupposes the unimpeded enjoyment of the right to freedom of speech and information. A precondition for this is also active citizenship in this sphere. That is why the traditional literacy nowadays is in close symbiosis with media literacy. They are intertwined with each other. This synergy is necessary in order to benefit ethically from the benefits of digital technology and new media. But there are also disagreements and problems.

1. Differences in conceptual framework and methodological approach
2. Disagreements about what media literacy is and how to research / measure it
3. Reducing media literacy at the individual level
4. Neglecting the social dimension: the capacity and responsibility of the community to develop media literacy

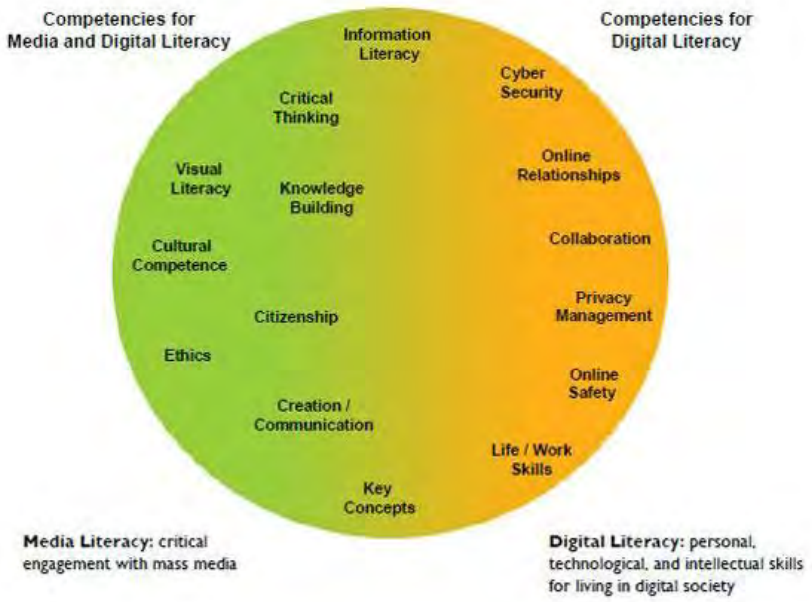



Fig.1 Disagreements and problems

The European Commission's Expert Group on Media Literacy defines Media Literacy as the ability to access, analyze and evaluate the power of images, sounds and messages and to communicate with the media competently. Refers to all media: television, film, print media, the Internet and new digital communication technologies.

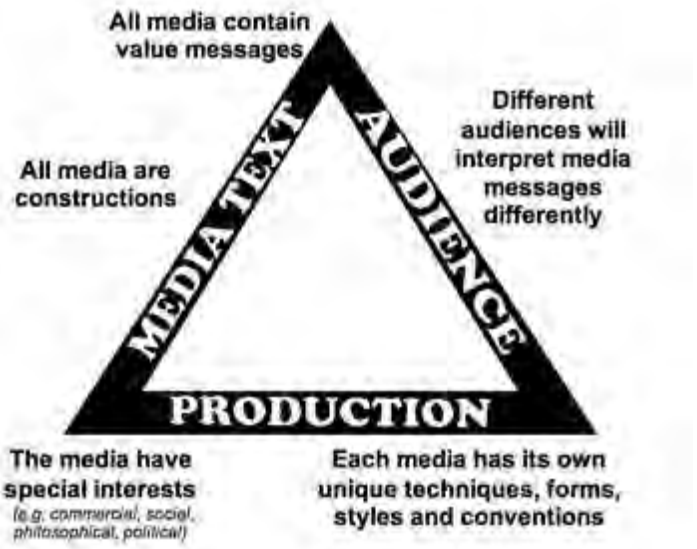



Fig.2 Coverage of media literacy through television, film, print media, the Internet and new digital communication technologies

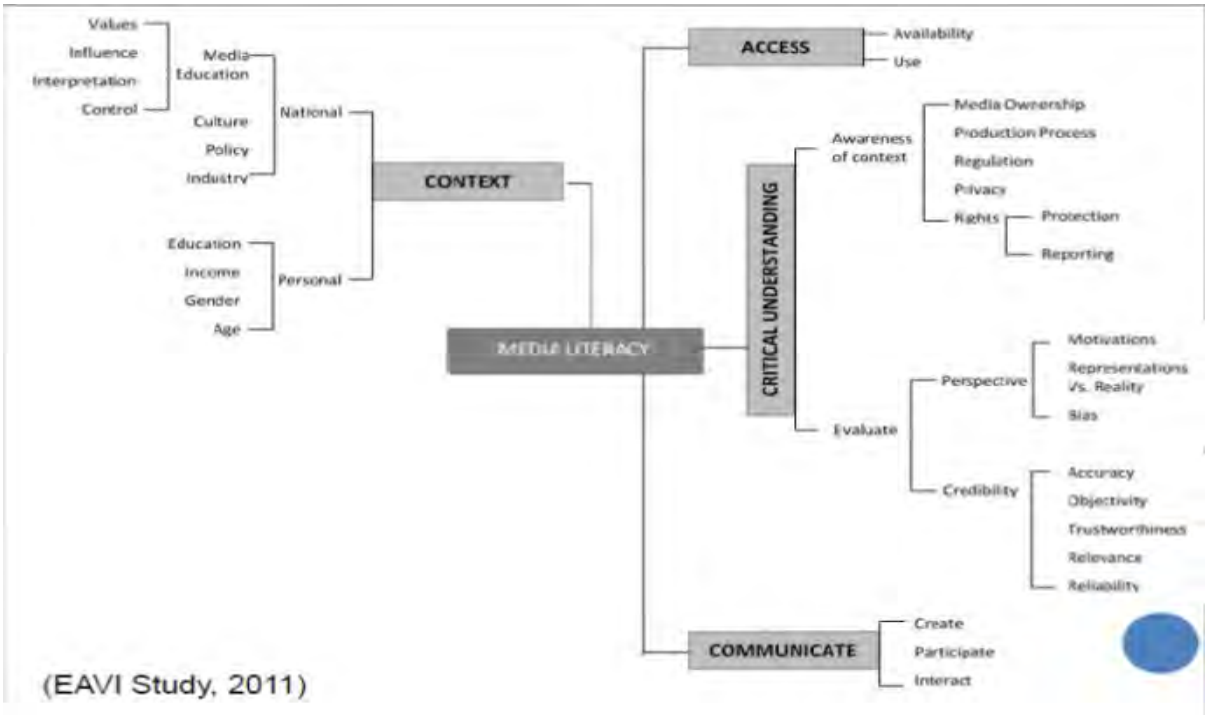



Fig.3 European charter of media literature

My contribution will try to achieve it by another way of looking at things as an innovative perception of the arrangement of the political system and what should in my view be part of the real news or media literacy.

Namely, the flexible division of power, as a characteristic of the parliamentary system, can be seen through the intertwining and interference of the three authorities. The Parliament "enters" the executive through: parliamentary questions; interpellation; voting for (non) confidence in the Government; election and dismissal of the President and members of the Government; the right to ask the President of the Republic for an opinion on matters within his jurisdiction, as well as the right to institute an impeachment for the President of the Republic in the event of a violation of the Constitution and laws. The Assembly influences the judiciary in a number of ways: by passing a Law for Courts, which determines the type and number of courts, by determining the court l budget, by the election of the public prosecutor, by the election of three members of the Judicial Council.

I find that this intertwine does not make a clear distinction between the authorities. I consider my innovative view to be based entirely on their independence (Judicial Council and Prosecutorial Council to be elected in direct elections by the branch, budgets to be tailored to needs and directly correlated with state budgeting). The executive power should be under the full control of the Assembly through the people's parliament, and the right of veto of the President to a certain legal decision should be an exception, not a rule and under strong legal arguments behind which he would stand under full felony responsibility, etc.

We recognize the elements of a presidential system in the direct election of direct elections, in the stability of his function, in the right to suspend veto, and in the responsibility of the head of state in violation the Constitution and the laws (impeachment).

But every arrangement and exercise of authority is based on the authority. And here the false news and the presentation of the form of authority are also represented in order to unrealistically represent one's collective or personal authority. The most important thing in legally rational government is authority.

The basis of this power is based on established law and norms that would be accepted and applied equally to all categories of citizens. In such a position the citizen obeys the master only in the face of the so-called impersonal order. The most common type of legitimate authority is the power exercised through a bureaucratic administrative apparatus.

Power and authority should come from the institutions, not from the managers and employees of that apparatus. This form of authority is proposed for developed democratic states where, by predetermined rules, regulations in accordance with the law enable those who govern to exercise power. With these features the legal-rational form of authority makes a clear distinction between charismatic and traditional authority as most prevalent in the practice of ruling elites or individuals. According to the principles outlined and adopted by this authority,he restricts, limits or authorizes the activities they undertake in accordance with formally legal, constitutional and prescribed norms and thereby guides them to serve on the citizens from which they are elected. It also limits the possible imposition of other types of authority (traditional, charismatic, etc.). Such states are modern and democratic that derive their legitimacy from direct free elections.

But all of this is absent of the the basic postulates of this system mirrored in the strict separation of powers through the executive authority and the presidential cabinet which is the feature of most such state arrangements. By this , that rough, but seemingly unique red line of power-separation would allow close to ideally practicing the presidential political system. I

think that a rude but seemingly unified red line of power-sharing would allow close to ideally practicing the presidential political system.

Media literacy is a basis for the receved news of human rights of healthy environment.

Internal combustion engines are big environment pollutants specially for agricultural products. In the world are introduce measures and regulations for emission limitation of harmful substances from exaust gases of internal combustion engines.

In the world have (maximum permissible concentration) of harmful substances in exaust gases from mobile Otto and Diesel engines with internal combustion.

From the other side and "effect of greenhouse" which is produced from so called glassy gases have significantly influence on agro-animal production. Methane and nitrogen peroxide as greenhouse gases are a direct product of animal and plant waste. Interaction effects occur when the greenhouse gas emission reduction impact of a project is affected by other, simultaneously implemented projects. Looking at the ways in which the greenhouse gases emissions from the transport sector can be affected, it is interesting to note that there are often many opportunities to achieve the same goal. In different countries with different economies and political systems, there are different paths to the goal of reducing greenhouse gases emissions from transport that may be appropriate.

**Conclusion**

The purpose of promoting media literacy is to raise awareness of the various forms of media messages in everyday life. It should help citizens recognize how media filters their perceptions and convictions. They need to provide skills in critical thinking and creative problem solving. So they are reasonable users and producers of information.

The Media education is part of the fundamental right of every citizen in every country in the world. So freedom of expression and the right to information are key to building and sustaining democracy.

**References**


1. A UV-Differential Optical Absorption Spectrometer for the Measurement of Sulfur Dioxide Emissions from Vehicles, Pisano, J.T., Sauer, C.G., Robbins, J., Miller, J.Wayne, Gamble, H., Durbin, T., *Measurement Science and Technology, 2003*
2. Emisija i imisija na Stetni materii vo vozduhot od vozila so MSVS so primena na matematicki model i eksperiment, magisterski trud, Jovanovska V., Masinski fakultet-Skopje,1999
3. Greenhouse Gas Emissions, United States Environmental Protection Agency
4. http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/studies_en.htm
5. http://www.euromedialiteracy.eu/7
6. Optimisation Of Engines With Internal Combustion Function Running On Biogas From Digestor With Biomass From Agriculture-doctoral dissertation, Jovanovska V., Faculty of Mechanical Engineering-Skopje,2006
7. Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe", 2009

8. South Coast Air Quality Management District Inventory of Alternative-Fuel Vehicles, 9th Coordinating Research Council On-Road Vehicle Emissions Workshop, San Diego, CA., Smith, M.R., Durbin, T., Norbeck, J.M., Truex, T.J. 1999
9. Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, 2010
10. Ustav na R.Makedonija

## МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ КАО ОСНОВ ЗА ТАЧНУ ПЕРЦЕПЦИЈУ ДЕМОКРАТСКОГ ПОЛИТИЧКОГ СИСТЕМА У ДРУШТВУ И УСТАВНО ГАРАНТОВАНО ПРАВО ЗА ЗДРАВО ОКРУЖЕЊЕ

**Апстракт**

*Поред способности читања и писања у време када техничко - технолошки развој има изузетно динамичну растућу криву, неопходно је да знамо да се носимо са неконтролисаним приливом информација. То ће заштитити нашу приватност у виртуелном свету где смо изложени ризицима њихове конзумације. Стога се од краја прошлог века развио нови образовни правац који се зове медијска писменост. Заправо је то могућност приступа, анализе и процене моћи слика, звукове и поруке са којима се свакодневно сусрећемо, као и компетентну комуникацију са њиховим емитерима,а то су медији.*

***Кључне речи:*** *медијска писменост, политички систем, правилна перцепција здраво окружење*

# EDUKACIJA

UDK 37.01
Pregledni rad

Dr. sc. Edina Vejo
Dr. sc. Elma Begagić
Dr. sc. Aida Rizvanović

# OTKLON OD METODOLOŠKOG FUNDAMENTALIZMA

***Sažetak***

*Vrsta znanja koju producira neka znanost, uveliko je povezana s njenom spoznajnom orijentiranošću. Polazimo od pretpostavke da je u društvenim znanostima prenaglašen značaj kvantificiranja, posebno kroz statistički metod. Događa se da teorijsko interpretacijska relevantnost istraživačkih uvida bude ignorirana diktatom statističkih pokazatelja. Pored analitičke/kvantitativne temeljne pozicije u društvenim znanostima, postoji i druga temeljna pozicija, hermeneutička. Iz nje se projicira kvalitativna istraživačka metodologija koja standardiziranim i fleksibilnim pristupom nastoji prodrijeti u latentnu strukturu, dinamiku i akceptirati individualne i komunitarne fenomene. Cilj je propitati domete i limite kvantitativne i kvalitativne istraživačke metodologije, njihovo interaktivno potencijalno konvergiranje, te (ne)dostatnost teorijskosadržajne /interpretativne kapacitiranosti u pristupu istraživanjima.*

***Ključne riječi****: metodološki fundamentalizam, kvantitativna istraživanja, kvalitativna istraživanja, hermeneutika, suvremene teorijske pozicije u društvenim znanostima/Pedagogiji, dekonstruktivističko mišljenje islama.*

## Uvod

Tekst diskutira osjetljivost prema metodološkom fundamentalizmu, nečemu poput diktata metode nad puninom i mogućnošću spoznajne pozicije, što naročito dolazi do izražaja kroz banaliziranje kvantitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima. Opisana je komparativna relacija između kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa .Kroz primjere,suvremenog istraživanja konstrukta identiteta i suvremene uvide u Arkounovo dekonstruktivističko mišljenje islama, naznačena je pogubnost insistiranja na metodološkom fundamentalizmu. Kao orijentir u oblikovanju primjerenijih spozajnih pozicija pažnja je skrenuta ka hermeneutici koja respektira puninu istraživačkih sadržaja, svjesnošću da je život zamašniji i složeniji od svakog pokušaja njegovog razumijevanja, istovremeno time hermeneutika vraća nadu u smislenost ljudskog djelovanja, pa i u domeni znanstvenoistraživačkog.

## Komparacija istraživačkih paradigmi

Kvantitativna i kvalitativna istraživačka metodologija mogu se uspoređivati prema ciljevima, istraživačkom uzorku, načinu obrade prikupljenih podataka i pristupu generaliziranju rezultata. U kvantitativnoj istraživačkoj metodologiji ciljevi su provjeriti unaprijed postavljene hipoteze koje se ne mijenjaju tokom istraživanja i uočiti uzročne veze (eksperimentalni istraživački nacrt) i povezanosti među varijablama. U kvalitativnoj istraživačkoj metodologiji cilj je prikupiti nove spoznaje bez unaprijed postavljenih hipoteza (hipoteze se pojavljuju uporedo s prikupljanjem podataka te se pod njihovim utjecajem mijenjaju), te opisati i objasniti iskustva, događaje i fenomene. Istraživački uzorak u

kvantitativnom istraživanju je uobičajeno veliki uzorak, pri čemu se kriterij reprezentativnosti izvlači iz svojstava populacije. U kvalitativnom istraživanju, mali broj je sudionika i ne teži se reprezentativnosti u smislu bilo kakvog općeg tipologiziranja. Obrada prikupljenih podataka u kvantitativnom istraživanju vrši se statističkom analizom, uočavajući statističke prosječne vrijednosti. U kvalitativnim istraživanjima analiziraju se između ostalog tekstovi, narativi, intervjui, slike, video materijali i filmovi, a u svrhu uočavanja latentnih struktura i dinamike unutar fenomena. Generaliziranje rezultata u kvantitativnom istraživanju pretendira ka općoj populaciji i utvrđivanju općevažećih zakonitosti. U kvalitativnom istraživanju nije tendencija ka generaliziranju rezultata za opću populaciju, naprotiv, rezultati se odnose na odabrani uzorak. „Razvoj kvalitativnih metoda bio je u početku često obilježen kritikom prema kvantitativnim metodama i istraživačkim strategijama.“ (Kohl, 1978, prema Flick, 2009: 39) Halmi (2003: 47) govori o početnom periodu odnosa između ove dvije istraživačke metodologije kao o 'sporu oko metoda' ili 'paradigmatskoj debati'. „Među istraživačima ne postoji konsenzus o jedinstvenoj primjeni metoda istraživanja. Ortodoksni metodolozi smatraju da su kvantitativne metode mnogo respektabilnije za objašnjenje stvarnosti, dok mlađa generacija istraživača sve više zastupa upotrebu kvalitativnog pristupa. (...) Kvantitativna paradigma posmatra socijalnu stvarnost „kao na pravilima uređenu i vođenu stvarnost koja može u potpunosti biti spoznata i egzaktno izmjerena. Jedinice analize su zamišljene kao instrumentalna refleksija determinističkih struktura, koje rukovode ljudskim akcijama“ (Halmi, 2003: 47). Nacrti u kvantitativnim istraživanjima su strogo verifikacijski orijentirani, deduktivni i završavaju općim generalizacijama. Kvalitativna paradigma posmatra socijalnu stvarnost „kao kompleksni i dinamični entitet koji se sastoji od mnogostrukih značenja i perspektiva što snažno utječe na socijalni kontekst i interakcije među sudionicima“. (Halmi, 2003: 48) Kvalitativni nacrti istraživanja usmjereni su na razumijevanje osjetljivih interakcija i interpretacija socijalnih procesa iz perspektive subjekta istraživanja. U istraživačkom smislu i aktualnom trenutku više se ne promišlja o odnosu između ove dvije metodološke paradigme terminima konfrontiranja, nego izvjesnog suvislog praktičnog konvergiranja. Naravno, ne ignorirajući početnu poziciju koja insistira na inkopatibilnosti kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja. Inkopatibilnost se odnosi u odnosu na njihove spoznajno-teorijske i metodološke principe, zatim različite backgrounde, potpuno međusobno suprotstavljene: pozitivizam naspram konstruktivizma. Kvantitativna istraživanja svoje uporište imaju u engleskoj analitičkoj filozofiji i logičkom pozitivizmu Bečkog kruga, dok kvalitativna potječu iz njemačke povijesne škole koja je snažno inaugurirala hermeneutičku filozofiju i sociologiju. Analitičku filozofiju definira jasnost i argumentiranost koje se pstižu formalnom logikom, analizom jezika i oslanjanjem na znanstvene rezultate. Gottlob Frege i Edmund Husserl su bili nosioci filozofije matematike na početku 20. stoljeća. Članovi Bečkog kruga smatrali su da su istine logike i matematike tautologija i da zajedno sa provjerljivim empirijskim tvrdnjama konstituiraju ukupan svemir smislenih sudova.Sve ostalo, uključujući tvrdnje etike, estetike i teologije, smatrali su besmislenim. Bliska veza analitičke filozofije i filozofije jezika potječe iz Wittgensteinova djela Tractatus logico-philosophicus (1922). Nije beznačajno napomenuti da će u svom kasnijem djelovanju i kroz njegovu posmrtnu knjigu Filozofska istraživanja, upravo Ludwig Wittgenstein, uočiti neadekvatnosti logičkog atomizma i proširiti filozofiju jezika, što se smatra momentom gubljenja utjecaja logičkog pozitivizma. Kontinentalna filozofija, često naglašeno pozicionirana oponentom analitičkoj filozofiji, u sebi sjedinjuje

njemački idealizam, fenomenologiju, egzistencijalizam, ali i ono što joj je prethodilo poput hermeneutike, strukturalizma, poststrukturalizma, francuskog feminizma, kritičke teorije Frankfurtske škole, te nekih strujanja u zapadnom marksizmu. Ono što je zajedničko ovako okupljenom filozofskom nagnuću jeste skretanje pažnje ka tome da znanost zavisi od 'predteorijskog supstrata iskustva', što znači da znanost ne može u potpunosti proniknuti u takve uvjete spoznaje. Ovi uvjeti su dinamični, osjetljivi prema kontekstu, vremenu, jeziku, kulturi, povijesti.

Istraživanja konstrukta identiteta ukazuju na neupitnu potrebu njegovog kvalitativnog istraživanja. Ovaj konstrukt,iako to uvijek ne biva izgovoreno,posreduje se kao normativno stanje 'uspješnog života'. Upravo ovakvo konotiranje identiteta dovelo je do oštrih kritika i uviđanja da normativno željeno stanje se događa kao ideološko pomirenje između mene i moje uloge, subjekta i društva, pri čemu kao da postoji jedan uspješan život u jednom društvu koji subjektivne životne želje sistematski razara i unutar feminističke kritike, kad je u pitanju identitet, smatra se da se on razmatra kao patrijarhalno određen, nametnuta figuracija za ženski subjektivitet. Na sreću, unutar dekonstruiranja temeljnih koordinata samorazumijevanja kao zamisli o jedinstvu, kontinuitetu, koherentnosti, razvojnoj logici, doživjele su propast. Pojmovi kao što su kontingentnost, diskontinuitet, fragmentacija, razlom, disperzija, refleksivnost, danas tematiziraju centralne osobine svjetskih iskustava identiteta.

I suvremena islamska misao je senzibilna prema načinu mišljenja kojeg karakterizira kognitivna strategija s ciljem propitivanja epistemičnog i epistemološkog poretka koji podupire artikulaciju svakog diskursa. Nedovoljno je zaustaviti se na akumulativnim, činjeničnim, deskriptivnim analizama Izvora.

„Iz ove perspektive, historijska epistemologija ima prioritet nad čisto deskriptivnom, narativnom prezentacijom onoga što islam naučava ili što muslimani kažu, čine ili provode kao društveni i historijski protagonisti. Do koje mjere su ovi protagonisti svjesni ideoloških dimenzija svojega diskursa i historijskih djelovanja? Koje kognitivne strukture oni upotrebljavaju da bi interpretirali svoju religiju, primjenjujući ih na svoj sadašnji život ili ih preoblikuju na temelju historijskih primoravanja? Do koje mjere oni razvijaju kritički odnos u pogledu svoje prošlosti i sadašnjosti da bi zadobili bolju kontrolu nad svojom budućnošću te koliko relevantan, učinkovit i kreativan može biti takav odnos?“ (Arkoun, 2004: 31). Arkounov dekonstruktivizam je u islamskom mišljenju postavio ovakve upite.

**Traženja izvorne suvremene teorijske pozicije**

Nova perspektiva rastuće individualizacije, posebnih životnih stilova, načina života, diversifikacija svijeta života, u konrontaciji je s pozitivističkom paradigmom i generira pluralizaciju pristupa interpretaciji.

Povlačenje 'ere velikih teorija'[1] pred nadolazećim lokalnim, temporalnim, situacijskim i kontekstualnim pristupima

[1] „Od posljednje trećine 20.veka, često se moglo čuti kako se govori da smo svedoci 'kraja velikih priča'. Uspeh ovog izraza, pozajmljenog od esejiste Žan –Fransoa Liotara, bio je toliki da ga je gotovo učinio klišeom. On se odnosi na neuspeh koncepcije ljudske istorije koja napreduje ka kolektivnoj emacipaciji, a koju su prvobitno doneli prosvetitelji sa svojim poštovanjem moći razuma kao univerzalne sposobnosti: od liberalizma do marksizma, izgleda kao da činjenice poništavaju te ideale, koje je podstakao 'princip nade', da upotrebimo naslov glavnog dela Ernsta Bloha. Njegova medijska upotreba, koja je postala gotovo banalna, nije opterećena filozofijom, već nameće jednostavnu i efikasnu ideju da je posle Aušvica, posle staljinizma, postalo nemoguće verovati u pozitivan smisao istorije i držati se stava da su nam potrebne srećne utopije za sve

Kvalitativna istraživanja objedinjuju kompleksnu i međusobno povezanu grupu srodnih koncepata i pretpostavki. U nastojanju da se predstavi širok spektar razumijevanja kvalitativnog istraživanja i to u smislu onog početnog definiranja, izdvajaju se suštinski sadžajni elementi definicija:

- svako istraživanje čiji nalazi nisu proizašli iz statističke analize ili kvantificiranja uopće; otklon od mjerenja događaja nego njegovo interpretiranje; suprotnost eksperimentalnom istraživanju koje se temelji na teorijskim modelima proizašlim iz kvantitativnog istraživanja i usmjereno je pretežno prema paradigmi jedinstvene znanosti;
- kvalitativno istraživanje kao socijalno konstruirana aktivnost; sinonimi: konstruktivističko, interpretativno, postmodernističko, poststrukturalističko;
- interpretativni,multimetodski pristup proučavanja ljudi u prirodnom okruženju nastojeći im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koje im ljudi pridaju; oblik socijalnog istraživanja koje se fokusira na razumijevanje načina na koji ljudi interpretiraju i daju smisao svom doživljavanju svijeta u kojem žive: razumjeti socijalnu stvarnost pojedinca, grupa i kultura;
- kvalitativno ili naturalističko istraživanje odnosi se na teorije interpretacije (hermeneutika) i proučavanje ljudskog iskustva (fenomenologija);
- proces istraživanja fenomena kroz otkrivanje značenja jezika i riječi.

Bez ambicije davanja jedne generičke definicije kvalitativnih istraživanja, jasno je da ona teže proučavanju subjekta u njegovom povijesnom i socijalnom kontekstu kroz razumijevanje smisla, značenja i potom interpretiranje postupaka, doživljaja, svakodnevnog iskustva. Jednostavno, opisati subjekta iz njegove perspetive, jeste nastojanje kvalitativnog istraživanja. „Diskurs je interpersonalna aktivnost čija je forma determinirana njenom socijalnom svrhom“ (Leech & Short, 1981: 209). Iz ugla kritičke stilistike, jezik akademskog diskursa se doima 'ovlaštenim jezikom' i 'jezikom moći'. Ovaj diskurs razvija svoje retoričke strategije.

Katnić-Bakaršić (2011: 71-73) govoreći o 'mitovima u akademskom diskursu senzibilizira za konstruiranje otklona i prema svojevrsnom otklonu prema stilističkom akademskom fundamentalizmu:

---

ljude (...) Ali ovaj poduhvat da se uspostavi jedna mašta lišena iluzija, utemeljena na 'lekcijama iz istorije', i tako elegantno u službi dominantne ideologije koja želi da se osigura od rezignacije naroda, danas počinje da se ruši pod snažnim udarima. Posle dugog razdoblja depresije, ovaj model koji je predložila naša pretpostavljena zapadna 'postmodernost' tumači se-na različite načine, svakako-manje kao odgovor zdravog razuma na greške iz prošlosti a više kao recept da se prikloni buržoaskim vrednostima. Kompromis, realizam, relativizam, zlatna sredina i praksa podržana onim ' u isto vreme': sve su brojniji oni koji sve to odbijaju kao smokvin list koji štiti postojeći poredak.Tako se otkriva poredak novog kolektivnog narativa u kojem se na levici pojavljuje osetljivost za duhovne zahteve koji se, međutim, najčešće postavljaju odvojeno od političkih izbora. Povratak mistici protiv neoliberalnih vrednosti, potraga za apsolutnim zarad spasa svih: treba li u tome videti početak akcije za društvenu promenu ili za njeno slabljenje?(...) Ova drugačija vrsta velike priče koja se tako ponovno pojavljuje ima snažan interes da nas podseti kako je čovekova želja da s posveti, telom i...dušom, kolektivnom idealu, uvek živa. Mora se priznati da ona često širi svest o klasnoj borbi označavajući novog neprijatelja: novog buržuja, potrošača 'one moćne', i njihov stari svet. Ipak, teško je a da se u ovom proboju lirskog i zaraznog romantizma ne primeti da je često prisutno jedno neprijateljstvo prema razumu i prema njegovoj oslobađajućoj sposobnosti, kako bi se prednost dala senzibilitetu, kao nosiocu veće istine. To je odlika brojnih mislilaca krajnje desnice i pretpostavka na kojoj se temelji zauzimanje pasivnog stava pred osećanjima. Unutrašnja revolucija za sve je borba koja nailazi na mnogo manje prepreka od strane moćnika nego projekti socijalne revolucije. Ali ne možemo a da se ne zapitamo ne bi li trebalo da zagovornici ove poslednje takođe potrude da ne budu mlaki, da prihvate i da se zalažu za pravo na lepotu života, kako bi učinili da životniji budu i njihovi vlastiti ciljevi: oslobađanje sposobnosti da se pronađe i ispuni naša zajednička ljudskost-ukidanjem eksploatacije.“ (Pieje, 2020:15).

Strategija okvira znanstvenih tekstova u smislu čitavog niza formalnih sredstava koja su u funkciji preciznosti, logičnosti i tipiziranosti znanstvenih tekstova, a istovremeno služe kao signal ozbiljnosti i akademske prirode teksta, odnosno, njegov autoreferencijalni signal.
Retorička strategija je i stvaranje ozračja objektivnosti, istinitosti, upotrebom bezličnih konstrukcija kao svojevrsnih toposa afektirane objektivnosti, tipičnih fraza i prividne odsutnosti emocionalno-ekspresivne markiranosti. Također, upotreba zamjenice mi u akademskom diskursu, iz perspektive kritičke stilistike, doima se toposom afektirane skromnosti.

Na temelju uvida kritičke stilistike ne postoji apsolutno objektivna pozicija znanstvenika/istraživača, jer se u istraživanje unose vlastite sociokulturne, kognitivne i ideološke sheme.

Intenzifikator ovakvom kritičkom traženju izvorne teorijske perspektive u društvenim znanostima, time i u Pedagogiji je i promišljanje Palekčića (2015: 7): "Ono što mi je nedostajalo jest izvorna pedagogijska teorija. Jedan od ključnih razloga zbog čega ovo pitanje nije bilo tematizirano u pedagogiji više desetljeća jeste samo-razumijevanje pedagogije kao praktične discipline, njezina empirijska orijentacija i samorazumijevanje drugih znanstvenih disciplina (posebice psihologije) kao temelja pedagoške prakse."

U suštini, Wittgensteinovo razumijevanje fenomena koji se ne smije reducirati na problem, pri čemu sam fenomen a ne metoda imaju prednost, može dovesti do konvergiranja predmeta istraživanja i metode.

Hermeneutička teorijska pozicija u društvenim znanostima pred svojevrsnim nametljivim prisustvom pozitivističke spoznajne pozicije, iziskuje zamašniju potrebu njenog osvještavanja. U društvenim znanostima, konkretno, u pedagogiji, hermeneutička spoznajno-teorijska pozicija pruža mogućnost razumijevanja unutarnjeg, latentnog, životnog, višeslojnog, smislenog. Hermeneutička pozicija oslobađa istraživača nečeg poput znanstvene nadobudnosti kvantificiranja i pozitivističkog verificiranja. „Izraz hermeneutika treba naznačiti jedinstveni način ulaska, postavke, prilaženja, propitivanja i ekspliciranja fakticiteta" (Heidegger,1998: 229). Spoznajno-teorijska pozicija u društvenim znanostima oslonjena na kvantificiranje doima se sterilnom, artificijelnom u suštinskom značenju jer vrlo često propituje nešto što ne predstavlja istinski smisleno istraživačko pitanje.

„Hermeneutičko pitanje, onako kako sam ga ja okarakterizirao, nipošto nije ograničeno na područje od kojih sam pošao u svojim vlastitim istraživanjima. Radilo se jedino o tome da se jednom učvrsti teoretsku bazu koja bi mogla nositi temeljnu činjenicu naše sadašnje kulture,znanosti i njenu industrijsku tehničku upotrebu. Koristan primjer za način na koji hermeneutička dimenzija obuhvaća cijeli postupak znanosti jest statistika. Ona, kao ekstreman primjer, naučava da znanost uvijek stoji pod određenim metodskim uvjerima apstrakcije i da uspjesi moderne znanosti počivaju na tome da se druge mogućnosti pitanja otkrivaju apstrakcijom.U statistici to jasno izlazi na vidjelo,jer ona, predodređenošću pitanja na koja odgovara, jako pogodna za propagandne svrhe. Propagandni učinak mora, naravno, uvijek prethodno utjecati na sud nagovarane osobe i nastojati joj ograničiti mogućnosti suđenja. Ono što je tu utvrđeno izgleda kao jezik činjenica; ali na koja pitanja ove činjenice daju odgovor i koje bi činjenice počele govoriti ako bi se postavila druga pitanja, to je hermeneutičko postavljanje pitanja. Tek bi hermeneutika legitimirala značenje ovih činjenica, a time i posljedice koje proizlaze iz njihovog postojanja." (Gadamer, 1998: 250)

Hermeneutička spoznajna pozicija, posebno u znanostima koje misle čovjeka u njegovim najtananijim značenjima jer odgoj je u biti takav, afirmira pokušaj cjelovitog razumijevanja čovjeka u njegovoj jedinstvenosti. Hermeneutički krug razumijevanja pretpostavlja razumijevanje individualnog iz konteksta i konteksta u tom pojedinačnom. Dospjeti do punine smisla i razumijevanja drugog i njegovog vlastitog htijenja. „To drugo kao univerzalni ti-svijet nije više drugobitak već to što sukonstruira moju vlastitu egzistenciju.Poradi zadobijanja vlastite subjektivnosti, ja sam upućen na drugog,na razumijevanje tog Ti.“ (Pavić, 1998: 12)

**Zaključna interpretiranja**

Naravno, ne nastojeći dovesti u poziciju konfrontiranja hermeneutička teorijska i metodološka nagnuća, moguće je govoriti o vrlo osjetljivoj relaciji kompleksnosti, pa i kompatibilnosti. Ovakva interaktivna kretanja su na razini spoznajno-teorijske orijentiranosti i metodoloških principa. Tekst je prilog nereduktabilnom shvatanju metode spoznaje i afirmaciji stava da je ona prostor koreliranja epistemologije, logike, filozofije i lingvistike. Strukturalna složenost svijeta i njegovih istraživačkih osjetljivosti priziva ukupnost znanja i otklon prema svakom pristupu koji naginje ka reduktabilnom i isključivom. Pomjeranje iz 'grube' znanstvene pozicije zadobijene na temelju 'akademskih stilističkih mitova' i 'sigurnosti' kvantificiranja ka mogućnosti hermeneutičkog horizonta razmišljanja u kojem se život i njegova svakodnevnica očituju u svojoj neposrednosti. Naravno, zahtjevan put, ali i vrijedan pokušaja spašavanja smisla čovjekove egzistencije pa i njene samo domene, istraživačke.

**Literatura**


1. Arkoun, M. (2004). Mišljenje nezamislivog i nemišljenog u suvremenoj islamskoj misli. *Novi Muallim , 19*, (str. 31-41).
2. Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbeck bei Hambrug: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
3. Gadamer, H. (1998). Univerzalnost hermeneutičkog problema. U Ž. Pavić, *Filozofijska hermeneutika* (str. 241-257). Zagreb: Hrvatski studiji.
4. Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima.* Jastebarsko: Naklada Slap.
5. Heidegger, M. (1998). Hermeneutika,. U Ž. Pavić, *Filozofijska hermeneutika* (str. 229-240). Zagreb: Hrvatski studiji.
6. Katnić-Bakaršić, M. (2011). Akademski diskurs i moć. *Sintaksa hrvatskoga jezika / Književnost i kultura osamdesetih. Zbornik radova 39. seminara Zagrebačke slavističke škole* (str. 67-78). Zagreb: Zagrebačka slavistička škola.
7. Leech, G. N., & Short, M. (1981). *Style in Fiction.* London and New York: Longman.
8. Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva.* Zagreb: Erudita.
9. Pavić, Ž. (1998). Suvremena filozofijska hermeneutika u Njemačkoj. U Ž. Pavić, *Filozofijska hermeneutika* (str. 7-71). Zagreb: Hrvatski studiji.
10. Pieje, E. (2020). Ljevica u potrazi za novom dušom. *Le Monde Diplomatique, Nedeljnik*, 15.

# DEFLECTION FROM METHODOLOGICAL FUNDAMENTALISM

**Abstract**

The kind of knowledge produced by a science is largely related to her cognitive orientation. We start from the assumption that the importance of quantification is overemphasized in the social sciences, especially through the statistical method. It happens that the theoretical interpretive relevance of research insights is ignored by the dictates of statistical indicators. In addition to the analytical / quantitative fundamental position in the social sciences, there is another fundamental position, the hermeneutic. A qualitative research methodology is projected from it, which with a standardized and flexible approach seeks to break in the latent structure, dynamics and accept individual and community phenomena. The aim is to examine the scope and limits of quantitative and qualitative research methodology, their interactive potential convergence, and (in) sufficiency of theoretical content / interpretive capacity in the approach to research.

**Keywords**: methodological fundamentalism, quantitative research, qualitative research, hermeneutics, contemporary theoretical positions in the social sciences / Pedagogy, deconstructivist thinking of Islam.

UDK 001
Stručni rad

Dr. sc Beba E. Rašidović

# OSOBNO UPRAVLJANJE ZNANJEM

**Sažetak**

*Temelj razvoja društva je vrijednost i sposobnost učenja obzirom da društvo u cjelini napreduje kroz učenje. Stjecanje i dijeljenje znanja doprinosi društvenoj koheziji. Bez učenja pojedinaca, timova i grupa, bez mogućnosti kontinuiranog učenja i dijeljenja znanja, bez kolektivne vizije značaja učenja i podrške učenju nema razvoja ljudskog kapitala i organizacijskog rasta, te nema ni organizacije koja uči, a u konačnici ni društva koje uči, odnosno društva znanja. Učenje povećava kapacitete za uspjeh neke organizacije, može se kolektivno generirati u timovima, ali učenje polazi od pojedinca, individualno je i u tom smislu predmet osobnog upravljanja znanjem. Budući da je jedna od strategija upravljanja znanjem osobna odgovornost za znanje, cilj rada je predstaviti neka teorijska određenja osobnog upravljanja znanjem.*

***Ključne riječi**: društvo znanja, društvo koje uči, upravljanje znanjem, osobno upravljanje znanjem*

## Uvod

Upravljanje znanjem uključuje pojedince koji kombiniraju i dijele svoja osobna znanja, iskustva, vještine, ideje, prosudbe, motivaciju i interpretacije (Wiig prema Cheong i Tsui, 2011:175), pa je jedna od strategija upravljanja znanjem osobna odgovornost za znanje. Osobno znanje se stječe formalnim, neformalnim i informalnim učenjem, a obuhvata pored toga i sjećanja, priče, osobne kontakte i odnose, zabilješke, fotografije, intuiciju i mnoge druge stvari koje svako ponaosob zna o svijetu i životu (Peterson prema Abdullah i Talib, 2012:50), pri tome preuzimajući odgovornost ne samo za usvajanje novih znanja i vještina, nego čitavog niza aktivnosti za kontinuirano učenje i profesionalni razvoj. Unatoč tome, osobno upravljanje znanjem nije dovoljno istraženo i nema puno znanstvenika koji se bave ovim područjem, ali je nekolicina vrlo značajna za njegov razvoj i određenje kao Steve Barth, Jason Frand i Carol Hixon, Paul Dorsey, David Gurteen, Thomas H. Davenport i Laurence Prusak, Timothy Lethbridge, Karl-Erik Sveiby, David DeLong, Nonaka Ikujiro i Takeuchi Hirotaka (Jefferson, 2006:37). Cheong i Tsui (2011:176-177) navode neke najčešće citirane definicije osobnog upravljanja znanjem.

## Definiranje osobnog upravljanja znanjem

Frand i Hixon smatraju da je osobno upravljanje znanjem sistem dizajniran od strane pojedinaca za njihovu osobnu upotrebu, te kažu „*to je konceptualni okvir za organiziranje i integriranje podataka koje kao pojedinci smatramo važnim da postanu dio naše osobne baze znanja. Ovaj nam okvir osigurava strategiju za preoblikovanje nečega što bi mogle biti pojedinačne slučajne informacije u nešto što se sistematski primjenjuje i širi naše osobno znanje*".

Avery i saradnici tvrde da „*osobno upravljanje znanjem pretpostavlja da su pojedinci razvili samosvijest o svojim granicama i sposobnostima, odnosno šta znaju i šta su u stanju učiniti. Ova samosvijest predstavlja razumijevanje osobnog znanja, kako pristupiti tome*

*znanju, strategije za stjecanje novih znanja i strategije za pristupanje novim informacijama kada su potrebne. U ogromnoj količini dostupnih informacija i sredstava za njihovo prikupljanje, svaki pojedinac mora mapirati svoje područje stručnosti i razviti vlastite metode za dodatno učenje*". Higgsion definira osobno upravljanje znanjem kao "*upravljanje i podržavanje osobnog znanja i informacija tako da su dostupne, značajne i vrijedne za pojedinca održavanjem mreža, kontakata i zajednica*". Volkel i Abecker osobno upravljanje znanjem određuju kao proces upravljanja znanjem pojedinca, a ovaj proces se „*bavi intelektualnim, zabilježenim i kodiranim znanjem, uglavnom osobno vrednovanim artefaktima*". Martin tvrdi da je „*osobno upravljanje znanjem znanje o tome šta znamo i kako ono što znamo možemo organizirati, pokrenuti i koristiti za ostvarenje svojih ciljeva i stvaranje novog znanja*". Jarche misli da je „*osobno upravljanje znanjem individualni disciplinirani proces kojim se daje smisao informacijama, opažanjima i idejama. U prošlosti se taj proces odvijao kroz dnevnike, pisma i razgovore što još uvijek vrijedi, ali s digitalnim medijima sadržaji se mogu kategorizirati, komentirati i preoblikovati, te jednostavno pretraživati*". Cheong i Tsui (2011:177) u određenju osobnog upravljanja znanjem kažu da je „*ključna svrha osobnog upravljanja znanjem pružiti pojedincima okvir za upravljanje novim informacijama, njihovu integraciju i obogaćivanje individualne baze znanja na učinkovit način što će osnažiti svakog pojedinca da s lakoćom primijeni svoje osobno znanje u rješavanju novih i starih problema, učenju iz novih iskustava i kreiranju novih znanja. To je kontinuiran i interaktivan proces..*" Za Gormana i Pauleena (prema McFarlane, 2011:2, Mittelmann, 2016::120) osobno upravljanje znanjem je "*razvojni skup razumijevanja, vještina i sposobnosti koji omogućuje pojedincu da opstane i napreduje u složenim i promjenjivim organizacijskim i društvenim okruženjima*". Wiig smatra da je „*temeljni cilj PKM želja da građani budu obrazovani. Oni bi trebali djelovati kompetentno i učinkovito u svom svakodnevnom životu kao dio radne snage i javnih građana u društvu širokih osobnih nadležnosti; donošenje (*ispravnih*) odluka posvuda će povećati osobne ciljeve, osigurati učinkovite javne agencije i upravljanje, učiniti trgovinu i industriju konkurentnom i osigurati da osobne i porodične odluke i postupci poboljšaju društvene funkcije i kvalitetu života*" (Mittelmann, 2016:120).

Osobno upravljanje znanjem je i znanje šta ne znamo, šta ne znamo da znamo, ali i šta ne znamo da ne znamo (Gregory, 2002:175) bez obzira šta je od ovoga eksplicitno, a šta tacitno znanje; suština je u tome da posjedujemo oba i da su nam oba važna za posao, profesiju i život uopće. Međutim, nije rijetkost da se i o osobnom upravljanju znanjem, kao i o upravljanju znanjem općenito, razmišlja kao o sofisticiranim umreženim softverskim alatima i da se zanemaruje i ignorira ljudski faktor.

Iz navedenih određenja osobnog upravljanja znanjem mogu se izvući njegove zajedničke karakteristike: osobno upravljanje znanjem je uvijek usmjereno na osobno znanje i odnosi se na znanje koje je pojedincu važno kao osobi, radniku i društvenom biću; to je upravljanje osobnim znanjem kako bi bilo lako dostupno i korisno, a kao takvo temelj je upravljanja znanjem neke učeće organizacije i poboljšanja njene konkurentnosti i produktivnosti, te je osobno upravljanje znanjem trajni proces.

**Neki modeli osobnog upravljanja znanjem**

U dosadašnjem razvoju osobnog upravljanja znanjem mogu se pratiti dva pravca: u prvom su u središtu vještine, odnosno aktivnosti usmjerene na stjecanje takvih vještina koje omogućuju individualno upravljanje znanjem u smislu pretraživanja, analiziranja i povezivanja informacija. U drugom pravcu preovlađujuća je tehnologija i fokus je na izboru, klasifikaciji i razvoju alata. Osobno upravljanje znanjem se također u svome opsegu kretalo od individualnog do saradničkog usmjerenja, pri čemu individualno podrazumijeva samopromišljanje i samorazvoj, a saradničko dijeljenje znanja i interakciju sa drugim ljudima, zajednicom i društvom u cjelini.

Osobno upravljanje znanjem ima multidisciplinarne korijene. Znanstvenici čiji je predmet interesiranja osobno upravljanje znanjem kreirali su modele osobnog upravljanja znanjem, a oni počivaju na različitim aspektima kao što su vještine, alati, veze, zajednice. Neki modeli će biti elaborirani u tekstu koji slijedi.

Frand i Hixon (prema Cheong i Tsui, 2011:181) su 1999. godine osmislili model osobnog upravljanja znanjem tzv. PIM model (Personal Information Management) koji polazi od činjenice da živimo okruženi morem podataka i da je pravi izazov pronaći vrijedna znanja. Ovaj model počiva na pet komponenti:

- traženje i pronalaženje
- kategoriziranje i klasificiranje
- imenovanje stvari i utvrđivanje razlika
- vrednovanje i procjena
- integriranje i povezivanje

Traženje i pronalaženje je usredotočeno na izbor i korištenje baza podataka i mašina za pretraživanje uz uvažavanje njihovih različitih vrijednosti i atributa i karakteristika informacija koje se tako mogu dobiti. Kategoriziranje i klasificiranje počiva na bibliotečkim klasifikacijskim sistemima i uključuje klasifikacijske šeme organiziranja i razvrstavanja informacija po kategorijama. Imenovanje stvari i utvrđivanje razlika se odnosi na odabir i dosljedno korištenje jedinstvenih naziva obilježavanja za različite koncepte kako bi se mogao prepoznati sadržaj. Vrednovanje i procjena je povezana sa utvrđivanjem tačnosti, potpunosti, istinitosti i relevantnosti informacija, otkrivanjem svrhe pružanja informacija od strane izvora i postojanja predrasuda, procjenom valjanosti izvora i informacija, kao i utvrđivanjem da li su informacije inovirane i jesu li njihovi tvorci autoriteti i stručnjaci u određenom području. Integriranje i povezivanje predstavlja razmišljanje i primjenu informacija u rješavanju zadatka ili problema.

U osvrtu na ovaj model, Cheong i Tsui kažu da je on usmjeren na upravljanje osobnim informacijama i da u odnosu na četiri generička procesa upravljanja znanjem (pronalaženje i prikupljanje, dijeljenje i prenošenje, kreiranje i primjena znanja), četiri komponente ovoga modela pripadaju pronalaženju i prikupljanju znanja, a samo peta njegovoj primjeni. Cheong i Tsui smatraju da nedostaju procesi dijeljenja i prenošenja, te kreiranja znanja, pa se model nije dotakao važnosti interakcije sa drugima u upravljanju znanjem.

Frand i Lippincott 2002. godine (prema Cheong i Tsui, 2011:182) kreiraju model osobnog upravljanja znanjem na osnovu spirale znanja Nonake i saradnika (Nonaka, Takeuchi

i Umemoto, 1996) kao strategiju savladavanja informacijskog preopterećenja, učenja, transformacije informacija u znanje i rasta osobnog znanja.
Frand i Lippincott u okviru ove strategije predlažu sljedeće korake:

- jasno definirati svoju informacijsku potrebu za svaku situaciju
- planirati strategiju prikupljanja informacija
- razviti polazne strategije za buduće informacijske potrebe
- identificirati „push" kontra „pull" informacija
- usvojiti pravila imenovanja stvari
- napraviti kopije podataka
- uspostaviti kriterije za ono što treba izbrisati ili pohraniti
- razraditi načine kako i kada obraditi podatke

Autori model vide kao pogodan za korištenje, bez obzira da li se radi o štampanim ili elektronskim dokumentima, i upravljanje njihovim sadržajima u svrhu upravljanja znanjem.

Avery i saradnici predlažu 2001. godine (prema Cheong i Tsui, 2011:183) okvirni model osobnog upravljanja znanjem koji obuhvata sedam vještina pri čemu su vještine više usmjerene na rješavanje nego na definiranje problema. Vještine su:

- pretraživanje informacija
- evaluacija informacija
- organizacija informacija
- saradnja povezana s informacijama
- analiza informacija
- prezentacija informacija
- zaštita informacija

Pretraživanje informacija (Avery et al. prema Cheong i Tsui, 2011) podrazumijeva prikupljanje informacija iz štampanih i elektronskih izvora, te kroz eksperimentiranje i usmeno ispitivanje i druge tehnike specifične za neko područje. Potrebne sposobnosti za pretraživanje i prikupljanje informacija se kreću u rasponu od postavljanja pitanja i slušanja do korištenja alata za pretraživanje, čitanja i bilježenja, sužavanja i širenja pretraživanja, korištenja Boolovih operatora, učinkovitog postavljanja i definiranja upita prije početka pretraživanja. Ovaj proces zahtijeva i određene tehnološke vještine koje će omogućiti efikasno korištenje baza podataka i tražilica.

Evaluacija informacija je usko povezana sa vještinom pretraživanja informacija, jer se u traženju informacija treba rukovoditi praksom koja počiva na odabiru onih koje su prošle neku recenziju, a isto tako podrazumijeva i prosudbu relevantnosti informacija za rješavanje konkretnog problema za koji su nam bile potrebne, iako različite discipline mogu imati različite kriterije kvaliteta i relevantnosti. Važnost ove vještine je izuzetna u informacijski bogatom elektronskom okruženju, pa je izazov naučiti biti učinkovit u ocjenjivanju kvalitete i relevantnosti dobijenih informacija, te u vrednovanju informacija može pomoći i inteligentna upotreba nekih sirovih elektronskih alata kao što je „ocjenjivač relevantnosti". Ova vještina zahtijeva razumijevanje materije i senzibiliziranost za vrijednosti široko dostupnih informacija.

Organizacija informacija je ključna vještina za osobno upravljanje znanjem. Za Averyja i saradnike (prema Cheong i Tsui, 2011:184) to je središnji dio istraživačkog procesa usmjerenog na povezivanje dijelova informacija, a centralno mjesto u procesu povezivanja

novih i starih informacija imaju vještine analize i sinteze. Tehnike za organiziranje informacija mogu pomoći u prevladavanju nekih ograničenja ljudskog „sistema“ za obradu podataka. Bitno je za pojedince da razviju pristupe koji omogućuju individualno znanje u skladu sa prirodom njihovog rada, stilovima učenja i saradnjom koju mogu imati s drugima.

Saradnja povezana sa informacijama. Avery (prema Cheong i Tsui, 2011:184) kaže da je literatura o uspješnim timovima i grupama prepuna preporuka za efikasan zajednički rad kao što su saslušati drugoga, pokazati poštovanje prema tuđim idejama, osigurati da se čuje svačiji glas. Elektronski alati koji omogućuju sinhronu i asinhronu komunikaciju mogu značajno pomoći u razmjeni informacija, a izazov ove vještine je u tome kako informacijska tehnologija može rad učiniti boljim, a ne samo lakšim i kako u nedostatku neposrednih kontakata osigurati primjereno ponašanje.

Za Averyja i saradnike analiza informacija je od „*temeljne važnosti za proces pretvaranja informacija u znanje*“ (prema Cheong i Tsui, 2011:185), a odnosi se na izlučivanje značenja iz informacija. Ova je vještina od svih najviše područno specifična, jer su modeli, teorije i okviri koji su u središtu analize često povezani sa akademskim disciplinama. U nekim disciplinama u analizi mogu pomoći elektronske tablice ili statistički softveri, ali je u oblikovanju modela najvažniji ljudski element. Izlučivanje značenja je fundamentalni proces konverzije informacija u znanje, smatra Avery.

Prezentacija informacija. Avery i saradnici (prema Cheong i Tsui, 2011:185) tvrde da je za prezentaciju informacija i znanja ključna publika, odnosno zajednice u okviru znanstvenih disciplina i njihove norme i standardi. Učinkovita prezentacija podrazumijeva razumijevanje publike i jasnu svrhu prezentacije u odnosu na publiku, te onaj ko prezentira mora tačno znati ko su publika, kakve im informacije trebaju, kako će shvatiti prezentirane informacije i kako ih mogu korisno upotrijebiti.

Zaštita informacija. Ova je vještina dugo vremena bila zanemarena, a Avery i saradnici je vide kao pitanje intelektualnog vlasništva i mnoštvo drugih pitanja povezanih sa zaštitom informacija u kontekstu umreženog društva, koje pitanje zaštite informacija čini sve akutnijim. Zaštita informacija zahtijeva razvoj i implementaciju takvih praksi koje će osigurati povjerljivost, cjelovitost i pravovremenost informacija, te poštovanje intelektualnog vlasništva, copyrighta i patenata. Cheong i Tsui (2011:186) smatraju da je ovaj model sveobuhvatniji od ranijih jer ga ne čine samo vještine upravljanja informacijama, nego i vještine dijeljenja znanja kao što su saradnja, prezentacija i zaštita informacija.

Model Averyja i saradnika je imao velikog utjecaja na modele osobnog upravljanja znanjem koji će biti predstavljeni u nastavku. Jedan od njih je Personal Knowledge Book Model ili PK-Book Model čiji su kreatori Berman i Annextein 2003. godine (Cheong i Tsui, 2011:188). PK-Book Model počiva na adaptaciji tradicionalnih obilježja knjige koja omogućavaju korisniku razumijevanje njene strukture i tematike kroz sadržaj, tekst, crteže, reference i indekse kao sredstva brzog i lakog pronalaska informacija koje knjiga sadrži. Uz pomoć kompjuterske tehnologije autori su razvili PK-Book Model kao multidimenzionalni objekt, pa se PK-Book objekt može predstaviti jednačinom PKB = TPIE gdje je T (*table of content*) sadržaj, P (*pages*) su stranice, I (*index*) je indeks, a E (*engine*) je tražilica koja omogućava pretraživanje konteksta kroz metapodatke.

Sadržaj omogućava strukturiranje osobnog znanja kroz procese opisivanja, katalogiziranja, klasificiranja, te čini hijerarhiju tema i njeno povezivanje kroz reference.

Stranice su dizajnirane kao interface za sirove podatke, baze podataka, lokalne podatke i njihovu vizualizaciju i oblikovane tako da svaki okvir predstavlja zbir značenjem povezanih elemenata. Indeks omogućava pretraživanje kako knjige i njenog sadržaja, tako i sličnih izvora na mreži, a tražilica je dizajnirana za korištenje metapodataka. Autori tvrde (prema Cheong i Tsui, 2011:188) da su nastojali povezati procese organizacije i kontekstualizacije informacija pri čemu su prikupljanje, konverzija, katalogizacija, kategorizacija, isticanje, filtriranje i indeksiranje procesi organizacije informacija, a pretraživanje, povlačenje, prebiranje i analiziranje procesi kontekstualizacije informacija. Cheong i Tsui smatraju da se cijeli model odnosi na lociranje i prikupljanje znanja, a da potpuno izostaje dijeljenje i razmjena, kreiranje i primjena znanja, te unatoč tome što autori kažu da je to samo konceptualni model za tehnološko dizajniranje osobnog upravljanja znanjem, fokusiran je samo na osobnu organizaciju informacija.

Efimova predlaže 2005. godine (Efimova, 2005, Cheong i Tsui, 2011:189) model koji sadrži tri komponente: pojedinci, ideje, zajednice i mreže i počiva na stanovištu da se nove ideje i pogledi uvijek razvijaju u socijalnom kontekstu, pa su konverzacija i saradnja u središtu ovog modela. Ideje pojedinaca se izražavaju kroz značenje informacija, organizaciju ideja i kreativnost uz uspostavljanje i održavanje veza sa zajednicom i njenim pripadnicima i interakciju sa idejama zajednice kroz procese razvijanja svijesti o njima, njihovog prihvatanja ili odbacivanja. Efimova smatra da razgovor zahtijeva jedinstveni osobni doprinos i omogućuje veze među pripadnicima zajednice i svjesnost o posebnostima pojedinih područja. Povjerenje i razumijevanje među ljudima bi trebalo omogućiti razvoj znanja, a zato je potrebno uspostaviti i održavati mreže kako bi se zadržali kontakti i razgovori i napravili izbori kojoj se zajednici priključiti, a koju ignorirati.

Za Choenga i Tsuia (2011:189) model osobnog upravljanja znanjem Efimove podržava sva četiri generička procesa upravljanja znanjem, jer osigurava veze između ljudi, ideja i zajednica; ideje su važne za kreiranje i primjenu znanja, pojedinci za pronalaženje i prikupljanje znanja, a zajednice i mreže za dijeljenje i razmjenu znanja.

Wright je 2005. godine (Wright, 2005:156, Cheong i Tsui, 2011:190) predložio model osobnog upravljanja znanjem povezan sa aktivnostima rješavanja problema i specifičnim kognitivnim, informacijskim, društvenim i kompetencijama za učenje i razvoj. Uvođenje kompetencija u osobno upravljanje znanjem je značajna novina. Kognitivne kompetencije se odnose na razvijanje sposobnosti rješavanja problema kroz učenje koje obuhvata formalnu obuku i informalno učenje, posmatranje i diskusiju, kao i iskustveno učenje. Različiti heuristički procesi i analitički modeli služe za rješavanje problema primjenom različitih misaonih vještina, kao i stalnim prilagođavanjem, modificiranjem i poboljšavanjem tehnika za rješavanje problema. Ovako se usvajaju napredne kognitivne vještine kao što su eksperimentiranje, stvaranje prototipa i modela, a procesi individualne i saradničke refleksije unutar zajednice prakse i učenje u duploj petlji (Argyris prema Gregory, 2001:169, Tseng i McLean, 2008:3) doprinose razvoju novog znanja i rješavanju određenog problema.

Informacijske kompetencije uključuju informacijske vještine kao što su sposobnost pronalaženja i prikupljanja informacija, vještine postavljanja upita, sposobnost procjene, organiziranja, strukturiranja, prezentacije, ali i odbacivanja informacijskih izvora, što su važni elementi za uspješan pristup i upotrebu informacija. Informacijske kompetencije obuhvataju i

dobro razvijene vještine pretraživanja koje osiguravaju brzu procjenu kvaliteta i vrijednosti informacijskih izvora.

Socijalne kompetencije podrazumijevaju društvenu interakciju, timove, projekte i saradnju, zapravo ono što spada u koncept socijalnog kapitala. Socijalni kapital se sastoji od tri međuzavisne dimenzije: strukturne, kognitivne i uzajamnog razumijevanja. Strukturna dimenzija definira veze i konfiguraciju društvenih mreža i uzorke odnosa među pojedincima, kognitivna uključuje elemente zajedničkog jezika, a uzajamno razumijevanje je fokusirano na povjerenje, zajedničke norme, vrijednosti i ponašanja.

Kompetencije za učenje i razvoj. Učenje je trajan proces, neodvojiv je od praktičnog rada, uvjetovan je i kontekstualan. Za rješavanje rutinskih problema, pojedinac kroz praksu stječe sposobnosti za njihovo brzo prepoznavanje i djelovanje, ali za probleme koji nisu rutinski, pojedinac mora razviti složenije analitičke i druge tehnike za rješavanje problema, što rezultira stvaranjem novog znanja kroz eksperimentiranje, inovacije i stvaranje prototipa.
Sve navedene kompetencije se kontinuirano razvijaju i poboljšavaju kroz spektar različitih problemskih situacija od čega imaju koristi i pojedinci i organizacije.

Zuber-Skerritt je također 2005. godine razvio model sastavljen od sistema sedam vrijednosti i principa i sedam pripadajućih akcija sa primjenom i primjerima. Ovo su ključne vrijednosti, principi i akcije za akcijsko učenje i istraživanje, pa je Zuber-Skerritt (2005:53, Cheong i Tsui, 2011:192) sažeo sedam vrijednosti i principa u akronim ACTIONS koji uključuje:

1. A (*advancement of knowledge and learning*) unapređenje znanja i učenja
2. C (*collaboration*) saradnja
3. T (*trust, respect, and honesty*) povjerenje, poštovanje i poštenje
4. I (*imagination and vision of excellence*) predodžba i vizija izvrsnosti
5. O (*openness*) otvorenost
6. N (*non-positivistic beliefs*) nepozitivistička uvjerenja
7. S (*success*) uspjeh

1. Unapređenje znanja i učenja se može postići kroz konkretno iskustvo i refleksiju na to iskustvo u ponovljenim ciklusima refleksije i akcije
2. Saradnja, timski duh i „simetrična komunikacija“ (Zuber-Skerrott, 2005:53) pretpostavlja da su svi jednaki i jedinstveni i da posjeduju neke sposobnosti koje mogu pomoći u rješavanju problema, osigurava prihvatanje različitosti i na taj način vodi organskom razvoju i sinergiji rezultata, pri čemu je sinergija vrijednost cjeline koja je veća od zbira njenih dijelova (Kanter prema Zuber-Skerritt, 2005:54).
3. Povjerenje, poštovanje i poštenje su preduvjeti traganja za istinom, a to je središte akcije učenja i akcije istraživanja.
4. Predodžba i vizija izvrsnosti obogaćuje potragu za idejama, mogućnostima, pomiče granice znanja i razumijevanja i vodi ka visokom nivou izvršenja zadataka
5. Otvorenost se odnosi na kritiku i samokritiku koja vodi ka istraživanju svih postojećih mogućnosti, za razliku od jednoumlja i shvatanja stvari u crno-bijeloj tehnici (Zuber-Skerritt, 2005:54)
6. Nepozitivističke pretpostavke i uvjerenja omogućuju utemeljenje teorija zasnovanih na podacima prikupljenim iz različitih izvora, uključujući i praktična znanja, za razliku od pozitivističkog mišljenja da je jedino validno i legitimno znanstveno znanje. Nepozitivisti

znanje vide kao nešto što integrira i eksplicitno i tacitno znanje uključujući i subjektivna viđenja, intuiciju i slutnje.

7. Uspjeh po ovom modelu znači dijeljenje uspjeha, zajedničku odgovornost za uspjeh, priznanje i nagrađivanje, a ispoljava se u ishodima učenja i produktivnosti.

Vrijednosti i principi sadržani u akronimu ACTIONS se mogu prevesti u akciju koju obilježava drugi akronim REFLECT, a čine ga:

1. R (*reflection on and in action*) refleksija u toku i nakon akcije
2. E (*effective use of processes and methods*) učinkovita upotreba procesa i metoda
3. F (f*eedback from "critical friends"*) povratna informacija od dobronamjernih kritičara
4. L (*leadership development*) razvoj liderstva
5. E (*exploration of new opportunities*) otkrivanje novih mogućnosti
6. C (*coaching*) podučavanje
7. T (*team results*) timski rezultati

Ovaj model ujedinjuje sedam akcija i sedam principa i vrijednosti, te doprinosi razvoju, omogućuje pristup i čini vidljivim jedan tip znanja u upravljanju znanjem: iskustveno, tacitno, implicitno znanje koje se zove osobno znanje. Model pomaže u prepoznavanju identiteta osobnog znanja (prema Cheong i Tsui, 2011:193):

- znanja kao refleksije na akciju/iskustvo kroz razvoj koncepata i osobnih teorija
- znanja kao saradnje i djelotvorne upotrebe grupnih procesa
- znanja kao sopstvenog znanja i znanja drugih kroz povratnu informaciju, izgradnju tima, osobne razlike i shvatanje šta je to što čini pobjednički tim
- znanja kao budućih ciljeva i visokih postignuća kroz izgradnju vizije, kritičko mišljenje i razvoj energije i motivacije za uspjeh
- znanja kako istražiti nove mogućnosti kroz samoprocjenu, samokritiku i otvorenost za kritiku drugih
- znanja kao učenja od mentora, trenera i iz literature o paradigmama i spoznajama
- znanja kao timski uspjeh i dostignuća kroz priznanja, nagrade i svečanosti

Cheong i Tsui smatraju da ovom modelu nedostaje uloga u pronalaženju i prikupljanju znanja, dok su ostali generički procesi upravljanja znanjem ispunjeni, a njegova vrijednost je u identificiranju tipologije osobnog znanja. Zuber-Skerritt (2005:60) sa svoje strane kaže da je njegova metodologija „meka" (soft) i da ta „*meka metodologija pomaže u pristupu, komuniciranju i upravljanju osobnim znanjem za razvoj ljudskih inovativnih i kreativnih sposobnosti*".

Agnihotri i Trout su 2009. godine (prema Cheongt i Tsui, 2011) kreirali model koji se sastoji od šest komponenti. To su:

- vještine
- tehnološki alati
- osposobljenost vještine-odgovarajući alati
- korištenje
- korisnički kontekst
- učinak znanja

Vještine-odgovarajući alati i korištenje su posrednici, a korisnički kontekst je moderator u ovom modelu osobnog upravljanja znanjem. Vještine su vještine upravljanja informacijama i uključuju sedam vještina koje su predložili Avery i saradnici: pretraživanje, vrednovanje, organiziranje, analiziranje, saradnja, prezentacija i zaštita informacija, te vještine koje je predložio Hyams (prema Cheong i Tsui, 2011:193): upravljanje vremenom, brzo čitanje, bilježenje i istraživanje, strukturiranje dokumenata, pisanje s ciljem, procesna infrastruktura i tehnike filtriranja. Autori ovim vještinama dodaju i vještine označavanja, tagovanja i indeksiranja kako bi znanje bilo sačuvano i ponovo pronađeno i upotrijebljeno u budućnosti.
Tehnološki alati su:

- indeks / alati za traženje
- metaalati za traženje
- asocijativne veze
- konceptualno mapiranje
- upravljanje mailovima, analiza i unificiranje poruka
- alati za prepoznavanje glasa
- alati za saradnju
- alati za učenje

Napredovanje tehnologije u smislu društvenih softvera učinila je model u ovom segmentu zastarjelim, međutim autori tvrde da alati nisu središnja tačka, te je važnije razumjeti kako alati i tehnika uopće omogućuju pronalaženje solucija što uključuje paralelno izučavanje i vještina i alata.

Osposobljenost vještine-odgovarajući alati počivaju na pozitivnom odnosu između raspoloživih alata i djelovanja pojedinca; tehnologija mora biti upotrebljiva i pogodna za obavljanje zadatka. Tri su dimenzije osposobljenosti za upotrebu alata:

- kvalitet informacija – sposobnost procjene i pravilno tumačenje informacija i transformacija u znanje
- dostupnost informacija - sposobnost lakog pristupa informacijama i zabilježenom znanju
- upotreba alata - sposobnost pristupanja bez obzira na jednostavnost ili složenost tehnologije koja se koristi

Autori navode osam tipova korisničkog konteksta:

- operativni - aktivne aplikacije i usluge
- organizacijski - sadašnja uloga korisnika, projekti,
- okolišni - lokacija, prisutne osobe i hardver koji se koristi,
- povijesni - prethodni poslovi
- opažajni – obim teksta
- bihevioralni – urođene operacije, korisničke akcije
- koncept uzrok-zadaća (ciljevi), zadaci / tok rada
- informacijski – dostupni dokumenti, relevantni dokumenti

Kad su u pitanju komponente „korištenje“ i „učinak znanja“, autori tvrde da ako alati mogu ostvariti interese korisnika u prakticiranju vještina osobnog upravljanja znanjem, velika je vjerovatnoća da će se to pozitivno odraziti na korištenje, što će opet utjecati na znanje i učinak znanja.

Uloga ovoga modela u četiri generička procesa upravljanja znanjem je prisutna u sva četiri, po mišljenju Cheonga i Tsuia, jer se oslanja na model Averyja i saradnika u vještinama, tehnološki alati učestvuju u pronalaženju i prikupljanju informacija, ali i u dijeljenju i razmjeni, a ostale komponente modela se odnose na primjenu znanja.

Harold Jarche (Cheong i Tsui, 2011:198, Jachre, 2014) je 2010. godine osmislio model osobnog upravljanja znanjem Personal Knowledge Mastery - PMK u kojem tvrdi da osobno upravljanje znanjem nema vrijednost ako se rezultati rada znanja ne dijele i nisu povezani sa drugima i ne doprinose smislenim razgovorima. U tom smislu, Jarche je predložio tri aktivnosti modela osobnog upravljanja znanjem The Seek > Sense > Share Framework kako stoji u originalu:

- traženje/skupljanje
- razumijevanje
- povezivanje (spajanje)

Traženje/skupljanje uključuje opažanje i bilježenje informacija i znanja, traženje valjanih izvora informacija uključujući i ljude, te označavanje i isticanje informacija kroz saradnju. U tom smislu korisna je izgradnja mreže kolega, jer to omogućava ne samo da "izvučemo" (pull) informacije, već i da nam one budu "gurnute" (push) od pouzdanih izvora (Jachre, 2014) Razumijevanje je procjena koliko prikupljene informacije mogu biti korisne u različitim kontekstima, što u suštini znači pronaći pravu informaciju u pravo vrijeme i u pravom formatu i učiniti je smislenom. Povezivanje znači stalnu konverzaciju u toku učenja i rada uključujući spajanje ljudi s ljudima, ideja s idejama i ljudi s idejama. „*Rad je učenje, a učenje je posao. PKM može biti pojedinačna aktivnost, ali je i društvena" PKM je individualan disciplinirani proces u kojem dajemo smisao informacijama, zapažanjima i idejama. No, PKM je od male vrijednosti, osim ako se rezultati ne dijele povezivanjem sa drugima i ne doprinose smislenim razgovorima. Cjelina je veća od zbroja dijelova ukoliko je gradimo na znanju drugih. PKM je naš dio ugovora o društvenom učenju. Bez učinkovitog PKM na individualnoj razini, društveno učenje ima manju vrijednost".*kaže Jachre (2014:1)

Uloga ovoga modela u četiri generička procesa upravljanja znanjem je takva da se skupljanje odnosi na pronalaženje i prikupljanje znanja, razumijevanje na stvaranje znanja, a spajanje ili povezivanje na dijeljenje i primjenu znanja. Autor modela smatra da ovaj model povećava mogućnost slučajnog učenja i vjerovatnoću neočekivanih otkrića i veza. Najveći problem po njemu u osobnom upravljanju znanjem je sposobnost da se odvoji važno znanje od beskorisnog, a ta se sposobnost stječe dugotrajnim procesom razvoja dobre tehnike vrednovanja. Najvažniji aspekt osobnog upravljanja znanjem za Jarchea je učiniti znanje ne samo zabilježenim, nego javnim, jer je to dio spajanja i povezivanja.

Sumirajući predstavljene modele osobnog upravljanja znanjem, Cheong i Tsui (2011:200) kažu kako je sasvim jasno da je osobno upravljanje znanjem evoluiralo od individualnih aktivnosti ka ishodima i učincima, od vještina upravljanja informacijama u osobne kompetencije individualnog smisla i promišljanja, te od fokusiranja na pojedinca ka fokusiranju na zajednicu uz usklađivanje za to potrebnih tehnologija. Takav razvoj zahtijeva i novo sveobuhvatnije određenje osobnog upravljanja znanjem u kojem bi bile sažete sljedeće komponente: osobno upravljanje informacijama, internalizacija, razmjena i kreiranje znanja i učenje.

Cheong i Tsui kreiraju 2010. godine model osobnog upravljanja znanjem sa četiri ključne komponente: osobno upravljanje informacijama, internalizacija osobnog znanja, kreiranje mudrosti i razmjena znanja.

Osobno upravljanje informacijama je usmjereno na proces pronalaženja i prikupljanja informacija i znanja u skladu sa hijerarhijom znanja gdje podaci postaju informacije, a informacije znanje i obratno, proces konverzije znanja u formi zabilježenog znanja ili konverzije iz jednog medija u drugi, pa je osobno upravljanje informacijama osnova za stvaranje individualne baze znanja za neposrednu ili buduću upotrebu. Potrebne vještine / kompetencije za ovu komponentu su vještine značajne za pronalaženje i prikupljanje znanja: pretraživanje, vrednovanje i organiziranje.

Internalizacija osobnog znanja je proces stvaranja znanja u ciklusima kroz pretvaranje informacija u znanje i obrnuto što zahtijeva razumijevanje prošlih znanja i aktuelnih informacija, pri čemu razumijevanje predstavlja sloj između znanja i mudrosti kako ga vidi Ackoff.[1] Konverzija znanja je u formi pretvorbe eksplicitnog u tacitno znanje kao što je proces internalizacije u SECI modelu Nonake i saradnika (Nonaka, Takeuchi, i Umemoto,1996, Nonaka i Toyama, 2003:5).[2] Proces internalizacije znanja je iznad procesa osobnog upravljanja informacijama, jer je to proces koji pretvara dosadašnje znanje u novo znanje. Potrebne kompetencije su analiza, učenje i samorazvoj i refleksija.

Kreiranje mudrosti je za Cheonga i Tsuia proces primjene znanja u ciklusima i u tom procesu se znanje pretvara u mudrost i primjenjuje u praksi za rješavanje trenutnih izazova i pripremu za buduće, pa je to mudrost za buduću primjenu, a kornverzija znanja je iz tacitnog u tacitno / eksplicitno što uključuje proces socijalizacije i eksternalizacije iz SECI modela Nonake i saradnika. Proces kreiranja mudrosti je iznad procesa internalizacije znanja, jer znanje stavlja u praksu rješavanja svakodnevnih izazova iz osobnog i društvenog života i rada, a potrebne vještine / kompetencije su rješavanje problema, kreativnost i mentalna agilnost.

Razmjena znanja ima vrlo značajnu ulogu u osobnom upravljanju znanjem, predstavlja dijeljenje i razmjenu znanja u ciklusima, čime se maksimizira rad znanja i stvara saradničko okruženje u kome se informacije pretvaraju u oba tipa znanja, tacitno i eksplicitno, jer je to dvosmjerni prijenos. Ova se dvosmjerna konverzija znanja odvija kroz različite društvene aktivnosti, od onih izravnih do onih virtuelnih. Razmjena znanja je iznad svih ostalih procesa, jer povezuje umrežene pojedince i ujedinjuje distribuirane procese socijalizacije, eksternalizacije, kombinacije i internalizacije Nonake i saradnika u isprepletenu mrežu znanja, kako bi se povećao protok i kvalitet znanja. Potrebne vještine u ovoj komponenti osobnog upravljanja znanjem su zaštita znanja, prezentacija znanja, komunikacijske vještine i vještine saradnje. Tehnologija predstavlja značajan faktor koji omogućuje i podržava ove procese,

[1] *Russel Ackoff (prema Bellinger, Castro i Mills, 2004) u hijerarhiju znanja uvodi dimenzije mudrost i razumijevanje, definira podatke kao simbole, informacije kao podatke obrađene da budu korisni („ko“, „šta“, „gdje“, „kada“), a znanje kao primjenu podataka i informacija na pitanja tipa „kako“, razumijevanje kao sposobnost odgovora na pitanja tipa „zašto“, te mudrost kao vrednovanje razumijevanja. Prve četiri kategorije se odnose na prošlost i vezane su za ono što je bilo i jeste poznato; samo peta kategorija – mudrost se odnosi na budućnost, jer sadrži viziju i zamisao. S mudrošću ljudi mogu kreirati budućnost prije nego li samo kroz razumijevanje sadašnjosti i prošlosti. Dostizanje mudrosti, međutim, nije jednostavno i podrazumijeva postepeno kretanje kroz ostale kategorije. Dostizanje mudrosti je ekstrapolativan, neodređen i nepredvidiv proces. Mudrost je sposobnost povećanja djelotvornosti i daje vrijednost koja odgovara onoj mentalnoj funkciji koju zovemo sud ili rasuđivanje.*

[2] *Četiri su načina konverzije znanja: socijalizacija, eksternalizacija, kombinacija i internalizacija pri čemu je socijalizacija konverzija od tacitnog do tacitnog znanja, eksternalizacija od tacitnog do eksplicitnog, kombinacija od eksplicitnog do eksplicitnog, a internalizacija od eksplicitnog do tacitnog znanja (Nonaka et al. prema Klinger i Sabet, 2005:204).*

osobito web 2.0 tehnologija koja saradnju u virtuelnom okruženju čini učinkovitom kroz formalnu i neformalnu komunikaciju putem društvenih mreža.

**Zaključak**

Značaj osobnog upravljanja znanjem na općem planu i koristi koje ono donosi svakom pojedincu može se prezentirati kroz nekoliko segmenata:

- osobno upravljanje znanjem može pomoći u rješavanju problema preopterećenosti informacijama,
- pojedinci postaju osposobljeniji za rad donošenjem odluka zasnovanih na znanju i informacijama, a time i produktivniji kroz svijest o osobnoj vrijednosti i samorazvoju,
- kritičko razmišljanje i inovativnost. Osobno upravljanje znanjem identificira osobno znanje i njegove nedostatke i pomaže u definiranju znanja koja nedostaju i koja bi bilo poželjno steći kako bi se postigla profesionalna izvrsnost, pomaže u procesima učenja i izgradnje znanja, te tako svako ponaosob preuzima odgovornost za stjecanje i upravljanje znanjem.

Osobno upravljanje znanjem podrazumijeva razvoj vještina važnih za cjelokupni osobni i profesionalni razvoj i opstanak u svijetu podložnom čestim i brzim promjenama, a one se mogu sažeti u vještine upravljanja učenjem, vještine informacijske pismenosti, organizacijske vještine, saradničke vještine i vještine povezivanja, istraživačke vještine, vještine komunikacije i vizualizacije, kreativnost i inovacije, vještine upotrebe tehnologije, te vještine upravljanja informacijama (prema Jain, 2011:4). Sve pobrojane vještine se trajno razvijaju i usavršavaju kroz cjeloživotno učenje. Cjeloživotno učenje je koncept koji promovira postepeni preobražaj u učeću zajednicu, a time i kompetitivne organizacije i društvo utemeljeno na kontinuiranom stvaranju, obnavljanju i primjeni novih znanja, vještina, navika i stavova (kompetencija), pri čemu je važno uključivanje svih građana u taj proces, kako mladih, tako i odraslih, i podizanje nivoa njihove opće obrazovanosti. Bitna načela cjeloživotnog učenja tako postaju: mogućnost usvajanja i obnavljanja znanja, vještina i potencijala u različitim razdobljima života, jednakost pristupa i mogućnosti za uspjeh svake osobe u cjeloživotnom učenju prema njenim željama i sposobnostima, priznanje znanja i vještina stečenih u različitim okruženjima i načinima učenja, jer cjeloživotno učenje predstavljaju svi oblici učenja tokom života u cilju stjecanja i unapređivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe. Međutim, da bi mogla učiti cijeloga života, svaka osoba mora naučiti kako da uči, te je nužna pretpostavka cjeloživotnog učenja sintagma učiti kako učiti, a ona znači naučiti osobu da uči, odnosno da stekne intelektualne vještine za kontinuirano obrazovanje i samostalno nadopunjavanje i izgradnju znanja. U tom smislu se od formalnog obrazovanja očekuje da podržava usvajanje i razvijanje prenosivih vještina koje ne ovise o kontekstu kao što su generičke vještine, u određenom kontekstu kao što je kurikulum, istovremeno podržavajući usvajanje predmetnih znanja. To zapravo obuhvata brojne alate kao skup sposobnosti, vještina, znanja i navika za samostalno učenje i predstavlja interdisciplinarni okvir različitih vrsta pismenosti, koje se zajednički imenuju informacijskom pismenošću. Informacijska pismenost je tako ključna za pronalaženje, stjecanje, izgradnju, razmjenu i primjenu znanja, za realizaciju osobnih, akademskih i profesionalnih ciljeva i ekonomski razvoj. Unatoč tome što su brojne predrasude i spočitavanja njenoga značaja, informacijska pismenost je temelj osobnog upravljanja

znanjem, upravljanja znanjem uopće, a u konačnici i učećeg društva i društva znanja. To potvrđuju i ovi modeli osobnog upravljanja znanjem.

**Literatura**


1. Abdullah, R., Talib, A.M. (2012). Towards a personal knowledge model (PKM) in collaborative environment of school teachers' community. *Computer and Information Science*. 5 (6), 50-57.
2. Bellinger, G., Castro, D., Mills, A. (2004). *Data, information, knowledge and wisdom*. 1-5 [online] Dostupmo na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050913002251 (Pristup 01.03.2020)
3. Cheong, R.K.F., Tsui, E. (2011). From skills and competences to outcome-based collaborative work: tracking a decade's development of personal knowledge management (PKM) models. *Knowledge and Process Management*. 18 (3), 175-208 DOI: 10.1002/kpm.380
4. Efimova, L. (2005). Understanding personal knowledge management: A weblog case [online] Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/228355796_Understanding_personal_knowledge_management_A_weblog_case (Pristup 04.03. 2020.)
5. Gregory, V.L. (2001). Knowledge management and building the learning organisation In Srikantaraih, T.K., Koenig, M.E.D.(Eds.) (2001). *Knowledge management for information professionals.* Meaford (New Jersey) : ASIS, 161-179
6. Jachre, H. (2014). The Seek > Sense > Share Framework [online] Posted 10.02.2014. https://jarche.com/2014/02/the-seek-sense-share-framework/ (Pristupljeno 05.03. 2020.)
7. Jain, P. (2011). Personal knowledge management: the foundation of organisational knowledge management. *South African Journal of Libraries and Information Science*. 77 (1), 1-14 [online] DOI: http://dx.doi. org/10.7553/77-1-62
8. Jefferson, T. L. (2006). Taking it personally: personal knowledge management *The journal of information and knowledge management systems* 36 (1), 35-37 [online] Emerald 0305-5728 DOI 10.1108/03055720610667345
9. Klingner, D., Sabet, G.M. (2005). Knowledge management, organizational learning, innovation and technology transfer : what they mean and why they matter. *Comparative Technology, Transfer and Society*. 3 (3), 199-210 DOI: 10.13.53/ctt.2006.0005
10. McFarlane, D.A. (2011). Personal knowledge management (PKM): are we really ready?. *Journal of Knowledge Management Practice*. 12 (3), 1-8 [online] Dostupno na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050916322505 (Pristup 29.02. 2020.)
11. Mittelmann, A. (2016). Personal knowledge management as basis for successful organizational knowledge management in the digital age. *Procedia Computer Science*. 99, 117-124 [online]. Dostupno na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050916322505 (Pristup 05.03.2020.)

12. Nonaka, I., Toyama, R. (2003). The knowledge-creating theory revisited : knowledge creation as a synthesing process. *Knowledge Management Research and Practice*. 1, 2-10 DOI 10.1057/palgrave.kmrp.850000
13. Nonaka, L., Takeuchi, H., i Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11, 833-845.
14. Srikantaraih, T.K., Koenig, M.E.D.(Eds.) (2001). *Knowledge management for information professionals*. Meaford (New Jersey) : ASIS
15. Tseng, C.C., McLean, G.N. (2008). The relationship between organizational learning practice and learning organisation, 1-8 [online ] Dostupno na: http://files.eric.ed. gov/fulltext/ED501670.pdf (Pristup 09.03.2020.)
16. Wright, K. (2005), "Personal knowledge management: supporting individual knowledge worker performance". *Knowledge Management Research and Practice*, **3** (3): 156–165, DOI:10.1057/palgrave.kmrp.8500061.
17. Zuber-Skerritt, O. (2005). A model of values and actions for personal knowledge management. *Journal of Workplace Learning*. 17 (1/2), 49-64 [online] Dostupno na: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13665620510574450/full/html (Pristup 29.02.2020.)

## PERSONAL KNOWLEDGE MANAGEMENT

**Abstract**

*The basis for the society development is the value and ability to learn because society as a whole progresses through learning. The acquisition and sharing of knowledge contributes to social cohesion. Without the learning of individuals, teams and groups, without the possibility of continuous learning and sharing of knowledge, without a collective vision of the importance of learning and support for learning, there is no development of human capital and organizational growth. Without of these there is no learning organization, and ultimately no learning society or knowledge society. Learning increases the capacity for success of an organization. It can be collectively generated in teams, but learning starts from the individual, it is individual matter and subject of personal knowledge management. As one of the knowledge management strategies is personal responsibility for knowledge, the aim of the paper is to present some theoretical determinations of personal knowledge management.*

***Key words:*** *knowledge society, learning society, knowledge management, personal knowledge management*

UDK 371.214.014.3
Stručni rad

Damir Mušanović, MA

# KURIKULARNA REFORMA – UNAPREĐIVANJE I STANDARDIZACIJA OBRAZOVANJA

**Sažetak**

*U radu se kritički promišlja o nužnosti reorganiziranja škole u savremenom dobu. Nažalost, uočeno je da se često teorije reorganizacije ne realiziraju u potpunosti u praksi. Tradicionalni Nastavni planovi i programi pažnju u potpunosti usmjeravaju na sadržaje i materiju, te svojom nefleksibilnošću i zatvorenošću koče napredak individue. Suprotno tome, savremeni kurikulum se temelji na humanističkoj koncepciji koju karakterišu otvorenost i fleksibilnost s posebnim akcentom na učenika. Vodeći se ovim promišljanjima, nastaju prvi pokušaji osavremenjivanja škole s imperativom na cjeloživotno učenje i obrazovanje za šta treba pripremiti učenike. Analizom školstva u Evropi evidentni su veliki pomaci u finskom kurikularnom pristupu praksi odgoja i obrazovanja. U Bosni i Hercegovini takvi pomaci nisu toliko uočljivi, ali imamo primjere izrade kurikuluma u Kantonu Sarajevo koji bi trebali odgovoriti potrebama savremenog društva. Važno je uključiti sve sudionike škole i poticati stručnjake na stalno usavršavanje i korištenje primjerenih metoda, strategija i oblika rada.*

***Ključne riječi**: kurikulum, kompetencije, nastavnik, učenik, obrazovni standardi, kreativno mišljenje*

## Uvod

Školski sistem kakav danas poznajemo potpuni je odraz brojnih utjecaja, kako onih formalno pravnih tako i neformalnih koji su stvoreni na relaciji između društva, države, škole i porodice. Da bi se ostvarile zacrtane zadaće, svi sudionici pomenute relacije tragaju za najboljim metodama i postupcima. Nemoguće je posmatrati bilo kojeg od sudionika izdvojeno i zasebno jer su nužno zbog stjecanja normi, znanja i poziva upućeni jedni na druge.

Suprostavljanjem klasičnim formama učenja i kritikom formalizma i enciklopedizma nastoje se prevazići ustaljeni načini učenja. Trenutni pokušaji kurikularne reforme nastali iz potrebe prevazilaženja trenutnog sistema učenja i poučavanja, te neprilagođenosti programa društvenim potrebama i nedovoljnim stepenom angažmana učenika u nastavnom procesu nastoje rezultirati unapređenjem nastave. Ipak, snažna kritika razredno-predmetno-časovnog sistema još uvijek je prisutna širom svijeta. Posmatran u onom klasičnom smislu ovaj sistem svakako treba mnoge promjene, a prvenstvene razloge njegovog opstanka obrazlažemo s obzirom na cijenu savremenog obrazovanja.

Razvojna odrednica kurikuluma zahtijeva definiranje pedagoškog i organizacijskog razvoja škole. Uz to treba odrediti vodilje školskog kurikuluma, a ne samo nastavni kurikulum. Razmatrajući nacionalni, školski i nastavni kurikulum, moguće je autonomno planiranje, organizacija i provedba nastavnog procesa i aktivnosti cjelokupnog života škole (v. Previšić, 2007). Ovakvim pristupom stvara se prepoznatljiv rad i život škole, uz pozivanje na kompetencije nastavnog osoblja i njihovog cjeloživotnog obrazovanja koje prati kompetencijske potrebe nastavničkog poziva. Orijentacija Nastavnog plana i programa je na sadržaj, a kurikulum je orijentisan na ishode učenja. Dok je kod prvog plan aktivnosti usmjeren na nastavnika i njegovu ulogu prijenosnika znanja, kurikulum traži facilitatora. Frontalnu

nastavu i predavačke metode trebaju zamijeniti aktivne metode jer kurikulum taži vrednovanje samog procesa i njegovog krajnjeg ishoda.

**Nastavni kurikulum**

Kurikulumski pristup nastavi odraz je najozbiljnijih nastojanja za njenim unapređenjem. Ta nastojanja prate težnja i odlučnost za uključivanjem što većeg broja partnera koji su zainteresirani za njene ishode. Polazna tačka nastavnog kurikuluma je planiranje i programiranje nastavnog rada koji prethodi realizaciji nastave i cjelokupnog nastavnog procesa, te njena evaluacija. Posljednjih godina evidentna su dva glavna načina analize rada škola i njihovog poboljšanja. Prvo naginje obilježavanju škole na osnovu rezultata učenika, a nasuprot njemu je drugo polazište koje se usredotočilo na vođenje škole i neprekidno nastojanje svih sudionika da se promijene načini učenja. Istraživanja uspješnosti škola najčešće se pozicioniraju na kvantitativna mjerila i pokazatelje koji su naizgled povezani s dobrim uspjehom učenika, dok su istraživanja poboljšanja škola šire usmjerena i uzimaju u obzir sve važne sudionike i uglavnom su kvalitativnog karaktera. Aktuelni su pristupi internoj i eksternoj evaluaciji putem koje se nastoje procijeniti trenutna stanja na terenu koja ponovo prolaze već navedenu dvojaku distinkciju.

„Učinci u nastavi nisu vezani samo uz individualne napore nastavnika, nego su određeni ukupnim djelovanjem i suradnjom u školi čije vođenje može više ili manje promicati ideje razvoja i unapređenja nastave.“ (Previšić, 2007: 296) Jasan pokazatelj nastavnog kurikuluma škole su podaci o pravcu razvoja škole, strategije razvoja, koordinatorima aktivnosti. Poboljšanje škole može se odnositi na razmjerno manje promjene gdje se program donekle mijenja bez zadiranja u temeljne ciljeve i vrijednosti ili na promjene u programu i postojećim ciljevima koje bi u cjelini dovele do važnih promjena. Ove manje promjene može napraviti jedna škola pod uslovom da nije ograničena resursima i utroškom vremena, dok za veće i značajnije treba pokrenuti državni sistem i agencije nadležne za ovaj resor. Nastavni kurikulum omogućava drugačiji način viđenja nastave i utjecaja na nju. Taj je put oslobođen formalizama, različitih suprotstavljenih koncepata i uslovljenosti vrednovanja s provedbom kurikuluma.

Zagovornici ovog koncepta teže horizontalnoj prohodnosti i prevladavanju razdvojenosti (udaljenosti i isključivosti/spriječenosti) direktnih realizatora. Nastavni kurikulum traži zajednički rad uz izuzimanje hijerarhije odlučivanja u kojem nema granica unutar školskog kolegija. Ova promjena znači jasan sadržaj i lični udio (doprinos). Sistematskim praćenjem i mijenjanjem bitnih faktora može se utjecati na uspjeh učenika u nastavi. Također, sve namjerne promjene u radu nastavnika treba izvoditi planski i sistemski. Takvim pristupom navest će se nastavno osoblje da stvara nove situacije u nastavi slijedom dokazanih vrijednosti prema provjerenim novostima (v. Matijević, 2005). Stvarajući pozitivno okruženje i uzak krug saradnika nastavnici će dobiti poruku da su dio odabranog tima. Bit će to prilika da se iskažu svi potencijali vodeći računa da se ne povrijede oni koji na drugi način posmatraju sve i ne iskazuju želju da se pridruže istom.

Kontinuirano praćenje nastavnog procesa s ciljem njene analize i evaluacije glavni su interes svake škole. Na tom polju se prelamaju sve vrline i mane, a istovremeno otkrivaju nove situacije koje treba razriješiti. Nastavni proces je veoma dinamičan, složen i prividno očit što obične posmatrače može dovesti u privid jednostavnog i jednostranog posmatranja. Putevi razvoja nastave su neograničeni, a sve zainteresirane strane, učenici i roditelji, usmjeravat će

putokazima kretnju ove kompozicije. Većina napora za poboljšanje škole usmjerena je najčešće, naravno, na učenike kako bi postigli više, ali svakako i na nastavnike u čijim su rukama ključevi provedbe novih kurikuluma.

**Realizacija kurikuluma**

U početku je to samo plan, a nastavnici su dobri planeri ili je to ono što najčešće rade. Svaki ovaj plan postaje stvarnost tek kada se počne primjenjivati i provoditi. Nastavnici su često u akciji i realizaciji, ali to ništa ne vrijedi ako ne znamo gdje to vodi i koji je konačan proizvod. Stvarna primjena predstavlja kritičnu fazu kojom se prihvata odgovornost prema kurikularnom pristupu. Samo prihvatanje kurikuluma pokazuje samo namjeru da se on primjenjuje, ali to ne pokazuje da li se on zaista provodi ili ne.

Kurikulum je hod i tok najbitnijih faktora nastavnog procesa, učenika i nastavnika kroz nastavni plan i program. Neki autori posmatraju kurikulum kao razvojni i izvedbeni dokument koji je donesen od strane država, a glavna mu se struktura može raščlaniti na: nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni kurikulum (v. Cindrić, Miljković i Strugar, 2010). Nacionalnim kurikulumom donesene su osnovne smjernice s poželjnim standardom, sadržajima (predmetima) i kompetencijama koje određuju odgojno-obrazovni rad (v. Jurić, 2007), a standardizirane su općim internacionalnim mjerama i zahtjevima. Tim kurikulumom i tako postavljenim zahtjevima i ciljevima pridaju se velike mogućnosti svakoj školi da pojedinačno i u kooperaciji s lokalnom zajednicom donese svoj školski kurikulum. Nacionalnim kurikulumom donose se zakonski okviri djelovanja škole, a školskim kurikulumom usmjerava se rad škole. Analogno posmatrano, školski kurikulum ostvaruje se u radu i životu škole, odnosno u procesu poučavanja i učenja (v. Previšić, 2007). Odgojno-obrazovna djelatnost traži detaljno planiranje konkretnih radnji s tačno definiranim ciljevima i načinom kontrole i evaluacije, ali i primjerene odgovornosti koja je garant samostalnosti i autonomnosti. Posmatramo li odgovornost u djelovanju putem školskog kurikuluma, jasno je da je ta odgovornost usklađena sa zahtjevima iznesenim u nacionalnom kurikulumu. Svaka pojedina škola donosi svoj kurikulum (školski kurikulum) koji je u skladu s njenim optimalnim mogućnostima i zahtjevima nacionalnog kurikuluma. Škola kao takva se uvijek povodi za idejom svog individualnog razvoja i napretka. Kvalitet nastavnog procesa utemeljenog na kurikulumu polazi od stručnog upravljanja i rukovođenja školom. Upravljanje školom odnosi se na raspoređivanje ljudskih i materijalnih resursa radi postignuća ciljeva školskog sistema, dok je rukovođenje koordinacija već navedenim resursima radi ostvarenja tačno određenih zadataka i ciljeva (v. Staničić, 2006). Školskim kurikulumom planira se suživot učenika, nastavnika, roditelja, školskog menadžmenta i lokalne zajednice, tj. određuju se ciljevi i konkretne radnje na nivou škole koje su potrebne za ostvarenje tih ciljeva, te načini vrednovanja stepena ostvarenosti tih ciljeva. Sama priroda školskog kurikuluma koja je usmjerena prema kvalitetnom samostalnom radu škole čvrst je oslonac za stvaranje prepoznatljivosti škole i onog što danas često nazivamo brendom.

Postoje škole u kojima nastavnici zajedno s upravom imaju mogućnost izbora jednog od nekoliko kurikulumskih osnova. Potreba za selekcijom otvara nove mogućnosti, pa se upravo ovaj momenat može iskoristiti kako bi nastavnici kritički posmatrali određeni kurikulum i po evidentiranju nedostataka tražili novi koji će udovoljiti njihovim kriterijima. Ovo je put kojim se proizvodi kurikulum koji će se primjenjivati na većem području od strane

značajnog broja nastavnika. Razmišljanjem na bazi alternativa nastavnici će samostalno otkriti novi kurikulum koji će uspješnije primjenjivati. On će uključivati plan, organizaciju učenja i poučavanja, te načine vrednovanja rada učenika, učitelja i roditelja, te ostvarivanje ciljeva. U ovom formatu učitelji imaju slobodu samostalnog izbora metoda, strategija i oblika rada, sa svrhom postizanja ciljeva i mjerljivosti nivoa postignuća. Time se obezbjeđuje povratna informacija učeniku, nastavniku i roditelju.

**Reformski put**

Promjene koje se sve češće zagovaraju i nagovještavaju odražavaju intenciju kako legalne vlasti tako i legitimnih profesionalaca koji realizuju te zamisli. Dakako, ovdje imamo društveni konsenzus potrebe i želje da se to napravi, a jedina razlika je put kojim će se to i realizovati. Sam termin *reforma* predstavlja svaku namjernu promjenu nabolje, pa bi svaku reformu, pod ovim uslovom, mogli proglasiti poboljšanjem programa i nastavnog procesa uopće. Trenutne reforme nisu dovoljno konceptualno određene pa ni operacionalizirane, a upitna je i inovativnost ovakvih poduhvata. Stavovi nastavnika prema ovakvim poduhvatima dovoljno govore kako o ulozi koja im je dodijeljena, tako i o samom konsultovanju s njima od kojih se očekuju realizacije iste.

Današnja škola nosi unutrašnji pritisak za promjene. Generiranje ideja koje ulaze u ovaj sistem i bivaju prerađene školskim jezikom imat će izlaz koji određuje budućnost škole. Okolina vrši vanjski utjecaj uz zahtjev za povratnom informacijom koju će dobiti kroz osoblje i učenike kao konačan proizvod škole. Tehnološke promjene i inovacije uslovit će vrijedonosni koncept i orijentaciju stanovništva, kao i konačan proizvod ovog stvaranja. Pastuović navodi da sistemski pristup omogućava lokalizaciju uzorka neučinkovitosti sistema u postizanju pojedinih ciljeva te utvrđivanje promjena koje treba provesti u sistemu (v. Pastuović, 2008).

Mnogo je mišljenja koja su ukazala na utjecaj integracija, u novijoj povijesti evropskih integracija, koje diktiraju u manjoj ili većoj mjeri te promjene. Sistemske promjene zavise od vrste zahtjeva za promjenom učinkovitosti, mjerenja učinaka i djelotvornosti koju pokazuju (v. Staničić, 2006). Važno je uočiti ishode i porediti ih sa krajnjim potrebama kojima ti ishodi odgovaraju ili pak ne odgovaraju. Ozbiljni faktori u ovom procesu najprije će izdvojiti uzroke pokretanja promjena. U daljoj fazi posebna pažnja posvetit će se analizi kako uspjeha tako i neuspjeha ovih zahvata. Svima nam je jasno da su mnoge reforme propale ili nikada nisu došle do svoje završne faze, pa ni dalje primjene. Nisu svi reformski projekti zamišljeni sa svim dijelovima implementacije. Neki su tražili strogu dosljednost tokom realizacije, drugi su dozvolili promjene u samom procesu primjene i modifikacije reforme, a posljednji su kompletnu kritiku pripisali neposluhu i nesposobnosti realizatora jer je po njihovom mišljenju zamisao bila dobra. Poznato je da su malobrojni ciljevi imali veći uspjeh. Obrazovne i odgojne inovacije lakše uspijevaju nego sveobuhvatne promjene pojedinih dijelova sistema. Dakle, pravilno je izbjegavati veći broj nepovezanih i istodobno uvedenih promjena, s tim da promjene nisu međusobno uvjetovane.

Evidentan je globalni reformski proces standardizacije obrazovanja koji promovišu međunarodne obrazovne politike. Primarni cilj je globalna kompetencija i već se na našim područjima ostvaruju ispitivanja učenika putem TIMMS ili PISA testova. Pristup koji zagovaraju, sada ishodi učenja u formi kompetencija, predstavljaju određeni odgojno-

obrazovni stepen koji treba postići s tim da se ostvarenost ovih ciljeva provjerava vanjskom evaluacijom. Jasno je da se ovim obrazovni standard poistovjećuje s instrumentom upravljanja.

Uvođenjem obrazovnih standarda mijenja se uloga i razumijevanje obrazovnih sadržaja. Klasično razumijevanje nastavnih planova i programa koji su svrha sami sebi kroz kurikularni pristup postaju standardiziran ključ kompetencija. Intencija je da se doprinese razmišljanju kojim sadržajima razvijati date kompetencije koje će individui koristiti u životu i budućnosti. Ono što Hopmann ističe tjera nas da didaktičkoj perspektivi značenja sadržaja pristupamo situaciono, tokom samog nastavnog procesa, temeljenog na susretu učenika s tim sadržajem (v. Hopmann, 2007). To znači da svaka prilika i novi susret učenika i sadržaja može biti višeznačan, čime se s aspekta obrazovanja oblikuje u učenje, jer nijedno značenje sadržaja nije unaprijed određeno. Didaktički aspekt posmatrane teze izlaže problem onih ishoda koji se zanemaruju, gdje se naročito misli na kognitivni aspekt.

Očita je razlika na polju autonomije koja se daje u okviru didaktike i u okviru standardizacije obrazovanja. Didaktička tradicija nastavnika je činila autonomnim profesionalcem koji ima potpunu slobodu unutar nastavnog plana i programa razvijati vlastiti pristup poučavanju. On čini posrednika između učenika i sadržaja, a suština didaktičkog promišljanja predstavlja odraz objektivnog i subjektivnog u nastavnom procesu. Nasuprot njemu nalazi se kurikulumski okvir s obrazovnim standardima koji nisu podložni dualizmu kao u tradicionalnom okviru. Centralna figura nije nastavnik nego nešto što nazivamo sistem koji teži institucionalnom prenosu sadržaja koji ne ovise o učeniku i nastavniku. Takvi sadržaji mogu se poučavati korištenjem različitih prikladnih metoda gdje nastavnici nemaju autonomiju profesionalaca. Prednosti kurikularnih pristupa ogledaju se prvenstveno u većoj slobodi izbora sadržaja i metoda od strane škole i nastavnika. Fleksibilniji je način postizanja ciljeva, kao i planiranja i oblikovanja nastave, čime se postiže individualizacija procesa učenja. Hopmann ističe da to u funkcionalističkoj perspektivi standardizacije obrazovanja koja poučavanje vidi kao distribuiranje datog seta kompetencija neovisno o njihovoj obrazovnoj vrijednosti ima smisla, budući da podstiče nastavnike da pronađu sadržaje koji služe navedenoj svrsi u datim okolnostima. Paralelno, školama se otvara prostor autonomije u području kreiranja uslova ostvarivanja ciljeva učenja, ali ih se deautomatizira i decentralizira u dimenziji cilja, a uloga nastavnika se sužava posebno na polju vrednovanja jer to rade agencije ili ministarstva (v. Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Nastavniku se osporava kompetentnost za interpretiranje i vrednovanje ostvarenosti ciljeva odgoja i obrazovanja.

Iz ugla pedagogije i didaktike Hopmann vidi obrazovni nonsens u pogledu obrazovne politike i empirijskih istraživača nastave, gdje se smatra da će nacionalno testiranje u kombinaciji s reduciranjem nacionalnog kurikuluma na očekivane kompetencije povećati autonomiju škola i nastavnika. Evidentno je da se prebacuje odgovornost na nastavnike za dostizanje zahtjevanih kompetencija. Time dolazi do smanjenja slobode za didaktičko poučavanje i zajedničko kreiranje različitih značenja obrazovanja.

**Refleksije na učenike i učenje**

U budućnosti će očekivanja od savremene pedagogije ići u smjeru stvaranja pogodne atmosfere za kreativno stvaralaštvo u školi. Cilj takve škole je da postane mjesto koje će pripremati učenike za aktivan rad i djelovanje u društvu. Takva savremena škola je stvaralačka zajednica stvorena po mjeri učenika, s ciljem poticanja samoaktualizacije, slobode izražavanja,

fleksibilnosti i originalnosti. Ističe se bojazan za deklarativno zalaganje o nužnosti poticanja kreativnosti i drugačijeg pristupa u promišljanju. U konačnici, implementacija ovakvih zadataka kroz nastavne sadržaje ostaje ovisna o afinitetima pojedinaca. Dodamo li tome i kreativnost, kao složen naučni pojam, gotovo je nemoguće definisati i ocijeniti kvalitetu takvog konačnog rješenja. Ovdje moramo uzeti u obzir ulogu i značaj nastavničke kreativnosti, učeničkih stilova učenja, želja, mogućnosti i sposobnosti. Prevšića ne čude što su struktuirani i kvalitetni modeli implementacije kreativnosti u cjelokupni nastavni proces nedostatni, te se čini nemogućim dati jedinstven model s obzirom da škola ima svoje specifične karakteristike (v. Previšić, 2007). Logično je implementirati željenu teoriju poticanja kreativnosti u kurikulum, tako da se nastavnicima omoguće resursi za kreativan rad uz edukaciju o načinima i mogućnostima poticanja kreatvnosti kod učenika.

Do sada su se vrijeme i prostor, korišteni za stvaranje vlastitog kurikuluma, činili laganim i jednostavnim. Ipak, to nikako nije tačno, jer poticanje kreativnog i kritičkog učinka učenika zahtijeva promjenu cjelokupnog sistema tradicionalne škole. Vođeni potrebom o stvaranju društva znanja, opredjeljenje je da kreativna zajednica koja uči uz to i promišlja na nov, inovativan način u potrazi za novim rješenjima. Svakako da takav ambijent određuju vrijeme, prostor i materijali potrebni za kreativno djelovanje i promišljanje koji nose fleksibilan odnos i kompetentne stručnjake koji mijenjaju stvarnost. Upravo iz te stvarnosti potiče spoznaja ovih učenika. Oni radije uče o stvarnim i njima bliskim problemima u prirodnom okruženju. Umjetna stvarnost koja je karakteristična za klasičnu nastavu nije poticajna ni bliska učeničkim mogućnostima koliko je to ona u prirodnom okruženju. Na ovaj način se ostvaruju principi savremene škole shvaćene kroz pripremu pojedinca za stvarni život. Jasno je da prvi korak za ostvarivanje takve škole treba biti dobro osmišljen kurikulum. On bi trebao biti usmjeren na poticanje stvaralaštva uz uvažavanje metodičke specifičnosti svakog nastavnog predmeta. Svojom struktuiranošću kurikulum postavlja učenika u aktivno rješavanje problema i direktnu vezu sa sadržajima. Nastava je tada usmjerena na interdisciplinarnu povezanost predmeta gdje je moguće podrediti sadržinu interesu učenika. Akcenat je na individualizaciji rada u nastavi, gdje učitelj ima ulogu vodiča i pomagača.

Savremena didaktika od učenika ne očekuje više da ovladaju razumijevanjem svih činjenica u školi tokom nastavnog procesa. Vrijednosti, stavovi i primjena naučenog prije svega odgovaraju Bloomovoj taksonomiji obrazovnih ciljeva u kognitivnom području. Primjenom tih principa učenici uče procjenjivati, analizirati, uspoređivati, razlikovati, provjeravati i preispitivati odnose među pojavama. To je temelj kreativnog rješavanja problema što Bloom naziva nivoom analiziranja. Nivo sintetiziranja je evidentan u kreativnom rješavanju problema jer to podrazumijeva kreativnu i divergentnu primjenu postojećih znanja. S tim u vezi ističemo da je konačan rezultat stvaranje novih i originalnih proizvoda. Od učenika se očekuje planiranje, preuređivanje i predlaganje novih ideja. Kreativno će stvarati priče, pisati pjesme, postavljati hipoteze, a glavno obilježje takvog pristupa vodit će do nivoa reprodukcije novih ideja i rješenja uz uočavanje novih obrazaca neovisno o tome jesu li one verbalne ili fizičke (osjetilne). Tako dolazimo do najvišeg nivoa evaluacije koji se temelji na prosuđivanju i vrednovanju neke pojave ili sadržaja s ličnog stajališta uz obrazloženje mišljenja. Savremena škola ima takve odrednice, otvorena je za promjene, stavlja učenika u središte problema, te uvažava njegove potrebe, sposobnosti i interese (Stenberg, 2003).

## Zaključna razmatranja

Korist od ovakvog (novog) načina rada i promišljanja je neupitna, jer samo učenici koji su naučili kreativno rješavati problem, koji su fleksibilni i originalni u razmišljanjima, koji su se naučili saradničkom učenju i poštivanju različitosti, mogu aktivno djelovati u društvu.

Savremena pedagogija i didaktika polaze od shvaćanja da učenik u školi ne može i ne treba naučiti sva znanja koja će mu u životu trebati. Cilj i zadaci nastave više nisu usmjereni na reprodukciju sadržaja i usvajanje činjenica i enciklopedijskih znanja. Škola ima zadaću učiti učenike kako pronaći korisne informacije te ih potom koristiti u svakodnevnom životu. Kreativni potencijali u nastavi mogu rezultirati kreativnim rješenjima, ako poštujemo originalnost elastičnog kurikuluma, te omogućimo učenicima da svojim prijedlozima i željama sudjeluju u njezinom kreiranju. Može se zaključiti da kreativno mišljenje pripada najvišim nivoima mišljenja, te da ono u nastavi ima višestruku važnost. Važnost primjenjivanja pitanja i zadataka kojima se potiče kreativno mišljenje u nastavi je neupitna, jer, kako je prikazano u navedenim primjerima, takvim pitanjima i zadacima, osim što učimo učenike kako tražiti i riješiti novi problem, ili redefinirati postojeći, potičemo ih na smisleno i sa iskustvom povezano učenje. Pokazalo se da takva pitanja i oblik komunikacije dodatno motiviraju učenike za učenje, poboljšavaju odnose sudionika u nastavi, te omogućuju pogodne ambijente za saradničko učenje usmjereno na optimalno zadovoljavanje djetetovih sposobnosti.

S pedagoško-didaktičkog aspekta bilo bi plodonosno odgovoriti dilemama u kojoj mjeri uvođenje obrazovnih standarda pridonosi poboljšanju mjerljivih učeničkih postignuća. Nesporno bi poboljšanju na ovom polju doprinijeli ili bi barem tome vodili ovakvi standardi na poboljšanju kvalitete nastave, a ne samo njene učinkovitosti. Sve ovo iziskuje operacionalizaciju pojma kvalitete nastave s pedagoškog aspekta.

## Literatura


1. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010.). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
2. Hopmann, S. (2007). *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. European Educational Research Journal, 6 (2), pp. 109-124
3. Jurić, V. (2007.), „Kurikulum suvremene škole“. U: Previšić, V. (ur.), K*urikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 253-307.
4. Matijević. M. (2005.) *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*, Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 279 – 298
5. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju, Odgojne znanosti, 10 (2), 254-267.
6. Previšić, V. (2007.), „Pedagogija i metodologija kurikuluma“. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 39-115.
7. Staničić, S. (2006.), *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
8. Sternberg, R. J. (2003), *Creative Thinking in the Clasroom*. Scandinavian Journal of Educational Research, 47 (3), 325-339.

# CURRICULAR REFORM – IMPROVEMENT AND STANDARDIZATION OF EDUCATION

**Abstract**

*The paper critically reflects on the necessity of reorganizing the school in the modern age. Unfortunately, it has been observed that often reorganization theories are not fully realized in practice. Traditional Curricula completely focus on content and matter, and with their inflexibility and closeness, hinder the progress of the individual. In contrast, the modern curriculum is based on a humanistic concept characterized by openness and flexibility with a particular focus on the student. Guided by these considerations, the first attempts are made to modernize the school with the imperative of lifelong learning and education for what students should be prepared for. The analysis of education in Europe shows great progress in the Finnish curricular approach to education practice. In Bosnia and Herzegovina, such shifts are not so noticeable, but we have examples of curriculum development in Sarajevo Canton that should meet the needs of modern society. It is important to involve all school participants and encourage professionals to constantly improve and use appropriate methods, strategies and forms of work.*

***Keywords**: curriculum, competencies, teacher, student, educational standards, creative thinking*

UDK 37.035
Pregledni rad

Dr. sc. Almir Sivro

# KONCEPT SOCIJALNE KOHEZIJE I OBRAZOVANJE

**Sažetak**

*Socijalna kohezija je pojam koji se posljednjih godina sve više koristi i podrazumijeva integraciju slobodnih individua i društvenih grupa u društvo kao cjelinu. Kohezivno društvo je društvo sačinjeno od pojedinaca/članova koji ostvaruju zajedničke ciljeve na pravičan i demokratski način. Socijalna kohezija nije „prirodno" stanje društva, već rezultira iz niza društvenih odnosa između različitih javnih i privatnih institucija i aktera, koji su izloženi raznovrsnim, a ponekad i protivrječnim, shvatanjima, pogledima i interesima. Socijalna kohezija je krajnji ishod svih pojedinaca i društvenih grupa čiji je zajednički cilj stvaranje okruženja koje je u skladu sa razvojem slobodnih građana, pravičnim dijeljenjem resursa, kao i priznavanjem dostojanstva i sposobnosti svakog člana društva (Concerted development of social cohesion indicators, 2005). Odnos socijalne kohezije i obrazovanja, tj. njihov međusobni utjecaj, indikatori socijalne kohezije u obrazovanju, doprinos obrazovanja unapređenju socijalne kohezije u društvu i obratno, su pitanja koja u posljednje vrijeme zaokupljaju priličnu pažnju mnogih istaknutih naučnika i istraživača. Putnam (2004) navodi da istraživanja pokazuju da obrazovanje utječe na socijalnu koheziju, kao što, isto tako, socijalna kohezija utječe na obrazovanje, te da današnji kreatori obrazovnih politika imaju puno toga za naučiti jedni od drugih o tome šta, kada i kako funkcionira u vitalnom odnosu između obrazovanja i socijalne kohezije. U procesu analize rada osnovnih i srednjih škola, uvijek treba imati u vidu ne samo obrazovna postignuća učenika, nego i druge temeljne odgojno-obrazovne funkcije škola, kao i neophodne principe i vrijednosti koje škole trebaju njegovati i promovirati. Svaka škola predstavlja specifično socijalno okruženje u kojem učenici, nastavnici i školsko osoblje prolaze kroz različita socijalna iskustva, koja u velikoj mjeri utječu na funkcioniranje i rad škole, odnosno na školski život i socijalnu koheziju u cjelini. Fokus ovog rada je, upravo, ukazati na aktuelnost i značaj razumijevanja međuzavisnosti koncepta socijalne kohezije i obrazovanja.*

***Ključne riječi**: socijalna kohezija, obrazovanje, škola*

## Uvod

Savremena društva se suočavaju s izazovima uzrokovanim društvenim nejednakostima. Ne postoji društvo bez nejednakosti između bogatih i siromašnih, etničkih i/ili kulturnih različitosti, problema socijalne isključenosti i dr. Sve te činjenice govore da je na današnjim društvima posebna odgovornost da najbolje moguće reagiraju na napetosti i pritiske koje produkuju te nejednakosti a koje, čini se, imaju i trend povećanja.

Društva će biti kohezivnija ako na slobodan i demokratski način razvijaju odgovarajuće metode za sučeljavanje s društvenim nejednakostima. To znači da trebaju planirati strategije i poduzimati konkretne akcije za smanjivanje razlika, jer bi, u suprotnom, socijalno-ekonomske nejednakosti mogle prijeći nivo koji bi ugrozio stabilnost društva (*Revidirana strategija socijalne kohezije Vijeća Evrope*, 2004).

U vezi s tim, socijalna kohezija je pojam koji se posljednjih godina sve više koristi i podrazumijeva integraciju slobodnih individua i društvenih grupa u društvo kao cjelinu. Kohezivno društvo je društvo sačinjeno od pojedinaca/članova koji ostvaruju zajedničke ciljeve

na pravičan i demokratski način. Socijalna kohezija je kontinuirani proces i najvažniji uslov za socijalnu pravdu, mir i sigurnost, demokratsku stabilnost i održivi razvoj.

Socijalna kohezija nije „prirodno“ stanje društva, već rezultira iz niza društvenih odnosa između različitih javnih i privatnih institucija i aktera, koji su izloženi raznovrsnim, a ponekad i protivrječnim, shvatanjima, pogledima i interesima. Socijalna kohezija je krajnji ishod svih pojedinaca i društvenih grupa čiji je zajednički cilj stvaranje institucionalnog i političkog okruženja koje je u skladu sa razvojem slobodnih građana, pravičnim dijeljenjem resursa, dobara i usluga, kao i priznavanjem dostojanstva i sposobnosti svakog člana društva (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005).

Ipak, važno je naglasiti da nijedno društvo nije, i vjerovatno neće biti, potpuno kohezivno, pa je socijalna kohezija, u stvari, ideal kojem se stremi, ali koji nije moguće do kraja ostvariti.

**Pojmovno određenje i definicija socijalne kohezije**

U etimološkom smislu kohezija označava „privlačnu silu između molekula“ istog tijela koja te molekule drži ujedinjene zajedno „na okupu“ (Mićunović, 1988: 296). Imajući to u vidu, za socijalnu koheziju se može reći da predstavlja svojstvo društva koje rezultira iz međusobnih veza njegovih članova.

Socijalna kohezija je koncept koji ima svoju povijest. To nije jednostavno samo neki akademski koncept ili pojam koji obuhvata značenje mnogih stvari. Preciznije, socijalnu koheziju je korisno nazvati "kvazikoncept", odnosno hibrid koji djeluje unutar politika zajednica (Jenson, 2010). Đurić (2009: 18) navodi da je izraz „socijalna kohezija” u evropskim dokumentima prvi put upotrijebljen 1987. godine i da se tada „prevashodno odnosio na napore za smanjenje disproporcija u regionalnom razvoju unutar tadašnje Evropske zajednice“, dok se danas socijalna kohezija uglavnom identifikuje kao krajnji cilj socijalnih politika evropskih zemalja (*Society at a glance*, 2001).

Korijeni današnjeg koncepta socijalne kohezije leže u pogledima Dirkema, koji se, između ostalog, bavio i analizom faktora koji drže zajedno jedno kompleksno društvo. Nakon identifikacije „zajedničkih odanosti i solidarnosti“ kao ključnih faktora socijalne kohezije, Dirkem razlikuje mehaničku solidarnost, koja se temelji na tradicionalnoj sličnosti kolektivnih vrijednosti i uvjerenja, od organske solidarnosti, koja je rezultat savremenih odnosa između pojedinaca koji su u mogućnosti da rade zajedno, autonomno se razvijajući. Dirkem je tako prepoznao parcijalne aspekte kao doprinos definiranju socijalne kohezije, temeljene na zajedničkim vezama, dijeljenju vrijednosti, osjećaju pripadnosti i sposobnosti da se radi zajedno (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 24). „Društvo može da živi samo ako između njegovih članova postoji dovoljna homogenost“ i, s druge strane, čovjek je, ustvari, čovjek „samo zato što živi u društvu“ su nedvojbeno bitne činjenice na koje nas Dirkem podsjeća (1981: 40, 45).

U literaturi postoji mnogo različitih tumačenja i definicija socijalne kohezije. Tokman (2007: 82) socijalnu koheziju definira „kao dijalektički odnos između mehanizama socijalne uključenosti/isključenosti i reakcija, percepcija i stavova ljudi o načinima na koji ti mehanizmi djeluju u stvaranju osjećaja pripadnosti društvu“. Socijalna kohezija označava spremnost članova društva da međusobno sarađuju u zajedničkim nastojanjima na ostvarivanju kolektivnih ciljeva, navodi Stanley (2003). „Socijalna kohezija je stanje koje se odnosi na vertikalne i horizontalne interakcije među članovima društva, karakterizirane skupom stavova

i normi koje uključuju povjerenje, osjećaj pripadnosti i spremnost na participaciju i pomoć“, ističu Chan, To & Chan (2006: 290). Društvo se smatra „socijalno kohezivnim“ ako njegovi članovi učestvuju „u zajedničkim normama i vrijednostima, poštujući identitete drugih i njihovo manifestiranje“, u potpunosti uvažavajući etničke, religijske ili geografske razlike (*Pojmovnik socijalne sigurnosti*, 2007: 52).

Putnam (2004) smatra da je socijalna kohezija vrlo prikladan pojam koji obuhvata pozornost društva pitanjima društvene pravde, tolerancije, socijalne uključenosti i društvene integracije. Socijalna kohezija je koncept koji uključuje vrijednosti i principe kojima je cilj osigurati svim građanima pristup temeljnim socijalnim i ekonomskim pravima, i to na ravnopravnoj osnovi i bez diskriminacije. Socijalna kohezija je zato vodeći koncept koji nas stalno podsjeća na potrebu da smo kolektivno svjesni bilo kakvog oblika diskriminacije, nejednakosti, marginalnosti ili isključivanja (Jenson, 2010). Socijalna kohezija se metaforički može definirati kao "ljepilo" koje drži ljude zajedno, navodi Kantzara (2011).

Socijalna kohezija je, također, koncept koji se može naći u službenim definicijama koje su usvojile vlade mnogih zemalja. Tako, npr. *Nacionalno povjerenstvo za planiranje* Francuske navodi da je socijalna kohezija „skup društvenih procesa koji pomažu usaditi u pojedince osjećaj pripadnosti istoj zajednici i osjećaj da se oni priznaju kao članovi te zajednice“. *Pododbor za socijalnu koheziju Vlade Kanade* socijalnu koheziju definira kao "neprekidni proces razvoja zajedničkih vrijednosti, zajedničkih izazova i jednakih mogućnosti“ unutar društva, „baziranih na osjećaju povjerenja, nade i reciprociteta“ među svim njegovim članovima (Jenson, 1998: 4).

„Socijalna kohezija podrazumijeva sposobnost društva da na dugoročnoj osnovi osigura dobrobit svim svojim članovima, uključujući pravičan pristup raspoloživim resursima, poštivanje ljudskog dostojanstva i različitosti, osobnu i kolektivnu autonomiju, te odgovornu participaciju“ je referentna definicija socijalne kohezije Vijeća Evrope. Definicija pretpostavlja opredjeljenje društva da se razlike smanje na minimum i izbjegnu polarizacije, i stavlja veći naglasak na duh institucija, politike intervencije i kolektivne i individualne izbore. Referentna definicija Vijeća Evrope temelji se na četiri konstitutivne dimenzije dobrobiti građana, neophodne za funkcioniranje društva u kontekstu vladavine prava, a koje određuju kvalitet odnosa između pojedinaca, te između njih i zajednice kojoj pripadaju:

- pravičnost - nediskriminacija, tj. fer i jednak pristup pravima,
- dostojanstvo - individualno i kolektivno,
- lični razvoj i autonomija i
- participacija u životu zajednice.

U tom kontekstu, socijalna kohezija nije "nostalgični" koncept žudnje nakon "izgubljene društvene harmonije", već vrlo aktuelan koncept koji obuhvata ključne aspekte političkih strategija modernog društva u svjetlu demokratskih dostignuća u pogledu ljudskih prava: sloboda, pravičnost, podržanost, suživot sa različitostima, briga za ljudsko dostojanstvo, autonomija i sloboda odlučivanja (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 23-24).

Dakle, kao što se može vidjeti, socijalna kohezija je iznimno važan koncept za evropske zemlje. Međutim, tu se ipak više radi o idealu kojem se teži, nego o realnosti evropskih društava. Ali, ipak, taj ideal svakog dana sve više dobiva na važnosti, naročito zbog trenda povećanja

nesigurnosti i mnoštva različitih izazova poput nezaposlenosti, siromaštva, kriminala, starenja stanovništva, neadekvatnog pristupa novim tehnologijama, migranata i dr. (Zrinščak, 2006).

**Procjena socijalne kohezije u društvu na različitim nivoima posmatranja**

Socijalna kohezija je, u osnovi, jedan koncept sa prvenstveno kvalitativnim obilježjima. Osnovne dimenzije i komponente socijalne kohezije su prilično subjektivne i, shodno tome, jako teško izmjerive. Zbog toga je veliki izazov za moderna društva kako „mjeriti" socijalnu koheziju i kako na najbolji mogući način odgovoriti na taj iznimno težak zadatak.

Imajući u vidu da socijalna kohezija nije samo proces, nego i odgovarajući skup ishoda, kvalitet i dostignuti nivo iste se može procijeniti osiguranjem određenih uslova u društvu (*Towards an active, fair and socially cohesive Europe*, 2008). Stoga, razmatranje pitanja kvaliteta socijalne kohezije u društvu podrazumijeva i analizu donesenih mjera i urađenih aktivnosti u smislu njenog poboljšanja, te procjenu eventualno ostvarenog napretka na određenom području/nivou u određenom vremenskom intervalu. Analiza i procjena stanja socijalne kohezije je polazna tačka za proces dijaloga između različitih javnih, privatnih i nevladinih interesnih grupa i organizacija s ciljem poduzimanja novih koraka i mjera za daljnje unapređenje kvaliteta socijalne kohezije.

Kroz optiku socijalne kohezije mogu se prepoznati temelji demokratije u društvu. Jedna od značajnih prednosti socijalne kohezije je mogućnost njene primjene na različitim nivoima, od lokalnog nivoa ili nivoa zajednice, pa sve do nacionalnog i međunarodnog nivoa. Osim toga, koncept socijalne kohezije je svojevrsni filter pomoću kojeg se može utvrditi koliko određene aktivnosti i/ili odluke koje utječu na interese društva, bile one javne ili privatne, doprinose jednakosti, dostojanstvu i participaciji u društvu (*Towards an active, fair and socially cohesive Europe*, 2008).

Postoje različiti nivoi procjene na kojima se može izvršiti analiza i sagledavati stanje i perspektiva socijalne kohezije. *Metodološki vodič za razvoj indikatora socijalne kohezije u zemljama Evropske unije* predlaže četiri nivoa procjene, krećući se od najopćenitije do najspecifičnijih (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005):

- prvi nivo je namijenjen procjeni općeg trenda socijalne kohezije,
- drugi nivo je dizajniran za analizu socijalne kohezije u cjelini,
- treći nivo tretira socijalnu koheziju u pojedinim životnim oblastima i
- četvrti nivo posmatra socijalnu koheziju s naglaskom na osjetljive situacije, naročito na socijalno osjetljive grupe.

Svaki od navedenih nivoa procjene odgovara specifičnim ciljevima znanja i djelovanja, što je sažeto prikazano u Tabeli 1.

Upotreba različitih nivoa procjene socijalne kohezije zavisi od uključenih aktera u proces, stepena razrađenosti odgovarajućih detalja i raspoloživog vremena.[1]

U nastavku slijedi razmatranje pitanja socijalne kohezije kroz prizmu jedne od osam naznačenih životnih oblasti – obrazovanja.

[1] Detaljne liste odgovarajućih indikatora za procjenu socijalne kohezije u društvu na različitim nivoima posmatranja mogu se pogledati u *Concerted development of social cohesion indicators* (2005: 110-194).

Tabela 1. *Nivoi procjene socijalne kohezije u društvu*
(prema *Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 70)

| **Nivo analize socijalne kohezije** | **Opis** | **Ciljevi djelovanja** |
|---|---|---|
| 1. nivo procjene: Procjena općih trendova socijalne kohezije | Geografska analiza i analiza trendova u svakom aspektu socijalne kohezije | Identificiranje jakih i slabih tačaka<br>Alarmni signal za identifikaciju prioritetno potrebnih akcija |
| 2. nivo procjene: Procjena socijalne kohezije u cjelini | Opća procjena dobrobiti i veze s poduzetim radnjama u javnom prostoru (javne vlasti i civilno društvo) | Identifikacija nedostataka i zajedničkih strateških pristupa u kontekstu zajedničke odgovornosti |
| 3. nivo procjene: Detaljna procjena socijalne kohezije po životnim oblastima | Analiza socijalne kohezije u osam životnih oblasti (zaposlenost, dohodak, stanovanje, ishrana i potrošnja, zdravstvo, obrazovanje, informiranost i kultura) | Izrada akcionog plana za svaku životnu oblast i raspodjela odgovornosti za provedbu |
| 4. nivo procjene: Provjera socijalne kohezije u osjetljivim situacijama: analiza po ranjivim grupama | Analiza socijalne kohezije među šest ranjivih grupa (manjine, migranti, djeca, starije osobe, osobe s invaliditetom i žene) | Izrada opće strategije; izrada akcionih planova za svaku ranjivu grupu i raspodjela odgovornosti za provedbu |

**Socijalna kohezija i obrazovanje**

Odnos socijalne kohezije i obrazovanja, tj. njihov međusobni utjecaj, indikatori socijalne kohezije u obrazovanju, doprinos obrazovanja unapređenju socijalne kohezije u društvu i obratno, pitanja su koja u posljednje vrijeme zaokupljaju priličnu pažnju mnogih istaknutih naučnika i istraživača, a naročito sociologa i političara.

Putnam (2004) navodi da istraživanja pokazuju da obrazovanje utječe na socijalnu koheziju, kao što, isto tako, socijalna kohezija utječe na obrazovanje, te da današnji kreatori obrazovnih politika imaju puno toga za naučiti jedni od drugih o tome šta, kada i kako funkcionira u vitalnom odnosu između obrazovanja i socijalne kohezije.

Obrazovanje pridonosi socijalnoj koheziji na različite načine jer je i sama njegova institucionalizacija od samog početka jasno povezana sa očuvanjem i kontinuitetom društva, tvrdi Kantzara (2011) i ističe da obrazovanje služi socijalnoj koheziji u društvu stvarajući uslove i sredstva s različitim svrhama:

- za pojedince je obrazovanje vrijedan ključ koji omogućava društvenu participaciju,
- za raznovrsne društvene grupe obrazovanje je sredstvo za očuvanje postojeće ili stvaranje bolje društvene pozicije,

- za državne vlade obrazovanje je institucionalno sredstvo za upravljanje i kontrolu društva s distance,
- širenje pristupa obrazovanju se koristi kao sredstvo za kontrolu i ublažavanje socijalnih sukoba vezanih za pristup mnogobrojnim društvenim resursima,
- za društvene svrhe i očuvanje društvenih veza, obrazovanje njeguje međusobnu ovisnost pojedinaca i društva kojem žude i
- obrazovanje povijesno nosi i prenosi različita značenja i vrijednosne ideale, među kojima su osjećaj privrženosti, pripadnosti, solidarnosti i vizija pravednog društva.

Moguće je, također, identificirati određeni broj mehanizama prema tome kako sadržaj i organizacija obrazovanog sistema utječu na socijalnu koheziju: pravičnost u pristupu znanju i profesionalnim prilikama, socijalizacija djece i mladih, mogućnosti učenja koje doprinose poboljšanju života i jačanje demokratije. S obzirom na veliku važnost obrazovanja za socijalnu koheziju, neki od ključnih ciljeva modernih društava su (*Towards an active, fair and socially cohesive Europe*, 2008):

- Poticanje pravednosti i jednakosti u pristupu obrazovanju. Brojne skrivene prepreke otvorenosti obrazovanja za sve, npr. posebni zahtjevi za upis, manjak kapaciteta, finansijski zahtjevi i dr. moraju se smanjiti na najmanju moguću mjeru, što zahtijeva skretanje veće pažnje na obrazovne mogućnosti mladih iz ranjivih grupa i siromašnih porodica;
- Poticanje cjeloživotnog obrazovanja i obuke. S obzirom na promjene na tržištu rada i postojanja veće mogućnosti da će slabije obrazovani teže dolaziti do zaposlenja, potrebno je osigurati bolji pristup i učešće odraslih u naknadnom stručnom obrazovanju i obuci;
- Poticanje obrazovanja u svrhu boljeg života i društva. Potrebno je dugoročno unaprijediti ulogu obrazovanja u afirmiranju temeljnih vrijednosti društva, vladavine prava i demokratskog građanstva, te borbe protiv nasilja i terorizma. To implicira da se kod djece i mladih razvijaju ključne kompetencije potrebne za aktivno i demokratsko građanstvo, koje predstavlja temelj socijalne kohezije u demokratskom društvu: sposobnost rješavanja nesporazuma na nenasilan način, argumentiranje vlastitog gledišta, slušanje, razumijevanje i tumačenje tuđih argumenata, prepoznavanje i uvažavanje razlika, mogućnost izbora, razmatranje alternativa i njihova etička analiza, dijeljenje odgovornosti i uspostavljanje konstruktivnih, nenasilnih odnosa s drugima;
- Upravljanje obrazovanjem u kontekstu multikulturalizma i migracija. Potrebno je unaprijediti ulogu obrazovanja u borbi protiv netolerancije i rasizma u kontekstu međukulturnog dijaloga, pa umjesto posebnih škola za manjine i doseljenike, treba težiti sveobuhvatnom i inkluzivnom školskom sistemu miješajući pripadnike različitih kultura, integrirajući pripadnike ranjivih grupa i podučavajući poštivanje svih kultura.

Strateški dokumenti Evropske unije se, također, bave pitanjima odnosa socijalne kohezije i obrazovanja. Tako se, npr., u *Evropskoj strategiji za pametan, održiv i uključiv rast* (*Europe 2020*, 2010) navode dva glavna cilja za doprinos obrazovanja socijalnoj koheziji: postotak mladih koji ranije napuštaju srednjoškolsko obrazovanje (*dropout*) trebao bi biti ispod 10% u 2020. godini (U 2010. godini bio je 15%), a najmanje 40% stanovništva u dobi od 30 do 34 godine trebalo bi završiti tercijarni stepen obrazovanja (2010. godine taj broj je iznosio 31%).

Ova dva cilja su međusobno povezana: povećanjem nivoa obrazovanja stanovništva povećava se zapošljivost, a povećanje stope zapošljavanja pomaže smanjenju siromaštva, što sveukupno doprinosi poboljšanju socijalne kohezije u društvu.

**Indikatori socijalne kohezije u obrazovanju**

Da bi se mogla izvršiti procjena stanja socijalne kohezije u obrazovanju, te shodno tome razvile i implementirale odgovarajuće mjere za njeno poboljšanje, potrebno je imati prikladne indikatore. *Metodološki vodič za razvoj indikatora socijalne kohezije* (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005) nudi, između ostalih, i listu indikatora socijalne kohezije u obrazovanju. U Tabeli 2. dat je prikaz indikatora socijalne kohezije u obrazovanju, podijeljenih prema četiri ključne dimenzije dobrobiti.

Svaki od navedenih indikatora iz Tabele 2. se u *Metodološkom vodiču* dalje detaljno razrađuje na mnoge konkretnije indikatore/podindikatore socijalne kohezije u obrazovanju, poput npr. *dostupnost škola*: besplatnost javnog obrazovanja, jednostavnost pristupa državnim i privatnim školama, udaljenost od najbliže osnovne i srednje škole, stvarni troškovi obaveznog obrazovanja u odnosu na minimalnu i prosječnu plaću, stvarni troškovi osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja; *struktura škole*: prosječan broj djece u odgojnoj grupi u vrtiću, prosječan broj učenika u odjeljenju u osnovnoj i srednjoj školi, broj učenika u odnosu na broj nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi, broj studenata u odnosu na broj uposlenih u visokom obrazovanju, starosna struktura i prosječna dob nastavnika na različitim obrazovnim nivoima, odnos prosječne plaće nastavnika i prosječne nacionalne plaće, sistem karijernog napredovanja u obrazovanju itd.

Tabela 2. *Indikatori socijalne kohezije u obrazovanju*
(prema *Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 147-152)

| **Četiri dimenzije dobrobiti** | **Indikatori socijalne kohezije u obrazovanju** |
|---|---|
| Pravičnost/nediskriminacija | Dostupnost škola |
| | Struktura škole |
| | Pohađanje škole |
| | Uspjeh u školi |
| | Socijalna mobilnost |
| | Rizici vezani za socijalne uslove |
| | Rizici suštinski vezani za školski sistem |
| Dostojanstvo/priznavanje | Uzimanje u obzir specifičnih potreba |
| | Pripremanje učenika za poštivanje dostojanstva i različitosti |
| | Adaptacija školskog sistema |
| | Pohađanje škole i uspjeh djece u riziku od marginalizacije |
| Autonomija/osobni razvoj | Kvalitet sistema podrške i savjetovanja |
| | Podrška učenicima izvan škole |
| | Mogućnost promjene upisanog smjera |
| | Predškolsko obrazovanje |
| | Sadržaj kurikuluma |

| | |
|---|---|
| | Pristup nastavi |
| | Uspjeh pristupa nastavi |
| | Druga šansa za mlade koji su službeno ili socijalno isključeni iz školskog sistema |
| | Druga šansa za odrasle koji nisu završili srednjoškolsko obrazovanje |
| | Druga šansa za odrasle koji žele napredovati u karijeri |
| Participacija/predanost | Odnosi između škole i lokalnog društvenog, kulturnog i političkog okruženja |
| | Građanstvo |
| | Participacija učenika/studenata |
| | Participacija roditelja |

Svi ti mnogobrojni indikatori socijalne kohezije u obrazovanju se, generalno, mogu svrstati u tri kategorije:

- kvantitativni i objektivni indikatori, odnosno mjerljivi indikatori čija se vrijednost može iskazati brojem, npr.: udaljenost od najbliže osnovne škole, prosječan broj učenika u odjeljenju u srednjoj školi, prosječna dob nastavnika, odnos prosječne plaće nastavnika i prosječne nacionalne plaće, stopa upisa u srednju školu, stopa dropout-a, stvarni troškovi osnovnoškolskog obrazovanja, broj učenika u odnosu na broj nastavnika, prosječan broj knjiga u biblioteci, sedmični broj sati sporta u školi itd.
- kvalitativni i objektivni indikatori, tj. indikatori koji nisu mjerljivi, ali se mogu objektivno provjeriti, poput npr. besplatnog državnog obrazovanja, sistema karijernog napredovanja u obrazovanju, programa za prevenciju nasilja u školama, nivoa socijalne i kulturalne mješavine u školama, mogućnosti pružanja pomoći u školi, postojanja obrazovnih timova u školama, sistema za priznavanje neformalno stečenih postignuća itd. i
- kvalitativni i subjektivni indikatori, odnosno indikatori koji se odnose na procjenu, mišljenje, nivo zadovoljstva i dr., kao što su kvalitet sistema ocjenjivanja, odnos nastavnik – učenik, pristup nastavi, međusobno pomaganje učenika, odnos škole i lokalnog okruženja, uključenost roditelja, doprinos nastavnog plana i programa razvoju kompetencija itd.

Upotreba indikatora socijalne kohezije u obrazovanju i njihova detaljna analiza predstavlja osnov za odgovarajuće politike i mjere s ciljem njenog kontinuiranog unapređenja.

**Socijalna kohezija u školi**

U procesu analize rada osnovnih i srednjih škola i postavljanja ciljeva za njihovo unapređenje, uvijek treba imati u vidu ne samo obrazovna postignuća učenika nego i druge temeljne odgojno-obrazovne funkcije škola, kao i neophodne principe i vrijednosti koje škole trebaju njegovati i promovirati. Svaka škola predstavlja specifično socijalno okruženje u kojem učenici, nastavnici i školsko osoblje razmjenjuju, usvajaju i prolaze kroz različita socijalna iskustva. Kvalitet tih odnosa i iskustava u velikoj mjeri utječe na funkcioniranje i rad škole, odnosno na socijalnu koheziju i školski život u cjelini.

Socijalna kohezija je „sposobnost društva da na dugoročnoj osnovi osigura dobrobit svim svojim članovima, uključujući pravičan pristup raspoloživim resursima, poštivanje ljudskog dostojanstva i različitosti, osobnu i kolektivnu autonomiju, te odgovornu participaciju“ (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 23). Pošto je škola ogledalo društva, tj. škola je društvo u malom (Tvrdnje od kojih polazi većina sociologa), na osnovu definicije socijalne kohezije u društvu može se dati definicija socijalne kohezije u školi. Shodno tome, socijalna kohezija u školi podrazumijeva kapacitet škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobni razvoj i autonomiju, te odgovorno učešće u životu škole. Na ovaj način, u definiciju socijalne kohezije u školi su uključene četiri ključne dimenzije dobrobiti svih: pravičnost, dostojanstvo, autonomija i participacija.

S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada škola, i obrnuto, velike važnosti dobro organiziranog, funkcionalnog i efikasnog školskog sistema za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno da pristup obrazovanju i profesionalnim prilikama bude pravedan i jednak za sve mlade. Pošto postoje mnoge prikrivene prepreke, poput posebnih uslova za upis, manjka kapaciteta u nekim školama, posebnih finansijskih zahtjeva, negativne selekcije, udaljenosti između učenika različitog socijalnog porijekla, kulturalnih različitosti i dr., važno je kontinuirano raditi na tome da se iste sve više smanjuju. Jusović-Rangelov (2011) navodi da postoje četiri strateška cilja jačanja socijalne kohezije u školama:

1. smanjiti razlike u obrazovnim postignućima učenika,
2. razvijati zajedničke vrijednosti koje se zasnivaju na dijalogu, uzajamnom uvažavanju i poštivanju različitosti,
3. doprinijeti izgradnji dobrih odnosa u užoj i široj zajednici i protiviti se svakoj formi diskriminacije i nejednakosti i
4. ukloniti barijere za pristup, participaciju, napredovanje i uspjeh svakog učenika.

U pristupima jačanju socijalne kohezije u školi važno je naglasiti šta se želi postići, razviti i unaprijediti, a šta treba spriječiti, umanjiti ili iskorijeniti. Vrijednosti koje u školama treba promovirati su jednaka prava, saradnja, partnerstvo, povjerenje, poštovanje, upoznavanje, dijeljenje, etičnost, sigurnost i sl., a ono protiv čega se u školama treba boriti su diskriminacija, segregacija, predrasude, nasilje, izolacija, isključivanje, nejednaka prava, dominacija i dr., naglašava Jusović-Rangelov (2011) i ističe da socijalna kohezija postoji tamo gdje se svi osjećaju članom zajednice, gdje su porodične i ostale socijalne veze prilično jake, gdje se sve različitosti poštuju i uvažavaju i gdje se svi osjećaju podržano i sigurno.

## Zaključak

U eri mnogobrojnih izazova, uzrokovanih društvenim nejednakostima, socijalna kohezija predstavlja jednu od najistaknutijih potreba savremenih društava. Socijalna kohezija je koncept koji uključuje vrijednosti i principe kojima je cilj svim građanima osigurati pristup temeljnim socijalnim i ekonomskim pravima, i to na ravnopravnoj osnovi i bez diskriminacije. Socijalna kohezija je kontinuirani proces i najvažniji uslov za socijalnu pravdu, mir i sigurnost, demokratsku stabilnost i održivi razvoj.

Kohezivno društvo je društvo sačinjeno od pojedinaca koji ostvaruju zajedničke ciljeve na pravičan i demokratski način. Međutim, ne postoji društvo koje je u potpunosti kohezivno,

pa je socijalna kohezija, u osnovi, ideal kojem se teži. Svako društvo treba, ipak, kontinuirano tragati za najboljim rješenjima u prilagođavanju aktuelnim izazovima, te konstantno nastojati poboljšavati stanje socijalne kohezije.

Obrazovanje je značajna funkcija društva i, vrlo vjerovatno, najisplativija investicija za poboljšanje socijalne kohezije. Zbog toga su međusobni utjecaj socijalne kohezije i obrazovanja, tj. doprinos obrazovanja unapređenju socijalne kohezije u društvu i obratno, teme koje su sve više u fokusu pažnje mnogih istaknutih naučnika i istraživača.

Obrazovanje pridonosi socijalnoj koheziji na različite načine, jer, povijesno, nosi i prenosi različita značenja i vrijednosne ideale, među kojima su osjećaj privrženosti, pripadnosti, solidarnosti i vizija pravednog društva. S obzirom na veliku važnost obrazovanja za socijalnu koheziju, ključni ciljevi modernih društava su: poticanje pravednosti i jednakosti u pristupu obrazovanju i skretanje veće pažnje na obrazovne mogućnosti mladih iz ranjivih grupa i siromašnih porodica, poticanje cjeloživotnog obrazovanja i obuke i obezbjeđenje boljeg pristupa i učešća odraslih u naknadnom stručnom obrazovanju i obuci, unapređenje uloge obrazovanja u afirmiranju temeljnih vrijednosti društva, unapređenje uloge obrazovanja u borbi protiv netolerancije i rasizma u kontekstu međukulturnog dijaloga, migracija i dr.

Svaka škola predstavlja specifično socijalno okruženje u kojem učenici, nastavnici i školsko osoblje razmjenjuju, usvajaju i prolaze kroz različita socijalna iskustva. Kvalitet tih odnosa i iskustava u velikoj mjeri utječe na funkcioniranje i rad škole, odnosno na socijalnu koheziju i školski život u cjelini. Socijalna kohezija u školi podrazumijeva kapacitet škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobni razvoj i autonomiju, te odgovorno učešće u životu škole.

Socijalnu koheziju treba pratiti, procjenjivati i kontinuirano raditi na njenom poboljšanju. Ipak, uzimajući u obzir da je socijalna kohezija, u osnovi, jedan koncept sa prvenstveno kvalitativnim obilježjima, odnosno da su njene osnovne dimenzije i komponente prilično subjektivne i, shodno tome, jako teško izmjerive, kvalitetno „mjerenje“ socijalne kohezije je veliki izazov za današnja društva.

**Literatura**


1. Chan, J., To, H. & Chan, E. (2006) Reconsidering social cohesion: developing a definition and analytical framework for empirical research, *Social Indicators Research*, 75, 273-302.
2. *Concerted development of social cohesion indicators: Methodological guide* (2005). Strasbourg: Council of Europe.
3. Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Đurić, D. (2009). *Koheziona politika i pretpristupna podrška Evropske unije*. Podgorica: Foundation Open Society Institute.
5. *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (2010). Brussels: European Commission.
6. Jenson, J. (1998). *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research*. Ottawa: Canadian Policy Research Networks Inc.

7. Jenson, J. (2010). *Defining and Measuring Social Cohesion*. Hampshire: Commonwealth Secretariat and United Nations Research Institute for Social Development.
8. Jusović-Rangelov, R. (2011). *Obrazovanje i socijalna kohezija*. Materijal sa dvanaestodnevnog seminara za stručne savjetnike za oblast obrazovanja Pedagoškog zavoda Zenica, održanog u tri ciklusa u periodu oktobar 2011.- mart 2012. godine.
9. Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 2011, 6 (1), 37-50.
10. Mićunović, Lj. (1988). *Savremeni leksikon stranih reči*. Novi Sad: Književna zajednica Novog sada i NIO „Univerzitetska riječ".
11. *Pojmovnik socijalne sigurnosti* (2007). Skopje: Council of Europe, CARDS Social Institutions Support Programme, Regionalni ured Vijeća Europe.
12. Putnam, R.D. (2004). *Education, diversity, social cohesion and social capital*. OECD Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 18-19 March, Dublin, Ireland (http://www.oecd.org. Preuzeto: 23.09.2016.).
13. Revidirana strategija socijalne kohezije Vijeća Evrope (2004). *Revija za socijalnu politiku,* god. 11, br. 3-4, str 383-394, Zagreb.
14. *Society at a glance: OECD Social Indicators* (2001). Paris: OECD Publications Sevice.
15. Stanley, D. (2003). What do we know about social cohesion: The research perspective of the Federal Government's Social Cohesion Research Network. *Canadian Journal of Sociology*, 28(1), 5–18.
16. Tokman, V.E. (2007). The Informal Economy, Insecurity, and Social Cohesion in Latin America, *International Labour Review*, 146(1–2): 81–107.
17. *Towards an active, fair and socially cohesive Europe: Report of High-level task force on social cohesion* (2008). Strasbourg: Council of Europe (www.coe.int/t/dg3/ socialpolicies/source/TFSC(2007)31E.doc. Preuzeto: 22.10.2013.).
18. Zrinščak, S. (2006). Socijalna politika u procjepima globalizacije i europeizacije. U: Zrinščak S. (ur). *Socijalna država u 21. stoljeću – privid ili stvarnost?: zbornik radova*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 1-27.

## THE CONCEPT OF SOCIAL COHESION AND EDUCATION

**Abstract**

*Social cohesion is a term that has been increasingly used in recent years and implies the integration of free individuals and social groups into society as a whole. A cohesive society is a society made up of individuals/members who achieve common goals in a fair and democratic way. Social cohesion is not a "natural" state of society, but results from interrelations between individuals and public and private institutions, exposed to diverse, and sometimes contradictory, understandings, views and interests. Social cohesion is the ultimate outcome of all individuals and social groups whose common goal is to create an environment that is in line with the development of free citizens, the fair sharing of resources and the recognition of dignity and capacity of every member of society (Concerted development of social cohesion indicators, 2005). The relation between social cohesion and education, i.e. their mutual influence, indicators of social cohesion in education, the contribution of education to the advancement of social cohesion in society, and vice versa, are issues that have recently attracted the attention of many prominent scholars and researchers. Putnam (2004) states that researches show that education affects social cohesion, just as social cohesion affects education, and that today's*

*educational policy makers have a lot to learn from each other about what, when and how it works in the vital relationship between education and social cohesion. In the process of analysing the work of primary and secondary schools, one should always bear in mind not only the educational achievements of pupils, but also the other basic educational functions of schools, as well as the necessary principles and values that schools should nurture and promote. Each school represents a specific social environment in which pupils, teachers and school staff go through different social experiences, which greatly affect the functioning and work of the school, that is, school life and social cohesion as a whole. The focus of this paper is to point out the relevance and importance of understanding the interdependence of the concept of social cohesion and education*.

***Key words***: *social cohesion, education, school*

UDK 371.12
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Lejla Muratović
Dr. sc. Amer Ćaro

# KOMPETENCIJE UČITELJA IZ PERSPEKTIVE STUDENATA RAZREDNE NASTAVE

**Sažetak**

*Jedan od najtežih zadataka koji se stavlja pred savremeno društvo jeste edukacija učitelja[1]. Kako bi adekvatno odgovorili savremenim društvenim, naučnim i tehnološkim promjenama i izazovima koje ove promjene nose, učitelji moraju posjedovati niz kompetencija, kao i spremnost za cjeloživotno učenje i permanentno usavršavanje. Analizirajući različite dimenzije učiteljskih kompetencija, u radu smo akcenat stavili na set učiteljskih kompetencija najčešće spominjanih u literaturi koja se bavi ovim područjem, a to su: pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke, komunikacijske, socijalne, interkulturalne, te kompetencije učitelja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi percepciju studenata[2] razredne nastave o kompetencijama neophodnim za kvalitetno obavljanje učiteljske profesije, te koju važnost studenti, budući učitelji, u širokoj lepezi učiteljskih kompetencija pridaju pojedinim od njih. Nadalje, ovim radom se nastojalo ispitati šta studenti razredne nastave smatraju dominantnim načinom sticanja kompetencija učitelja, te koji su njihovi prijedlozi za unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 106 studenata razredne nastave tuzlanskog, zeničkog i mostarskog univerziteta. Od instrumenata korišten je Anketni upitnik za studente, konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Za obradu podataka dobivenih instrumentom korištena je deskriptivna statistika (izračunavanje relativnih frekvencija, aritmetičke sredine, standardne devijacije). Rezultati istraživanja pokazali su da studenti navažnijim kompetencijama za obavljanje učiteljske profesije smatraju didaktičko-metodičke kompetencije, inicijalno obrazovanje vide kao dominantan način sticanja učiteljskih kompetencija, te da bi uvođenje prakse u većem obimu tokom studija unaprijedilo inicijalno obrazovanje učitelja u domenu sticanja kompetencija.*

***Ključne riječi**: kompetencije, kompetencije učitelja, inicijalno obrazovanje učitelja, perspektiva studenata*

## Uvod

Obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno je pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti svoj obrazovni sistem. Promjene u društvenim odnosima, kao i brzi razvoj tehnike i tehnologije rezultirale su većom složenošću učiteljske uloge. Kurikulumski pristup obrazovanju, model učenja i poučavanja temeljen na ishodima učenja, politika inkluzivnog obrazovanja, multikulturalni obrazovni kontekst, proces globalizacije, internacionalizacija obrazovanja samo su neki od momenata koji pred obrazovanje učitelja nameću nove pristupe, vrijednosti i očekivanja. Današnje društvo treba kompetentne učitelje, koji će biti spremni prilagoditi svoje profesionalno djelovanje zahtjevima i izazovima pred kojima se nalaze, te kod učenika osigurati sticanje potrebnih kompetencija. Da bi se ostvarila profesionalnost učitelja i kako bi primjereno odgovorili izazovima pred kojima se nalaze važno je njihovo inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje. Složenost i značaj učiteljske profesije ogleda se u

[1] U ovom radu pojam "učitelj" odnosi se dosljedno na muški i ženski rod
[2] U ovom radu pojam "student" odnosi se dosljedno na muški i ženski rod

osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu te integraciju postojećih, ali i sticanje i usavršavanje novih kompetencija (Jurčić, 2014). Zato je od izuzetne važnosti da se proces sticanja učiteljskih kompetencija temelji na načelima cjeloživotnog učenja, tačnije učitelji moraju steći stalnu kompetenciju za usvajanje novih kompetencija.

Uloga učitelja, ističe Batarelo (2007; prema Blažević, 2016) jeste da cjelokupnim aktivnostima doprinesu povećanju učeničkih kompetencija. Učitelj mora, dakle, kompetentno poticati razvoj kompetencija svojih učenika (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Studenti, budući učitelji trenutno prolaze proces profesionalnog stasavanja i pripremanja za odgovornu ulogu koju će im povjeriti društvo, pa ih smatramo pozvanima da iznesu svoja očekivanja i prijedloge kako taj proces učiniti što kvalitetnijim. Razumijevanje studentske perspektive o kompetencijama važnim za obavljanje učiteljskog poziva može poslužiti kreatorima studijskih programa da postojeće programe inicijalnog obrazovanja učitelja unaprijede, inoviraju i usklade sa očekivanjima onih koji će nastaviti put edukacije generacija koje dolaze.

**Teorijski pristup problemu**

Kompetencije učitelja sve više postaju središnjom temom pedagogije, jer se pokušava istražiti, sagledati i doprijeti do što potpunijeg kompetencijskog profila suvremenog učitelja kako bi se maksimalno unaprijedila njegova uloga u odgoju i obrazovanju djece i mladih (Jurčić, 2014). Ukoliko se uzmu u obzir aktuelni reformski procesi iz oblasti obrazovanja u našoj zemlji, pitanje određenja učiteljskih kompetencija nameće se kao izuzetno važno. Dakle, šta su to kompetencije učitelja i koje kompetencije su potrebne današnjem učitelju tj.stručnjaku koji daje temelj obrazovnom sistemu?

Blažević (2016) ističe da je kod definiranja kompetencija učitelja nužno pristupiti multidisciplinarno (pedagogija, psihologija, sociologija, komunikologija itd.), pa se kontinuum učiteljskih kompetencija proteže od onih vrlo širokih i općenitih, do vrlo specifičnih i stručnih. Tako Jurčić (2012, str. 15) kompetencije učitelja definira kao „stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji) temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima“. Pod pojmom znanja podrazumijeva znanja iz područja didaktike, teorije škole, školske organizacije, komunikacije i socijalizacije. Nešto detaljnije objašnjenje kompetencija nudi nam Korać (2014). Ona navodi da ukoliko prihvatamo da kompetencije učitelja obuhvataju dinamičku kombinaciju znanja, vještina, vrijednosnih stavova koji omogućuju pojedincu da aktivno i efikasno djeluje u određenoj (specifičnoj) situaciji, odnosno profesiji, onda standardizovane kompetencije za profesiju učitelja predstavljaju znanja, vještine, stavove i vrijednosti učitelja povezene sa poslovima i ulogama koje bi trebao da ostvaruju u učionici, školi i društvu. Širok je spektar znanja koje učitelj treba da posjeduje. Kako navodi Brust Nemet (2013) život i rad u suvremenom društvu brzih promjena zahtijeva novi tip znanja, vještina, vrijednosti i stavova, tj. nove kompetencije pojedinca koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritickog mišljenja, poduzetnosti, informaticke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija.

Stručnjaci iz različitih zemalja su u okviru Programa "Education and Training 2010" (prema Lončarić i Pejić Papak, 2009) izdvojili tri ključne kompetencije koje mora posjedovati svaki učitelj, a to su: 1. rad s informacijama, tehnologijama i znanjem; 2. rad s ljudima - učenicima, saradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju, i 3. rad u društvu i s društvom, na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i široj globalnoj razini. Analizom relevantne

literature iz oblasti učiteljskih kompetencija (Cheetham, Chivers, 1996; Coldron, Smith, 1999; Jurčić, 2012; Dragun, 2010; Katz, McClellan, 1999; Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010; Hrvatić, Sablić, 2008; Bijelić, 2010; Matijević, 2007; Buljubašić-Kuzmanović, 2007; Blažević, 2012; Zrilić, 2013; prema Blažević, 2016) izdvaja se „lepeza" kompetencija učitelja koja čini kompetencijski profil današnjih učitelja, a u koju spadaju pedagoške, psihološke, predmetne, didaktiko-metodičke, prirodoslovne, matematičke, komunikacijske, socijalne, emocionalne, organizacijske, informatičke, građanske, interkulturalne, medijske, istraživačke, kurikularne, kompetencije učitelja u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i radu s roditeljima.

U ovom radu opedijelili smo se za lepezu učiteljskih kompetencija koja obuhvata pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke, komunikacijske, socijalne, interkulturalne, te kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

*Pedagoško-psihološke* kompetencije predstavljaju temelj učiteljskoj profesiji. Naime, učitelj mora da posjeduje znanja iz opće, razvojne i pedagoške psihologije tj.da razumije važna razvojna obilježja učenika, stilove učenja kao i karakteristike pojedinih učenika. Osim razvojnih karakteristika učitelj treba da poznaje i primjenjuje pedagoško-metodičke spoznaje. Kako navodi Brust Nemet (2013) pedagoške kompetencije učitelja ključna su pretpostavka uspješne sukonstrukcije i sprovedbe odgojno-obrazovnog procesa. Učitelj mora da prepoznaje i rješava pedagoške probleme, npr. problem motivacije kod učenika, da razumije sve okolnosti koje utiču na proces učenja. Pedagoško-psihološke kompetencije uključuju i intrapersonalne i interpersonalne vještine za poučavanje. Jedan od prioritetnih zadataka incijalnog obrazovanja učitelja jeste osposobiti studente da pedagoški kompetentno promišljaju odgojno-obrazovnu stvarnost i prevazilaze izazove sa kojima će se susretati svakodnevno.

Ništa manje važne nisu ni *didaktičko-metodičke* komptencije. Prema Jurčiću (2012) iskazuju se kroz odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikovog postignuća u školi i i u pogledu razvoja modela odgojnog partnerstva s roditeljima.

Nadalje, različiti socijalni kontakti sa djecom, roditeljima i kolegama zahtijevaju od učitelja da posjeduje *komunikacijske kompetencije*. Kompetentnost učitelja u komunikaciji pozitivno potkrepljuje učenikovo učenje, u kontekstu partnera za razgovor, zna slušati - povećava obostrano zadovoljstvo komunikacijom i postaje osoba u koju se ima povjerenja, te se i time izbjegava strah i stres od škole (Schachl, 1999; prema Jurčić, 2014). Komunikacijske kompetencije su nešto što se razvija kroz studiji razredne nastave. Studente je neophodno educirati aktivnom slušanju, fenomenu „Ja" i „Ti" poruka i tehnikama uspješnog komuniciranja.

U vremenu kada je čovjek čovjeku postao vuk važnu ulogu imaju i *socijalne kompetencije*. Socijalne kompetencije učitelja podrazumijevaju uspostavljanje odnosa s djecom, roditeljima i kolegama. Varga (2015) ističe da je stvaranje zajednice unutar razreda osnovni pedagoški cilj kojemu treba težiti u procesu razvoja socijalnih kompetencija učenika. Razvoj dijaloga, sposobnost suradnje, rad u timu, kompromis su socijalne vještine koje su neophodne svakom učitelju.

U svijetu različitosti posebno do izražaja dolaze *interkulturalne kompetencije*. Sablić (2014) navodi da interkulturalno kompetetan učitelj znači biti sposoban živjeti u uvjetima gdje

svakog pojedinca prihvaćamo bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i porijeklo. To znači ne prihvaćati čovjeka samo s obzirom na kulturnu pripadnost koja nam se čini najbližom našom, nego biti u interkaciji s manjinama kao što su homseksualne skupine, ili ljudi s poteškoćama koji se suočavaju s različitim oblicima diskriminacije i netolerancije. Kompetentni pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju, ističe Jurčić (2014), polazi od pretpostavke razvijanja odnosa sudjelovanja i uključivanja kako bi učenici naučili živjeti zajedno, razumjeti jedni druge i pomagati jedni drugima.

Na kraju, *rad učitelja s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* podrazumijeva širok spektar njegovih profesionalnih zadataka i odgovornosti (Rouse, 2008, prema Ratković i Hebib, 2018), ali je od posebne važnosti praćenje rada i razvoja učenika kao i pružanje dodatne podrške u učenju i primjena adekvatnih pristupa u procesu podučavanja. Znanja, vještine, uvjerenja i stavovi učitelja bitna su pretpostavka uspjeha inkluzije u školama (Beacham & Rouse, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; prema Knežević-Florić i sar., 2018). Dodatana podrška djeci s posebnim potrebama može da se pruža na različite načine i na različitim nivoima: primjena individualiziranog pristupa u nastavnom radu (prilagođavanje metodičkih rješenja koja se primjenjuju u radu s učenicima, prilagođavanje nastavih sredstava i didaktičkih materijala, kao i obezbjeđivanje adekvatnih fizičkih uslova u kojima se nastava i učenje odvijaju i uslova za komunikaciju), prilagođavanjem i izmjenom programa rada (Šaljić i Hebib 2016; prema Ratković i Hebib 2018). Također, je bitno da učitelj zna adekvatno evaluirati postignuća djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

**Metodološki okvir istraživanja**

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi percepciju studenata razredne nastave o kompetencijama neophodnim za kvalitetno obavljanje učiteljske profesije, te koju važnost studenti, budući učitelji, u širokoj lepezi učiteljskih kompetencija pridaju pojedinim od njih. Također, nastojali smo utvrditi šta studenti razredne nastave smatraju dominantnim načinom sticanja kompetencija učitelja, te koji su njihovi prijedlozi za unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja.

U istraživanju smo pošli od dvije hipoteze. *Prvom* hipotezom našeg istraživanja pretpostavili smo da će studenti za obavljanje učiteljske profesije istaći važnost svih kompetencija definiranih kompetencijskim profilom učitelja, ali će najvažnijima procijeniti pedagoško-psihološke kompetencije, jer upravo one predstavljaju okvir svim ostalim kompetencijama i direktno se vežu za njihovo inicijalno obrazovanja. *Druga* hipoteza našeg istraživanja bila je da će studenti dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija procijeniti njihovo inicijalno obrazovanje.

Uzorak našeg istraživanja činili su studenti Odsjeka za razrednu nastavu Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli (njih 36), Univerziteta u Zenici (njih 48), te Univerziteta u Mostaru (njih 22), Ukupan broj jedinica u uzorku bio je 106 studenata. Većinu uzorka činile su osobe ženskog spola (90,6%). Prema godini studija, najveći broj jedinica uzorka činili su studenti treće i četvrte godine studija (njih 78,3%), jer su nam mogli dati zrelije odgovore na postavljena pitanja.

Od instrumenata, u istraživanju je korišten *Anketni upitnik za studente (AUS),* konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Prvi dio instrumenta odnosio se na motivacijski uvod

uz naglašavanje povjerljivosti podataka i pitanja o demografskim karakteristikama studentata (dob, spol, godina studija, fakultet na kojem studiraju, prosjek ocjena). Drugi dio instrumenta činila je petostepena skala Likertovog tipa sa 60 tvrdnji, grupisanih u 6 temeljnih kompetencija koje čine učiteljski profil: pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke, komunikacijske, socijalne, interkulturalne, te kompetencije za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Studenti su svoje odgovore davali upisivanjem znaka X u rubriku koja se odnosila na njihov stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama. Treći dio instrumenta sastojao se od pitanja višestrukog izbora koja su se odnosila na kompetencije učitelja, te pitanje otvorenog tipa gdje su studenti trebali da iznesu svoje prijedloge za unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja u području sticanja njihovih kompetencija. Sadržaj tvrdnji obuhvaćenih instrumentom zasnovan je na osnovu konsultovanja relevantne literature iz oblasti kompetencija učitelja (Lončarić i Pejić Papak, 2009; Rangelov Jusović i sar., 2013; Feden i sar., 2018). Anketnim upitnikom za studente (AUS) nastojali smo utvrditi koje kompetencije učitelja studenti razredne nastave smatraju važnima, šta smatraju dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija, te koji su njihovi prijedlozi za unapređenje inicijalnog obrazovanja budućih učitelja. Za ovaj instrument računali smo Alpha-Cronbach koeficijent pouzdanosti mjernog instrumenta i dobili podatak da on na našem uzorku iznosi visokih $\alpha$=0,97.

Istraživanje je obavljeno tokom trajanja zimskog semestra akademske 2019/2020. godine. U toku ispitivanja, ispitivači su bili u neposrednom kontaktu sa ispitanicima, tako da su ispitanici imali mogućnost postavljanja pitanja i traženja dodatnih objašnjenja. Naglašeno da je istraživanje anonimno, te da će se rezultati koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Za obradu podataka dobivenih primjenom instrumenta korištena je deskriptivna statistika (izračunavanje relativnih frekvencija, aritmetičke sredine, standardne devijacije). Podaci su obrađeni pomoću softwera SPSS Version 23 (Statistical Package of Social Sciences-for Windows).

## Rezultati i rasprava

*Percepcija studenata o važnosti učiteljskih kompetencija*

Da bismo dali odgovor na pitanje koje kompetencije studenati razredne nastave smatraju važnim za kvalitetno obavljanje učiteljske profesije, računali smo vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija kompetencija obuhvaćenih instrumentom. *Tabela 1* daje nam uvid u prosječne vrijednosti na pojedinim subskalama instrumenta, a na osnovu procjene ispitanika na česticama koje su činile pojedinu subskalu.

*Tabela 1. Kompetencije učitelja iz perspektive studenata*

| Subskale | N | Min | Max | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|
| Didaktičko-metodičke kompetencije | 106 | 2 | 5 | 4,53 | 0,63 |
| Kompetencije za rad s djecom s posebnim odg.-obraz. potrebama | 106 | 2 | 5 | 4,52 | 0,64 |
| Pedagoško-psihološke kompetencije | 106 | 2 | 5 | 4,51 | 0,64 |
| Socijalne kompetencije | 106 | 2 | 5 | 4,33 | 0,67 |
| Komunikacijske kompetencije | 106 | 2 | 5 | 4,32 | 0,68 |
| Interkulturalne kompetencije | 106 | 2 | 5 | 4,29 | 0,64 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

Iz *Tabele 1* vidljivo je da studenti, budući učitelji, za obavljanje učiteljske profesije smatraju važnima sve kompetencije koje ulaze u kompetencijski profil učitelja o kojima se govori u savremenoj literaturi iz ove oblasti. U skladu sa postavljenim ciljem istraživanja nastojali smo utvrditi kako studenti, budući učitelji, u širokoj lepezi učiteljskih kompetencija rangiraju pojedine od njih. Na osnovu visine aritmetičkih sredina na pojedinim subskalama koje prikazuju odgovore studenata o važnosti pojedinih kompetencija za obavljanje učiteljske profesije, u *Tabeli 1* vidljivo je da budući učitelji najvažnijima smatraju didaktičko-metodičke kompetencije učitelja (M=4,53; SD=0,63). Prioritet djelovanja učitelja mora biti uvažavanje individualnih razlikama učenika i otklanjanje barijera koje onemogućavaju optimalni razvoj potencijala svakog učenika u odjeljenju, individualizacija i optimizacija nastavnog procesa. Pri tome važnu ulogu predstavlja set didaktičko-metodičkih kompetencija učitelja, čiju su važnost studenti razredne nastave tuzlanskog, zeničkog i mostarskog univerziteta prepoznali. Didaktičko-metodičke kompetencije učitelja Jurčić (2012) razmatra pod pojmom pedagoška kompetencija učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa. Rezultati istraživanja ukazuju da budući učitelji adekvatno poimaju značaj kompetencija učitelja u području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, potencirajući ciljnu usmjerenost nastave, ukazujući na važnost adekvatnog strukturiranja nastavnog procesa, vrednovanja razine učenikovog postignuća u ostvarivanju ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja, individualnog pristupa svakom učeniku, te zagovarajući upotrebu različitih i situaciji prilagođenih nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, nastavnih sredstava i pomagala.

Iz *Tabele 1* vidljivo je da studenti razredne nastave sa sva tri bosanskohercegovačka univerziteta izuzetnu važnost za rad učitelja pridaju i njegovim specifičnim kompetencijama za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (M=4,52; SD=0,64). Istražujući kompetencijski profil učitelja na uzorku od 281 učitelja u Hrvatskoj Blažević (2016) je utvrdila da su učitelji upravo kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama naveli kao područje od izuzetne važnosti za rad u odgojno-obrazovnoj praksi, ali i istakli važnost svog daljeg osnaživanja u ovom području. Uvođenje učenika sa teškoćama u razvoju u redovan obrazovni proces nametnuo je učitelju novu ulogu u odnosu na tradicionalno koncipiranu nastavu. Sa fokusa šta i kako predaje, učiteljeva pažnja treba biti usmjerena na kvalitetu učenja onih koji uče, odnosno fokus nastave treba biti na procesu, a ne na sadržaju učenja (Savić i Bošković, 2014). Razumijevanje perspektive budućih učitelja predstavlja bitnu pretpostavku sprovedbe i ostvarivanja inkluzije u praksi. Studenti su svjesni značaja i uloge učitelja u procesu identifikacije učenika kojima je potrebna dodatna podrška, ali i njihove obaveze da individualiziraju nastavni proces i da podstaknu uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u vršnjačku grupu (Bouillet, 2010). Osim toga, studenti su svjesni značaja i uloge učitelja u oblikovanju ambijenta u učionici u kojemu će učenici s teškoćama u razvoju imati priliku da uče, stiču znanja, vještine, kompetencije i vrijednosti, ali i uloge učitelja u kreiranju podržavajućeg okruženja u učionici i školi za rad i razvoj svih učenika (Shaddock et al., 2007; prema Ratković i Hebib, 2018).

Rezultati u *Tabeli 1* ukazuju na važnost pedagoško-psiholoških kompetencija učitelja iz perspektive studenata razredne nastave (M=4,51; SD=0,64). Rezultat da će studenti, budući učitelji, izuzetno važnima za obavljanje učiteljske profesije istaći upravo pedagoško-psihološke kompetencije smo i očekivali, jer one predstavljaju okvir i bazu definisanja kompetencijskog profila učitelja. Jurčić (2012) upravo pedagoške kompetencije vidi umrežene u temeljna

područja učiteljevog rada. Zato je važna pretpostavka za uspješan rad učitelja njegova pedagoška kompetentnost u području izgradnje kurikuluma nastave, području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, području oblikovanja razrednog ozračja, području utvrđivanja učenikovog postignuća u školi i području izgradnje modela odgojnog partnerstva s roditeljima. Svjesni integrirajućeg značaja pedagoško-psiholoških kompetenacija za njihov budući rad, studenti su dali odgovore koji potvrđuju izuzetan značaj ovog seta kompetencija iz njihove perspektive. Jedino pedagoški kompetentan učitelj s pedagoškim taktom može biti uspješan organizator, voditelj, usmjerivač, medijator, socijalni integrator i refleksivni praktičar koji može odgovoriti izazovima koji su postavljeni u suvremenoj školi, ali i cjeloživotno se usavršavati i nadograđivati svoju kompetentnost (Brust Nemet i Velki, 2016).

Iz perspektive studenata razredne nastave veliki značaj za obavljanje učiteljskog poziva predstavlja i set socijalnih kompetencija (M=4,33; SD=0,67). Ovaj nalaz sugerira na svjesnost budućih učitelja da okosnicu nastave i učenja predstavlja uzajamna interakcija učitelj - učenik, te da su za učenike upravo odnosi koje uspostavljaju sa svojim učiteljima i vršnjacima u odjeljenju najvažniji aspekti iskustva u učionici i predstavljaju važan resurs za njihov dalji rast i razvoj. Poznato je da su škole jedan od ključnih agenasa socijalizacije, pa nude mogućnost podsticanja socijalnih kompetencija učenika. Razvoj socijalnih kompetencija učenika u primarnom obrazovanju mora biti temeljna zadaća škole, a ne popratna pojava procesa obrazovanja (Opić, 2010).

Budući učitelji za obavljanje učiteljskog poziva važnima, također, procjenjuju i komunikacijske kompetencije (M=4,32; SD=0,68). Značajan doprinos ovog istraživanja upravo je svjesnost budućih učitelja o važnosti komunikacije i interakcije kao ključnih pretpostavki odgojno-obrazovnog procesa, ali i uloge učitelja u nastojanju da ove aspekte učini što kvalitenijima. Komunikacijske kompetencije učitelja ogledaju se u njegovoj sposobnosti da problemske situacije prevazilazi bez sukoba, mržnje, ljutnje, osjećaja nemoći i neuspjeha, socijalne interakcije čini učinkovitijima, te nastoji graditi klimu u kojoj će se svi osjećati ugodnije i sretnije (Tatković i sar., 2016). U istraživanju koje je sprovela Blažević (2016) učitelji su komunikacijske kompetencije naveli kao najrazvijenije područje u svom djelovanju, što govori u prilog važnosti ovog područja u savremenom poimanju odgojno-obrazovnog procesa. Demokratski i socijalno-integrativni način komunikacije koji učitelj primjenjuje u radu i ophođenju s učenicima doprinijet će povoljnijem školskom, razrednom i nastavnom ozračju (Previšić, 2010).

Važnim kompetencijama za obavljenje učiteljskog poziva studenti smatraju i interkulturalne kompetencije (M=4,29; SD=0,64). Visoka vrijednost aritmetičke sredine koju su studenti iskazali prilikom procjene važnosti interkulturalnih kompetencija za profesionalno djelovanje učitelja jeste ohrabrujuća i ukazuje na njihovu percepciju škole kao mjesta susreta različitosti, susreta s drugim kulturama, vrijednostima i običajima. Stoga je od izuzetne važnosti za učitelja da kod učenika podstiče kompetencije koje će se temeljiti na prihvatanju, otvorenosti i poštovanju drugih i drugačijih.

*Perspektiva studenata o važnosti pojedinačnih kompetencija u okviru kompetencijskog profila učitelja*

S ciljem utvrđivanja studentske perspektive o važnosti kompetencija u okviru svakog pojedinačnog seta kompetencija računali smo vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije. U *Tabeli 2* prikazani su rezultati procjene studeneta o važnosti didaktičko-metodičkih kompetencija učitelja.

*Tabela 2. Procjena studenata o važnosti didaktičko-metodičkih kompetencija učitelja*

| Za učitelja je važno da: | M | SD |
|---|---|---|
| Razumije logiku nastavnog plana i programa i odnos između njegovih komponenti (nastavnih ciljeva, sadržaja, učenja i nastave, evaluacije ostvarenosti ciljeva) | 4,62 | 0,58 |
| Planira ciljeve učenja i osmišljava korake u procesu nastave u skladu sa razvojnim stadijem, mogućnostima i potrebama učenika | 4,60 | 0,54 |
| Primjenjuje nastavne metode kojima se održava motivacija za učenje, podstiče učenika da bude aktivni učesnik u procesu učenja i da sarađuje s drugim učenicima | 4,65 | 0,57 |
| Povezuje sadržaje poučavanja sa drugim nastavnim predmetima i sadržajima, te podstiče primjenu znanja u realnim situacijama | 4,42 | 0,73 |
| Primjenjuje metode saradničkog i iskustvenog učenja u nastavi | 4,48 | 0,63 |
| Primjenjuje različite oblike rada i nastavna sredstva radi efikasnosti i efektivnosti nastavnog procesa | 4,58 | 0,66 |
| Sistematski uvodi učenike u naučnu disciplinu | 4,57 | 0,65 |
| Primjenjuje različite metodičke postupke u skladu sa ciljevima, ishodima i standardima postignuća, sadržajem nastavnog predmeta, te individualnim karakteristikama učenika | 4,51 | 0,65 |
| Prati i procjenjuje različite aspekte učenja i napredovanja, koristeći različite tehnike evaluiranja | 4,51 | 0,59 |
| Razvija i primjenjuje tehnike i instrumente koji će učenicima omogućiti samovrednovanje | 4,35 | 0,69 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

Na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredin i standardnih devijacija prikazanih u *Tabeli 2*, možemo zaključiti da studenti najvažnijom kompetencijom iz ovog seta smatraju kompetenciju koja podrazumijeva upotrebu različitih nastavnih metoda koje će doprinijeti aktivnom učenju, podsticanju motivacije i saradnje s drugim učenicima (M=4,65; SD=0,57). Dobiveni rezulteti ukazuju na svjesnost budućih učitelja da dominacija verbalnih nastavnih metoda i frontalno organizirane nastave ne nudi mogućnost podsticanja i unapređenja ukupnih potencijala učenikove ličnosti, onemogućava uspostavljanje potpune interakcije učenika i nastavnika, učenika međusobno, te pasivizira učenike. Stoga je neophodno cjelokupni nastavni rad usmjeriti prema učeniku te podstaći njegovu aktivnost i angažiranost u procesu konstruiranja vlastitog znanja (Muratović, 2019). Pravilan izbor i primjena nastavnih metoda uslov je za svestranu aktivnost učenika u nastavi. Zato je za učitelja od izuzetne važnosti da koristi nastavne metode koje će usmjeriti nastavu u pravcu većeg angažmana učenika, kreirajući ambijent u učionici u kojem će učenici preuzeti odgovornost za vlastito učenje. Sve ovo ostvarivo je jedino u uslovima interakcije učitelja i učenika, ali i učenika međusobno.

*Tabela 3. Procjena studenata o važnosti kompetencija učitelja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*

| Za učitelja je važno da: | M | SD |
|---|---|---|
| Razumije filozofiju inkluzije | 4,37 | 0,69 |

| | | |
|---|---|---|
| Procjenjuje potrebe učenika za dodatnom podrškom u učenju | 4,46 | 0,65 |
| Prilagođava pristupe i metode poučavanja individualnim mogućnostima i interesima učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama | 4,58 | 0,64 |
| Prepozna u kojem trenutku je potrebno tražiti dodatni savjet kako bi uspješno radio s učenicima s posebnim potrebama | 4,57 | 0,59 |
| Posjeduje temeljna znanja o dizajniranju individualnih prilagođenih programa za djecu s posebnim potrebama | 4,45 | 0,68 |
| Izrađuje prilagođena didaktička sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama u razvoju (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju) | 4,60 | 0,58 |
| Učinkovito sarađuje sa stručnim timom radi kreiranja prilagođenih i posebnih programa | 4,54 | 0,67 |
| Uspješno evaluira znanja djece s posebnim potrebama | 4,56 | 0,67 |
| Sarađuje s roditeljima djece s posebnim potrebama | 4,65 | 0,61 |
| Poznaje temeljne zakonske odrednica o osnovnoškolskom obrazovanju djece s posebnim potrebama | 4,56 | 0,61 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

Specifične kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama studenti smatraju izuzetno važnima za rad učitelja. Iz *Tabele 3* možemo uočiti da kao najvažniju kompetenciju u ovom području studenti navode područje saradnje učitelja sa roditeljima djece sa posebnim potrebama (M=4,65; SD=0,61). Ovaj rezultat je ohrabrujući jer ukazuje na svjesnost budućih učitelja o važnosti partnerskog djelovanja porodice i škole. Za uspješnu primjenu inkluzije u obrazovanju neophodno je da učitelji uspostave odnos saradnje i međusobne podrške sa roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju važan su izvor informacija o učenicima (Konza, 2008; prema Ratković i Hebib, 2018), mogu učiteljima ukazati na prirodu djetetove teškoće, ali i pomoći im u osmišljavanju i prilagođavanju nastavnog i školskog rada specifičnim potrebama djeteta. Zato ih je neophodno uključiti u proces izrade prilagođenih programa, kako bi učeniku s teškoćama u razvoju omogućili dostizanje individualnog maksimuma.

*Tabela 4. Procjena studenata o važnosti pedagoško-psiholoških kompetencija učitelja*

| Za učitelja je važno da: | M | SD |
|---|---|---|
| Kod učenika identifikuje mogućnosti i jake strane i polazi od njih | 4,37 | 0,64 |
| Poznaje i razumije uticaj svih faktora koji doprinose stvaranju sigurnog i poticajnog okruženja za svako dijete | 4,49 | 0,61 |
| Kreira ambijent u kojem se svaki učenik osjeća sigurno, kompetentno, prihvaćeno i podržano | 4,57 | 0,65 |
| Promoviše uzajamno povjerenje i poštovanje u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima | 4,57 | 0,61 |
| Primjenjuje moralna načela i pravila učiteljske profesije u svom radu, te učenicima služi kao model ponašanja | 4,54 | 0,63 |
| Posjeduje znanja o razvojnim karakteristikama učenika određene dobi | 4,43 | 0,65 |
| Posjeduje znanja o prirodi učenja, te podstiče i podržava različite stilove i strategije učenja | 4,48 | 0,59 |
| Podstiče kritičko, analitičko i divergentno mišljenje kod učenika | 4,48 | 0,65 |
| Poznaje i koristi različite vrste motivacije i načine motivisanja učenika | 4,62 | 0,68 |
| Koristi različite metode za unapređivanje kognitivnih, metakognitivnih vještina i samoreguliranog učenja kod učenika | 4,51 | 0,65 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

U *Tabeli 4* rezultati procjene studenata o pojedinim pedagoško-psihološkim kompetencijama učitelja nam ukazuju da najveći značaj budući učitelji pridaju kompetencijama učitelja u području podsticanja motivacije učenika (M=4,62; SD=0,68). Učitelj je u prilici da

dobro osmišljenim aktivnostima i metodama podstiče motivaciju učenika za učenje. Pri tome je od izuzetne važnosti uskladiti postupke podsticanja sa individualnim potrebama svakog učenika, koristeći vanjska i unutrašnja sredstva motiviranja.

*Tabela 5. Procjena studenata o važnosti socijalnih kompetencija učitelja*

| Za učitelja je važno da: | M | SD |
|---|---|---|
| Podstiče socijalnu interakciju među učenicima | 4,39 | 0,64 |
| Primjenjuje tehnike izgradnje zdrave socio-emocionalne klime u učionici | 4,30 | 0,66 |
| Svako dijete tretira dostojanstveno, s poštovanjem, pravično i s empatijom i kod učenika promiče iste vrijednosti | 4,31 | 0,69 |
| Koristi metode pozitivne discipline kao i postupke za stvaranje sigurnog okruženja povoljnog za socijalni i emocionalni razvoj djeteta | 4,18 | 0,68 |
| Njeguje odnose sa drugim akterima utemeljene na empatiji, uzajamnom uvažavanju i toleranciji različitosti u mišljenju | 4,18 | 0,76 |
| Promoviše uzajamno povjerenje i povjerljivost u odnosima sa učenicima, kolegama i roditeljima | 4,38 | 0,69 |
| Podstiče kolegijalnost i solidarnost među učenicima | 4,45 | 0,67 |
| Inicira aktivnosti usmjerene na stvaranje podsticajnog i sigurnog okruženja za sve učenike | 4,35 | 0,61 |
| Aktivno radi na poboljšanju svog odnosa sa učenicima, kolegama, roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice | 4,38 | 0,64 |
| Kroz saradnju podstiče razvoj socijalnih kompetencija | 4,33 | 0,65 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

Na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredina u *Tabeli 5*, možemo uočiti da studenti, budući učitelji, najvažnijom kompetencijom iz područja socijalnih kompetencija ističu učiteljevo podsticanje na kolegijalnost i solidarnost među učenicima (M=4,45; SD=0,67). Dobiveni rezultat sugerira nam da su studenti svjesni da se uloga učitelja ne može svesti samo na podučavanje, već i razvijanje socijalnih kompetencija učenika. Uspjeh u životu svakog pojedinca ne može se nužno poistovjetiti samo s obrazovnim postignućima, jer sposobnosti za funkcioniranje u savremenom društvu nadilaze samo potrebna obrazovna znanja (Opić, 2010). Za učitelja, smatraju studenti, od izuzetne je važnosti da podstiče djecu na međusobnu saradnju, razumijevanje, uvažavanje, toleranciju i prijateljstvo. Pri tome izuzetnu važnost ima saradničko učenje. Saradničko učenje, kako navodi Jurčić (2012), ide u susret većem sudjelovanju učenika u nastavnom procesu, razvoju komunikativnih sposobnosti, socijalnom učenju, a znanja stečena saradničkim učenjem su operativnija, trajnija i primjenjiva. Varga (2015) napominje da je stvaranje zajednice unutar odjeljenja osnovni pedagoški cilj kojemu treba težiti u procesu razvoja socijalnih kompetencija učenika, pri čemu se zajednica ne prepoznaje po zbiru vještina pojedinih učenika, već se temelji na odnosima koji u njoj vladaju.

*Tabela 6. Procjena studenata o važnosti komunikacijskih kompetencija učitelja*

| Za učitelja je važno da: | M | SD |
|---|---|---|
| Posjeduje znanja o tehnikama uspješnog komuniciranja | 4,46 | 0,59 |
| Osmišljava situacije i aktivnosti u kojima se pruža mogućnost za primjenu vještina komuniciranja | 4,40 | 0,58 |
| Kontuinirano se savršava u oblasti komunikacijskih vještina | 4,35 | 0,61 |
| Vodi konstruktivan dijalog s kolegama o svom znanju i vještinama i koristi povratne informacije za unapređenje nastavnog procesa | 4,14 | 0,75 |

| | | |
|---|---|---|
| Uspješno i sa uvažavanjem komunicira sa kolegama, roditeljima, stručnjacima za obrazovanje i drugim predstavnicima zajednice | 4,33 | 0,68 |
| Analizira probleme i identifikuje rješenje u saradnji s drugima | 4,24 | 0,69 |
| U pismenoj komunikaciji primjenjuje pravopisna, gramatička i sintaksička pravila službenog jezika | 4,43 | 0,68 |
| Analizira učinke vlastitog komuniciranja u različitim profesionalnim situacijama | 4,29 | 0,70 |
| Primjenjuje adekvatne prezentacijske vještine u obraćanju različitim skupinama slušatelja | 4,25 | 0,76 |
| Prilagođava poruku komunikacijskim mogućnostima sagovornika kako bi se uspostavilo međusobno razumijevanje | 4,32 | 0,75 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

*Tabela 6* nudi nam uvid u perspektivu studenata razredne nastave o važnosti pojedinih komunikacijskih kompetencija učitelja. S tim u vezi, možemo primijetiti da studenti najvažnijom komunikacijskom kompetencijom učitelja navode posjedovanje znanja o tehnikama uspješnog komuniciranja (M=4,46; SD=0,59). Učitelj posreduje i potiče interakcijsko-komunikacijski proces u razredu. Pomaže učenicima pri izboru pozitivnih oblika međusobnog komuniciranja, podstiče prihvatanje, saradnju, uvažavanje i razumijevanje. (Jurčić, 2012). Budući učitelji, iskazanim rezultatima, ukazuju na važnost djelovanja učitelja u okviru ove sfere. Obzirom da je komunikacija jedan od najvažnijih aspekata nastave i djelovanja učitelja, neophodno je neprekidno raditi na usavršavanju tehnika uspješnog komuniciranja.

*Tabela 7. Procjena studenata o važnosti interkulturalnih kompetencija učitelja*

| Za učitelja je važno da: | M | SD |
|---|---|---|
| Poznaje i razumije principe interkulturalnosti u obrazovanju, uključujući i mehanizme nastanka stereotipa, predrasuda i diskriminacije | 4,33 | 0,58 |
| Uvažava različitosti i njeguje duh tolerancije kod djece | 4,39 | 0,63 |
| Razumije uticaj različitih okruženja za učenje na učenike različitog kulturnog porijekla i obrazovnih potreba | 4,25 | 0,69 |
| Pokazuje spremnost da zastupa prava i interese svakog djeteta u školi i zajednici | 4,36 | 0,63 |
| Razumije globalne i lokalne trendove u obrazovanju, kao i uticaj društvenih i ekonomskih kretanja na obrazovni sistem | 4,18 | 0,66 |
| Planira interakciju svih učesnika u odgojno-obrazovnom radu, zasnovanu na uvažavanju kulturalnih različitosti | 4,18 | 0,68 |
| Suzbija ksenofobičnosti, sve oblike diskriminacije | 4,36 | 0,61 |
| Uvažava jezik manjinskih zajednica | 4,21 | 0,64 |
| Razvijanje sposobnosti i vještina kritičkog samoposmatranja u susretu s kulturno drugačijim | 4,26 | 0,64 |
| Otvorenost prema drugim kulturama | 4,37 | 0,62 |

*Legenda: M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija*

Na osnovu vrijednosti aritmetičkih sredina u *Tabeli 7*, možemo uočiti da studenti najvažnijom kompetencijom učitelja iz područja interkulturalnih kompetencija smatraju uvažavanje različitosti i njegovanje duha tolerancije kod djece (M=4,38; SD=0,63). Interkulturalno učenje nije samo postojanje svijesti o različitosti. Hrvatić i Piršl (2007) interkulturalnu kompetenciju određuju kao sposobnost iskazivanja pozitivnih osobina u interakciji s "drugačijima". Učenikova interkulturalna kompetencija, navodi Jurčić (2012), očituje se u sposobnostima upotrebe znanja o drukčijima u suživotu, u uljuđenoj komunikaciji i integraciji te u interkulturalnoj osjetljivosti, temeljenoj na poštovanju, toleranciji, razumijevanju, saradnji i obzirnosti prema drugome.

Na osnovu iznesenih rezultata izvest ćemo zaključak da prvu hipotezu možemo djelimično prihvatiti. Naime, za obavljanje učiteljske profesije studenti smatraju važnima sve kompetencije definirane kompetencijskim profilom učitelja, ali najvažnijima procijenjuju didaktičko-metodičke kompetencije, a ne pedagoško-psihološke kompetencije kako smo pretpostavili. Da će budući učitelji najveći akcenat staviti na set didaktičko-metodičkih kompetenacija možemo tumačiti činjenicom se priroda njihovog studija temelji na adekvatnom pripremanju za organizaciju, realizaciju i evaluaciju nastave svih nastavnih predmeta u razrednoj nastavi, te im se potencira uloga samostalnih organizatora i voditelja odgojno-obrazovnog procesa. Pri tome imaju priliku usvojiti znanja, sposobnosti i kompetencije u području operacionalizacije nastavnih ciljeva i zadataka u relevantne nastavne aktivnosti, ali i svijest da je nastava zajednička aktivnost učenika i učitelja koju karakterizira suplaniranje, suorganizacija ali i kritička analiza.

*Načini sticanja kompetencija učitelja iz perspektive studenata razredne nastave*

Kako bismo utvrdili šta studenti smatraju dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija ponudili smo im pitanje višestrukog izbora. *Tabela 8* daje nam uvid u frekvenciju odgovora studenata na postavljeno pitanje.

*Tabela 8. Procjena studenata o načinu sticanja učiteljskih kompetencija*

| Način sticanja učiteljskih kompetencija | f | % |
|---|---|---|
| Inicijalno obrazovanje učitelja | 53 | 50 |
| Program stručnog usavršavanja učitelja | 41 | 38,7 |
| Razmjena iskustva učitelja s svojim kolegama | 7 | 6,6 |
| Samostalno učenje | 5 | 4,7 |

*Legenda: f - relativna frekvencija*

Iz *Tabele 8* vidljivo je da pola od ispitanog broja studenata (njih 53) dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija smatra inicijalno obrazovanje učitelja. Ovaj podatak sugerira nam da studenti programe svog inicijalnog obrazovanja smatraju kvalitetnim i primjerenim njihovom budućem profesionalnom djelovanju. Inicijalno obrazovanje učitelja predstavlja sistemsku, konceptualnu i razvojnu aktivnost za izgradnju kvalitetnog obrazovanja, za razliku od svih ostalih aktivnosti profesionalnog usavršavanja i razvoja kojima inicijalno obrazovanje predstavlja temelj za daljnju gradnju (Feden i sar., 2018). U *Tabeli 8* vidimo da 38,7% ispitanih studenata stručno usavršavanje učitelja smatra dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija. Za učitelja je od izuzetne važnosti da kompetencije stečene inicijalnim obrazovanjem kontinuirano unapređuje te pokaže spremnost za dalji profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj učitelja, kako navode (Stanković i sar., 2013) počinje njihovim ulaskom u sferu rada, odvija se kroz različite aktivnosti, a cilj je razvoj stručnih znanja, vještina i vrijednosti. Stručno usavršavanje dio je profesionalnog razvoja učitelja, te predstavlja važan aspekt njegovog suočavanja sa novinama i izazovima za rad i život u svijetu promjena. Iz perspektive studenata predstavlja važan oblik sticanja učiteljskih kompetencija. Razmjena iskustva učitelja sa kolegama i samostalno učenje iz perspektive studenata predstavljaju rjeđe načine sticanja kompetencija neophodnih za učiteljski poziv. Ovaj podatak nam sugerira da

studenti pokazuju više povjerenja u organizirane, instituacionalizirane i ciljno usmjerene forme sticanja učiteljskih kompetencija u odnosu na samostalno ili spontano organizirane aktivnosti učenja i razmjene iskustva s kolegama.

Dobiveni rezultat ukazuje nam da drugu hipotezu našeg istraživanja, kojom smo pretpostavili da će studenti dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija procijeniti njihovo inicijalno obrazovanje, možemo u potpunosti prihvatiti. Stoga, obaveza i važan zadatak za kreatore programa inicijalnog obrazovanja učitelja je da konstantno rade na podizanju kvalitete obrazovanja učitelja, s ciljem obrazovanja mladih ljudi koji će pokazati kompetentnost u području obavljanja složene i odgovorne učiteljske uloge.

*Prijedlozi studenata za unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja*

Definiranim ciljem našeg istraživanja nastojali smo od studenata dobiti prijedloge za unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja. Zato smo im postavili pitanje otvorenog tipa da iznesu neke od prijedloga. Studenti su ponudili odgovore koje smo sveli na nekoliko mogućnosti. *Tabela 9* pruža nam uvid u studentske odgovore.

*Tabela 9. Prijedlozi studenata za unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja*

| **Prijedlozi studenata** | **f** | **%** |
|---|---|---|
| Više prakse | 78 | 73,6 |
| Funkcionalni nastavni sadržaji | 12 | 11,3 |
| Više interaktivnog rada | 10 | 9,4 |
| Unapređenje nastavne komunikacije | 4 | 3,8 |
| Bolja opremljenost savremenim nastavnim sredstvima i pomagalima | 2 | 1,9 |

*Legenda: f - relativna frekvencija*

U *Tabeli 9* vidimo da 73,6% ispitanih studenata ističe potrebu da se u programe inicijalnog obrazovanja učitelja uvrsti veći broj časova prakse i praktičnog rada. Nadalje, 11,3% ispitanih studenata su u svojim odgovorima istakli da za poboljšanje njihovog inicijalnog obrazovanja važno pitanje funkcionalnosti nastavnih sadržaja. Pri tome insistiraju na praktičnim i upotrebljivim sadržajima koji će uvažiti didaktički princip aktualizacije i povezanosti sadržaja sa realnim potrebama života. Više interaktivnog rada u nastavi navelo je 9,4% ispitanih studenata kao prijedlog za unapređenje njihovog inicijalnog obrazovanja, unapređenje nastavne komunikacije 3,8% ispitanih studenata, a bolju materijalno-tehničku podršku nastavi svega 1,9% ispitanih nastavnika. Iz dobivenih rezultata evidentno je da je za većinu studenata najznačajniji praktični aspekt inicijalnog obrazovanja, koji bi ih potpunije i kvalitetnije uveo u profesiju. Na potrebu za uvođenjem većeg broja časova uključenosti studenata u praktičan rad u školama ukazuje dokument Evropske komisije iz 2007. "Improving the Quality of Teacher Education" (Lončarić i Pejić Papak, 2009). Prema ovom dokumentu studenti bi trebali imati preko 20 časova prakse godišnje, a taj broj bi trebao biti i veći u završnoj godini studija. Sve ovo doprinijeće kvalitetnijoj i potpunijoj pripremi studenata za buduće profesionalne izazove i odgovornu ulogu koju će im povjeriti društvo. Prema rezultatima istraživanja (Tatković, Močinić; Valenčić Zuljan, Vogrinc; Gojkov; Rončević, Pejić Papak, 2012; prema Močinić i Tatković, 2015) stručno-pedagoška praksa doprinosi boljoj praktičnoj

pripremi budućih učitelja za rad s učenicima, razvoju stručnih vještina planiranja, vođenja i evaluacije odgojno obrazovnog procesa, kao i razvoju socijalnih, ličnih, didaktičkih i organizacijskih kompetencija budućih učitelja. Pedagoški značaj ovog nalaza ogleda se u tome da kreatorima programa inicijalnog obrazovanja učitelja ukaže na očekivanja studenata i posebnu pažnju posvete uvođenju većeg broja časova prakse i povezivanju teorijskog obrazovanja s praktičnom nastavom.

## Zaključak

Posao učitelja izuzetno je zahtjevan i odgovoran, pa podrazumijeva posjedovanje brojnih kompetencija koje se stiču inicijalnim obrazovanjem i profesionalnim usavršavanjem, temeljenim na principima cjeloživotnog učenja. Realizovano istraživanje skreće pažnju na važnost učiteljskih kompetencija i identifikuje očekivanja i tendencije studenata u procesu pripremanja za buduće zanimanje. Razumijevanje perspektive budućih učitelja o kompetencijama potrebnim za obavljanje učiteljskog poziva, kao i konkretni prijedlozi koje su iznijeli mogu pružiti bitne smijernice za redefiniranje i unapređenje postojećih programa inicijalnog obrazovanja učitelja.

Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da studenti smatraju važnima sve kompetencije koje čine sadržaj kompetencijskog profila učitelja. Poseban značaj pri tome pridaju didaktičko-metodičkim kompetencijama učitelja. Ohrabruje činjenica da studenti programe svog inicijalnog obrazovanja smatraju kvalitetnim i primjerenim njihovom budućem profesionalnom djelovanju, ističući upravo inicijalno obrazovanje dominantnim načinom sticanja učiteljskih kompetencija. Unapređenje inicijalnog obrazovanja učitelja uvođenjem većeg broja časova prakse osiguralo bi budućim učiteljima jedinstveno praktično iskustvo i kontakt sa školskom stvarnošću.

Poseban značaj dobivenih rezultata ogleda se u činjenici što opisuju perspektivu budućih učitelja. To je perspektiva onih koji se pripremaju za poziv pa su pozvani da iznesu svoje viđenje kako proces njihovog profesionalnog formiranja učiniti što kvalitetnijim. Međutim, mali je broj istraživanja koja u fokus stavljaju percepciju studenata o učiteljskim kompetencijama i načinu sticanja istih. Nadamo se da će naše istraživanje biti podstrek drugim autorima da se detaljnije pozabave pitanjem načina i kvalitete sticanja učiteljskih kompetencija kroz inicijalno obrazovanje učitelja, kao i očekivanja budućih učitelja u tom segmentu.

## Literatura


1. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu,* (6-7), 189-210.
3. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencija učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola,* 30 (2*), 59,* 79-95.
4. Brust Nemet, M. i Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education,* 18(4), 1087-1119
5. Feden, P.D. i sar. (2018). *Standard kvalifikacije za pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje nastavnika na univerzitetima u BiH.* Sarajevo: Save the Children International.

6. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Kurikulum: teorije - metodologija - sadržaj - struktura. Ur. Vlatko Previšić, Školska knjiga: Zagreb.
7. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije savremenog učitelja.* Zagreb: Recedo.
8. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja,* 11(1), 77-93.
9. Knežević-Florić, O.Č. i sar. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika - uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22.
10. Korać, I. (2014). Različiti pristupi definisanja kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi.* 27, 63-71.
11. Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti,* 11(2), 479 – 497.
12. Močinić, S. i Tatković, N. (2015). Uloga pedagoške prakse u razvoju kompetencija budućih učitelja. In: Competences of modern teachers and educators - challenge for change. Ed: H. Ivon, B. Mendeš, Filozofski fakultet, Split, pp.215-230.
13. Muratović, L. (2019). Motivacija i učenje u nastavi: mogućnosti podsticanja i unapređenja. Tuzla: OFF-SET.
14. Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja,* 7 (2), 219-230.
15. Previšić, V. (2010.) Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja,* 7 (2), 165-176
16. Rangelov Jusović, R. i sar. (2013). Okvir nastavničkih kompetencija - pristup ATEPIE. U: Nastavnička profesija za 21. vijek. Ur. Vlasta Vizek Vidović i Zoran Velkovski, Centar za obrazovne politike: Beograd.
17. Ratković, M. S., & Hebib, E. D. (2018). Inkluzivno obrazovanje kao okvir za promene u radu nastavnika. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu ,* 31(3), 20-36.
18. Sablić, M. (2016). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
19. Savić, M. i Bošković, T. (2014). *Podrška inkluziji.* Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
20. Stanković, D. i sar. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86-107.
21. Tatković, N. i sar. (2016). *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
22. Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagogijska istraživanja,* 12 (1–2), 87-102.

## *TEACHERS' COMPETENCES FROM HOMEROOM TEACHING STUDENTS' PERSPECTIVE*

***Abstract***

*One of the most challenging tasks contemporary society is faced with is education of teachers[1]. To accordingly respond to modern societal, scientific and technological changes and challenges brought about by these changes, teachers have to have a sequence of competences, as well as be*

*prepared for lifelong learning and permanent devolopment. In the process of analysing of distinct dimensions of teachers' competences, in this paper we have put accent on a set of teachers' competences most frequently mentioned in the literature dealing with this area of expertise, those being: pedagogical-psychological, didactic-teaching methodology, communication, social, intercultural, and teachers' skills required for working with children with specific upbringing-educational needs. The objective of this paper was to establish perception of homeroom teaching students'[2] about skills required for good quality performance of teacher's profession, and in a wide variety of teachers' competences what relevance do students, future teachers, attach to specific ones. Moreover, in this paper an attempt was made to examine what homeroom teaching students consider the dominant mode of acquiring of teachers' competence, as well as to determine what their propositions for advancement of initial teachers' education are. The survey conducted included 106 students of homeroom teaching at Tuzla, Zenica and Mostar university. The instrument used was Questionnaire survey for students, designed for the requirements of this specific survey. Descriptive statistics (calculation of relative frequences, arithmetic mean, standard deviation) was used to process the data obtained by means of the instrument. The research results showed that students consider didactic-teaching methodology the most vital of all the competences for practicing of teacher's profession. They see initial education as a dominant way of acquiring teachers' competences, and that introduction of practice in a greater extent during studies would upgrade initial teacher's education in the domain of acquiring competences.*

***Key words**: competences, teachers' competences, inicial teachers' education, students' perspective...*

UDK 159.95.07-057.875
Izvorni naučni rad

Mateo Čačija, MA.
Maja Pandža Topić, MA
Dr. sc. Ivana Zečević

# PROVJERA MODELA PREDVIĐANJA AKADEMSKOGA POSTIGNUĆA STUDENATA: ULOGA POTREBE ZA SPOZNAJOM, STRATEGIJA UČENJA I AKADEMSKE SAMOEFIKASNOSTI

**Sažetak**

*Cilj istraživanja je provjeriti medijacijsku ulogu akademske samoefikasnosti u odnosu potrebe za spoznajom i strategije učenja (ciklus metakognitivne kontrole, dubinsko procesiranje i površinsko procesiranje) s akademskim postignućem. Uz provjeru dva postojeća, u ovom istraživanju testirana su i dva modificirana modela akademskoga postignuća. Prvi model uključuje medijacijsku ulogu akademske samoefikasnosti u odnosu potrebe za spoznajom te strategija učenja s akademskim postignućem dok drugi model, uz sve navedeno, uključuje i provjeru direktnoga učinka potrebe za spoznajom i akademskim postignućem. U istraživanju je sudjelovalo 827 studenata iz Mostara, Tuzle, Sarajeva i Banja Luke, različitih fakulteta i studijskih grupa, a od toga 661 studentica. Rezultati su potvrdili medijacijsku ulogu akademske samoefikasnosti i u odnosu prediktora potrebe za spoznajom i strategije učenja te kriterijske varijable akademskoga postignuća. Nadalje, prema utvrđenim rezultatima, potreba za spoznajom i metakognitivna kontrola imaju pozitivan direktan učinak dok površinsko procesiranje ima negativan direktan učinak na akademsku samoefikasnost. Za dubinsko procesiranje nije utvrđen niti statistički značajan direktni niti indirektni učinak na akademsku samoefikasnost i akademsko postignuće. Zaključno, konstrukti potreba za spoznajom, strategije učenja i akademska samoefikasnost predstavljaju važan čimbenik akademskoga postignuća te su bitni faktori u obrazovnom kontekstu.*

***Ključne riječi**: potreba za spoznajom, strategije učenja, akademska samoefikasnost, akademsko postignuće, medijacijski efekti.*

## Potreba za spoznajom

Potreba za spoznajom je kognitivno-motivacijski konstrukt, a može se definirati kao tendencija upuštanja pojedinca u kognitivnu aktivnost prilikom koje uživa (Cacioppo i Petty, 1982). Radi se o promjenjivoj osobini ličnosti ili dispoziciji u kojoj postoje stabilne ili trajne individualne razlike (Cacioppo i Petty, 1982; Coutinho i sur., 2005). Ta se dispozicija ne odnosi na intelektualne sposobnosti pojedinca nego na njegovu sklonost ulaganju kognitivnih napora (Osberg, 1987; Cacioppo i sur., 1996; Tidwell, sur., 2000). Osobe visoke potrebe za spoznajom upuštaju se u kognitivne aktivnosti koje zahtijevaju napor, uživaju u razmišljanju, uključuju se u razmišljanje i onda kada to ne moraju te su uspješniji prilikom rješavanja složenih kognitivnih zadataka. S druge strane, osobe niske potrebe za spoznajom imaju relativno nisku motivaciju za upuštanje u kognitivne aktivnosti, manje uživaju u kognitivnim aktivnostima te se oslanjaju na druge ljude, kognitivne heuristike ili procese socijalne usporedbe (Cacioppo i sur., 1996). Razlike među pojedincima, s visokom i niskom potrebom za spoznajom, pojavljuju se kada su situacijski zahtjevi optimalni, dakle ni previsoki ni preniski.

## Strategije učenja

Strategije učenja su središnji konstrukt i najvažniji proces većine modela

samoreguliranoga učenja. Strategije učenja definiraju se kao operacije koje učenik/student koristi kako bi lakše stekao, pohranio i dosjećao se informacija, odnosno kako bi učenje učinio lakšim, bržim, zabavnim i učinkovitijim (Oxford, 1990; prema Sorić, 2014). Lončarić (2014), dijeli strategije učenja na: ciklus metakognitivne kontrole učenja (ponavljanje i uvježbavanje, kontrola tijeka i ishoda učenja), duboko kognitivno procesiranje (elaboracija, organizacija, primjena, kritičko mišljenje) i površinsko kognitivno procesiranje (memoriranje, usmjerenost na minimalne zahtjeve). Korištenje strategija ciklusa metakognitivne kontrole učenja dovodi do konceptualne promjene u učenju, a to omogućuje da se naučeni materijal duže zadrži te primjeni na neki novi način (Georghiades, 2000). Nadalje, korištenje strategija dubokoga kognitivnoga procesiranja dovodi do razumijevanja sadržaja, brzoga učenja i pamćenja informacija te zadovoljavajućega afektivnoga ishoda (uživanje u učenju, zainteresiranost za učenje). Korištenje strategija površinskoga kognitivnoga procesiranja rezultira pamćenjem i ponavljanjem činjenica, ali ne dovodi do razumijevanja zapamćenih informacija (Coutinho i Neuman, 2008). Učenici/studenti, koji koriste površinske strategije učenja, kao što su memoriranje ili pasivno stjecanje znanja, uče samo određeni materijal, tj. ne povezuju informacije s drugim informacijama ili znanjem. Razlog tome je što smatraju kako sadržaj treba biti naučen zbog vanjske evaluacije, odnosno zadovoljavaju samo zahtjeve značajnih osoba za njih (učitelja, profesora i roditelja). U podlozi strategija ciklusa metakognitivne kontrole dubinskoga kognitivnoga procesiranja su metakognitivni procesi koji omogućuju učenje s razumijevanjem, podrazumijevaju mogućnost da se stečeno znanje primijeni u nekom novom kontekstu ili svakodnevnom životu, konstantnu težnju za usvajanjem novoga znanja što je ključno za budućnost, samostalno učenje i svijest o vlastitom znanju. Učenici/studenti, koji koriste takve strategije, moći će planirati, nadgledati i vrednovati ono što su naučili (Bahri i sur., 2015).

**Akademska samoefikasnost**

Prema Bandura (1977) samoefikasnost se može definirati kao uvjerenje osobe o vlastitoj sposobnosti za izvršavanje određenih zadataka, aktivnosti i postizanje ciljeva. Akademska samoefikasnost može se definirati kao individualna samoefikasnost, a ista se formira u okviru akademskih domena. Radi se o uvjerenju pojedinca o vlastitom postignuću vezano za određene akademske zadatke (Bong i Skaalvik, 2003). Osobe koje imaju izraženu visoku akademsku samoefikasnost, bez obzira na vlastite kognitivne sposobnosti, na probleme će gledati kao na izazove, neuspjeh će pripisati nedostatku znanja, a ne vlastitoj sposobnosti te će težiti umjerenom do visokom akademskom postignuću (Đukić i sur., 2012).

**Postavke modela akademskoga postignuća**

Akademsko postignuće složeni je koncept edukacijske psihologije te predstavlja individualnu razliku među učenicima ili studentima. Također, postoje brojni konstrukti (potreba za spoznajom, strategije učenja, akademska samoefikasnost), koji bi ga mogli predvidjeti (Otaibi, 2012). Jedna od najčešćih definicija akademskoga postignuća je uspjeh prilikom rješavanja standardiziranih testova znanja, a najčešća mjera akademskoga postignuća su prosječne ocjene tijekom studiranja (Sinkavich, 1994; prema Mohorić, 2008). Ocjene studenata predstavljaju mjeru akademskoga uspjeha na jednom ili na svim kolegijima (Hensley, 2013). Rezultati prijašnjih istraživanja ukazuju na pozitivnu vezu konstrukata potreba za spoznajom i

strategije učenja (metakognitivne i dubinske), prijašnje školsko postignuće te akademska samoefikasnost s akademskim postignućem, odnosno značajni su prediktori akademskoga postignuća (Elias i Loomis, 2000; 2002; Robbins i sur., 2004; Coutinho i sur., 2005; Richardson i sur., 2012; Al- Alwan i sur., 2013).

U ovom istraživanju želi se provjeriti postojeći model ($A_0$) akademskoga postignuća autora Cazan i Indreica, (2014). U tom modelu, pretpostavlja se da će potrebi za spoznajom pri objašnjenju varijance akademskoga postignuća, posredovati dubinske, odnosno samoregulirane strategije učenja. Nadalje, u istraživanju, uz dubinske strategije učenja, umjesto samoreguliranih, korištene su i metakognitivne strategije učenja (ciklus metakognitivne kontrole). Kod metakognitivnih strategija učenja, kao i kod samoreguliranih strategija učenja, u podlozi su metakognitivni procesi: samoevaluacija, upravljanje, postavljanje ciljeva, korištenje povratnih informacija (Lončarić, 2014). Uz sve to, autorice Cazan i Indreica uvode u cijeli model varijablu prijašnjega školskoga postignuća. U tom smislu, model ($A_0$) proširen je uvođenjem varijable akademske samoefikasnosti - model ($A_1$).

Međutim, detaljnim pregledavanjem postojeće literature, utvrđeno je kako su rezultati istraživanja vezani za strategije učenja nekonzistentni te se čini da su strategije učenja prediktori akademskoga postignuća i ne mogu se nalaziti u ulozi varijable medijatora (Drysdale, 2018; Nabizedeh, 2019). Nadalje, u istraživanju Cho i Shen (2013) i Sen (2016) utvrđeno je kako akademska samoefikasnost posredno djeluje na metakognitivne strategije. Budući da u potpunosti nije jasna struktura uloga navedenih varijabli u previđanju akademskoga postignuća, pretpostavljaju se još dva alternativna modela: model ($A_2$) i model ($A_3$).

**Cilj i problemi istraživanja**

U skladu s prethodno iznesenim teorijskim razmatranjima i pregledom empirijskih istraživanja, cilj ovoga istraživanja je provjeriti postojeći model ($A_0$) akademskoga postignuća te provjeriti medijacijsku ulogu akademske samoefikasnosti u odnosu potrebe za spoznajom i strategija učenja (ciklus metakognitivne kontrole, dubinsko procesiranje) s akademskim postignućem.

U svezi s postavljenim ciljem formirani su sljedeći problemi:

1. Utvrditi ulogu potrebe za spoznajom, strategija učenja (dubinsko procesiranje, ciklus metakognitivne kontrole) i prijašnjeg školskoga postignuća u predviđanju akademskoga postignuća.
2. Utvrditi ulogu potrebe za spoznajom, strategija učenja (dubinsko procesiranje, ciklus metakognitivne kontrole), prijašnjega školskoga postignuća zatim akademske samoefikasnosti u predviđanju akademskoga postignuća.
3. Utvrditi medijacijsku ulogu akademske samoefikasnosti u odnosu na indirektnu/ direktnu vezu potrebe za spoznajom te strategija učenja (dubinsko procesiranje) u predviđanju akademskoga postignuća.

**Hipoteze istraživanja**

Na osnovu pregledane literature, postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Uzimajući u obzir model akademskoga postignuća (Cazan i Indreica, 2014), pretpostavlja se medijacijski efekt strategija učenja (dubinsko procesiranje i ciklus metakognitivne kontrole), između odnosa potrebe za spoznajom, prijašnjega školskoga

postignuća i akademskoga postignuća. Potreba za spoznajom ima pozitivan učinak na strategije učenja pa će pozitivno doprinijeti znanstvenom objašnjenju akademskoga postignuća. Isto tako očekuje se da će prijašnje školsko postignuće biti značajan prediktor akademskoga postignuća (Richardson i sur., 2012).

2. Pretpostavlja se medijacijski učinak strategija učenja (dubinskoga procesiranja i ciklusa metakognitivne kontrole), ali i akademske samoefikasnosti u objašnjenju odnosa potrebe za spoznajom i prijašnjega školskoga postignuća, s akademskim postignućem (Elias i Loomis, 2002; Al- Alwan i sur., 2013; Cazan i Indreica, 2014).
3. Imajući u vidu rezultate prijašnjih istraživanja (Elias i Loomis, 2002; Shen, 2013; Sen, 2016), može se pretpostaviti medijacijski efekt akademske samoefikasnosti između odnosa potrebe za spoznajom, strategije učenja i akademskoga postignuća. Također, pretpostavlja se indirektni/direktni pozitivni doprinos potrebe za spoznajom i strategija učenja k akademskom postignuću.

## Metode istraživanja

*Sudionici*

U istraživanju, koje je provedeno putem online ankete, sudjelovalo je ukupno 827 studenata, od toga 661 ženskog spola (79,9%) i 166 muškog (20,1%). Dobni raspon kretao se od 18 do 27 godina (M=22,13; SD= 1,79).

Uzorak ispitanika je prigodan. Ispitanici su bili studenti Sveučilišta u Mostaru (N= 725;87,7%), Univerziteta u Tuzli, (N= 47;5,7%), Univerziteta u Sarajevu, n(N= 30;3,6%) te Univerziteta u Banja Luci (N= 25;3%).

*Mjerni instrumenti*

*Skale potrebe za spoznajom* (Cacioppo i sur., 1984) sadrži 18 čestica. Ukupan rezultat je zbroj svih odgovora/rezultata, a veći ukupni rezultat označuje izraženiju potrebu za spoznajom. Pouzdanost skale u ovom istraživanju je $\alpha=.83$.

*Skala strategija učenja* (Lončarić, 2014) sadrži 39 čestica i sastoji se od tri subskale: ciklus metakognitivne kontrole (11 čestica), duboko kognitivno procesiranje (20 čestica) te površinsko kognitivno procesiranje (8 čestica). Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem svih odgovora/rezultata na česticama, a koje pripadaju određenoj subskali. Pouzdanost cijele skale u istraživanju je $\alpha=.83$ dok za ciklus metakognitivne kontrole iznosi $\alpha=0.83$, duboko procesiranje $\alpha=0.89$ i za površinsko procesiranje $\alpha=0.86$.

*Skala akademske samoefikasnosti* (Lončarić, 2014) sadrži 8 čestica. Ukupan rezultat akademske samoefikasnosti je zbroj svih odgovora/rezultata na svim česticama (Lončarević, 2014). Pouzdanost cijele skale u istraživanju je $\alpha=.87$.

*Akademsko postignuće* u ovom istraživanju određeno je kao prosjek ocjena na: kolegijima iz prethodnoga semestra za varijablu trenutačnoga akademskoga postignuća i prosjek srednjoškolskih ocjena za varijablu prijašnjega akademskoga postignuća.

## Rezultati i diskusija

Kako bi se odgovorilo na postavljene probleme istraživanja, primijenjena je analiza traga unutar strukturalnoga modeliranja. Ta analiza omogućuje simultanu provjeru

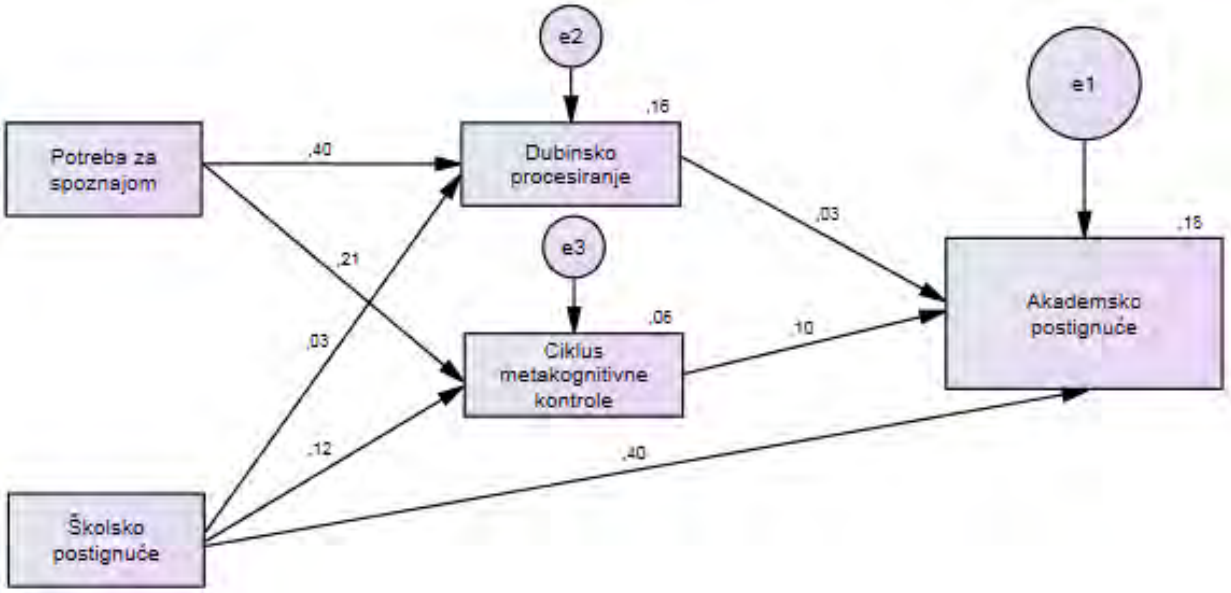
kompleksnih veza (direktnih i indirektnih) unutar skupa varijabli. Radi se o metodološkom alatu, a isti omogućuje da se na temelju korelacijskih analiza otkriju procesi i strukture, koje su u podlozi nekog ishoda (Lleras, 2005). Radi lakšeg praćenja rezultata, u Tablici 1 i Tablici 2 prikazane su vrijednosti zadovoljavajućih indeksa pristajanja (eng. *fit indicies*), koje bi svaki model trebao imati kako bi bio prihvaćen te dobro aproksimirao opažene podatke (Miles i Shevlin, 1998; Hooper i sur., 2008; Field, 2013). U svrhu provjere medijacijske uloge strategija učenja u prva dva modela ($A_0$ i $A_1$) te akademske samoefikasnosti u druga dva modela ($A_2$ i $A_3$) koristila se metoda aproksimacije Monte Carlo (Gerbing i Anderson, 1993). Prilikom testiranja medijacijske uloge varijabli, provjerena je zadovoljenost kriterija za njihovu održivost (Baron i Kenny, 1986).

Tablica 1 *Prikaz parametara analize traga unutar strukturalnoga modeliranja za pretpostavljeni model ($A_0$) i prošireni model akademskoga postignuća ($A_1$)*

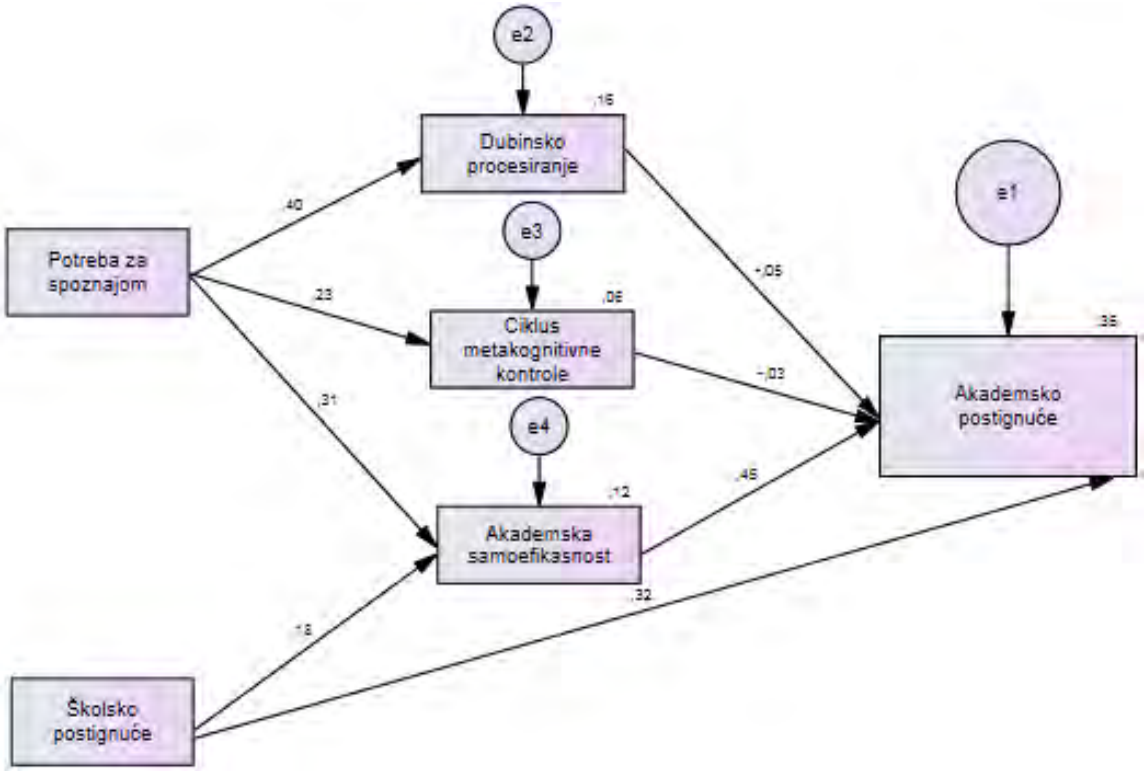
| | $\chi^2$ | df | p | $X^2$/df | CFI | NFI | AGFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zadovoljavajuće vrijednosti parametara | ~0 | - | >.05 | <5 | ≥.95 | ≥.95 | ≥.90 | <.008 |
| Model ($A_0$) | 212.4 | 3 | .000 | 70.8 | .63 | .63 | .55 | .30 |
| Model ($A_1$) | 315.5 | 7 | .000 | 45 | .67 | .67 | .64 | .24 |

Legenda: $\chi^2$- Hi kvadrat, df- stupnjevi slobode, $X^2$/df- relativni Hi kvadrat, CFI- Comparative fix index, NFI- Normed-fit index, AGFI- Adjusted Goodness-of-fit statistic, RMSEA- Root mean square error of approximation

Testirani model akademskoga postignuća ($A_0$) prikazan je na Slici broj 1, kojim se provjeravala uloga potrebe za spoznajom, prijašnjeg školskoga postignuća i strategija učenja (dubinsko procesiranje i ciklus metakognitivne kontrole) u predviđanju akademskoga postignuća, nije prihvaćen. Indeksi pristajanja pokazali su kako se postavljeni model ne podudara s postojećim opaženim podatcima, odnosno s originalnim modelom akademskoga postignuća Cazan i Indreica (2014). Isto tako, model akademskoga postignuća ($A_1$) koji se temelji na prvom modelu ($A_0$) i koji je proširen uvođenjem varijable akademske samoefikasnosti nije prihvaćen, budući da indeksi podudarnosti nisu zadovoljavajući. Dobiveni rezultati se ne slažu s prvom i drugom hipotezom. Mogući razlog za takvo što t su autorice Cazan i Indreica u svom modelu akademskoga postignuća koristile dubinske i samoregulirane strategije učenja dok su u ovom istraživanju korištene dubinske i metakognitivne strategije. Drugim riječima, u izvornom istraživanju Cazan i Indreica (2014), rezultati njihova istraživanja dovode u pitanje hipotezu medijacije strategija učenja između odnosa potrebe za spoznajom i akademskoga postignuća. Autori su testirali dva modela koji su imali nezadovoljavajuće indekse pristajanja. Tek uvođenjem prijašnjeg školskoga postignuća kao prediktora akademskoga postignuća model je imao, u jednoj mjeri, zadovoljavajuće indekse pristajanja. Slični rezultati dobiveni su i u ovom istraživanju na testiranim modelima akademskoga postignuća ($A_0$ i $A_1$), s tim da indeksi pristajanja u većoj mjeri ne idu u prilog održivosti modela u odnosu na modele Cazan i Indreica (2014).




*Slika broj 1* Provjera Modela ($A_0$) akademskoga postignuća (Cazan i Indreica, 2014)




*Slika broj 2* Prošireni model ($A_1$) akademskoga postignuća temeljen na modelu ($A_0$)

Moguće je da su strategije učenja prediktori akademskoga postignuća i ne mogu se nalaziti u ulozi varijable medijatora, odnosno ne mogu biti medijator varijable u odnosu između potrebe za spoznajom i akademskoga postignuća (Cho i Shen, 2013; Sen, 2016; Drysdale, 2018; Nabizedeh, 2019).

Tablica 2 *Prikaz parametara analize traga unutar strukturalnoga modeliranja za pretpostavljeni Model ($A_2$) i Model ($A_3$) akademskoga postignuća*

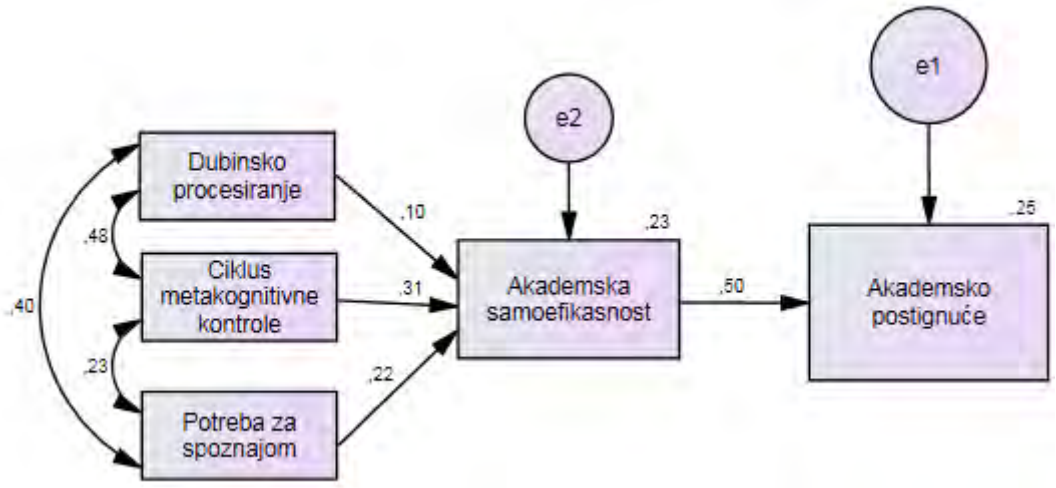
| | $\chi^2$ | df | p | $X^2$/df | CFI | NFI | AGFI | RMSEA | SRMR |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zadovoljavajuće vrijednosti parametara | ~0 | - | >.05 | <5 | ≥.95 | ≥.95 | ≥.90 | <.008 | <.008 |
| Model ($A_2$) | 13.1 | 3 | .004 | 4.4 | .99 | .98 | .98 | .065 | .009 |
| Model ($A_3$) | 6.7 | 2 | .035 | 3.3 | .99 | .99 | .98 | .055 | .008 |

Legenda: $\chi^2$- Hi kvadrat, df- stupnjevi slobode, $X^2$/df- relativni Hi kvadrat, CFI- Comparative fix index, NFI- Normed-fit index, AGFI- Adjusted Goodness-of-fit statistic, RMSEA- Root mean square error of approximation

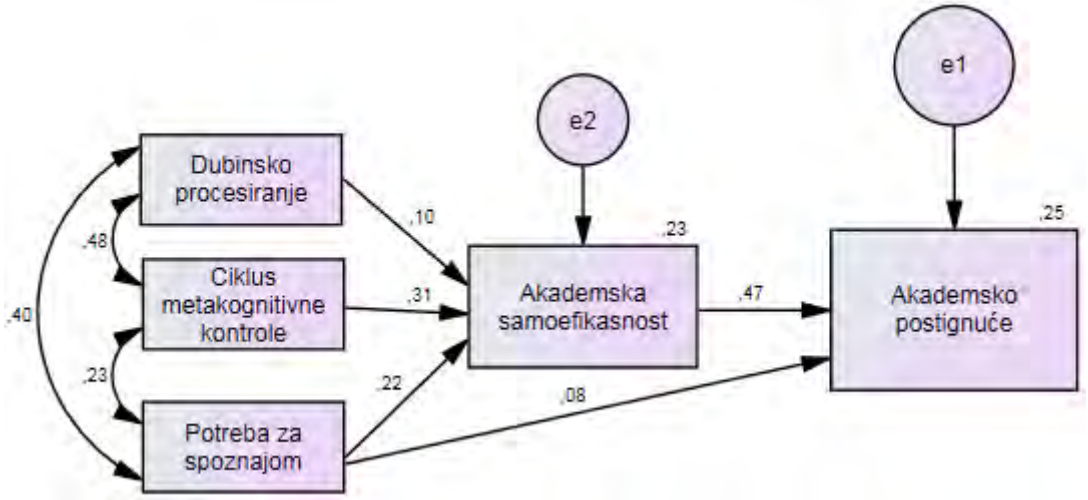
Modeli akademskoga postignuća ($A_2$ i $A_3$) ima prihvatljive i zadovoljavajuće indekse, npr. (Tablica broj 2) indekse pristajanja. Budući da se radi o međusobno uklopljenim modelima, moguće ih je uspoređivati. Model akademskoga postignuća ($A_2$) uklopljen je u model akademskoga postignuća ($A_3$) zato što sadrži podskup slobodnih parametara modela u koji je uklopljen (Brown, 2015). Kako bi se provjerilo koji je od ova dva modela bolji, izračunat je delta hi kvadrat po formuli $\Delta \chi^2 = (\chi^2_1 - \chi^2_2)$ te iznosi $\Delta \chi^2 = (13.1 - 6.7 = 6.4)$. Utvrđeni rezultat ukazuje na postojanje statistički značajne razlike između ta dva modela (Tabachnik i Fidel, 2012). Model ($A_3$), ipak nešto bolje aproksimira opažene podatke (Slika 4).

Standardizirani parametri modela akademskoga postignuća (Slik 3 i4) potvrdili su pozitivan doprinos dubinskoga procesiranja ($\beta$=.10 p<.05), ciklusa metakognitivne kontrole ($\beta$=.31, p<.01) i potrebe za spoznajom ($\beta$=.22, p<.01) u akademskoj samoefikasnosti. S obzirom na to, akademska samoefikasnost pozitivno doprinosi ($\beta$=.50, p<.01) akademskom postignuću. Kod modela akademskoga postignuća ($A_3$) utvrđen je pozitivan doprinos potrebe za spoznajom ($\beta$=.08 p<.01). Također, utvrđena je značajna pozitivna povezanost dubinskoga procesiranja i ciklusa metakognitivne kontrole (r= .48, p<.01), potrebe za spoznajom i dubinskoga procesiranja r=.40, p<.01) zatim potrebe za spoznajom i ciklusa metakognitivne kontrole (r=.23, p<.01). Rezultati su u skladu s prijašnjim istraživanjima (Richardson, 2012; Sen, 2016; Vrdoljak i Vlahović- Štetić, 2018). Studenti koji imaju izraženiju potrebu za spoznajom (uživaju u razmišljanju) te koriste učinkovitije pristupe učenja (dubinske i metakognitivne strategije), procjenjuju akademsku samoefikasnost te u konačnici imaju bolje akademsko postignuće. Štoviše, rezultati su u skladu s postavljenom trećom hipotezom ovoga istraživanja te s istraživanjima (Cacioppo i sur., 1996; Elias i Loomis, 2002; Coutinho, 2006; Coutinho i sur., 2005; Diseth, 2011; Richardson i sur., 2012; Al-Alwan i sur., 2013 Cho i Shen, 2013; Sen, 2016).

U konačnici, potreba za spoznajom objašnjava 4,9% ciklus metakognitivne kontrole 2,5%, a akademska samoefikasnost 18% varijance akademskoga postignuća. Modelom ($A_2$ i $A_3$) objašnjeno je ukupno oko 25,4% varijance akademskoga postignuća.




*Slika broj 3* Model akademskoga postignuća ($A_2$) - prikaz medijacijske uloge akademske samoefikasnosti u odnosu na potrebu za spoznajom i strategije učenja te indirektni doprinos potrebe za spoznajom akademskom postignuću




*Slika broj 4* Model akademskoga postignuća ($A_3$) - prikaz medijacijske uloge akademske samoefikasnosti u odnosu na potrebu za spoznajom i strategije učenja te direktni doprinos potrebe za spoznajom akademskom postignuću

*Ograničenja i praktične implikacije*

Pri interpretaciji nalaza ove studije, važno je razmotriti određena metodološka ograničenja. Prvo, nacrt istraživanja ne može u potpunosti omogućiti zaključivanje o kauzalnom odnosu ispitivanih varijabli, a to dovodi u pitanje interpretaciju rezultata. Drugo, svi rezultati prikupljeni su metodom online ankete (preko društvenih mreža). Dakle, radi se o samoprocjeni ispitanika te postoji velika mogućnost učinka zajedničke varijance koja može utjecati na rezultate, odnosno ispitanici su možda davali socijalno poželjne odgovore (Podsakoff i sur., 2003). Isto tako, budući da se radi o online anketi, ne može se u potpunosti kontrolirati tko je ispunio anketu, tj. jesu li svi sudionici uistinu bili studenti. Nadalje, mogući nedostatak istraživanju je varijabla akademskoga postignuća, definirana kao prosjek ocjena na pojedinim kolegijima prethodnog semestra; moguće je da su studenti upisivali nešto viši ili netočan prosjek nego što je zaista. Osim toga, uzorak su činili ispitanici različitih fakulteta i

usmjerenja te su usmjereni na različita područja znanja pa je moguće da postoje razlike u odabiru strategija učenja ovisno o zahtjevima samoga studija (npr. medicina, građevina, pravo). Što se tiče metode analize traga unutar strukturalnoga modeliranja, jedna od njenih nedostataka je što pretpostavlja da su odnosi među varijablama jednosmjerni. Ako je pretpostavka da potreba za spoznajom i strategije učenja imaju efekt na akademsku samoefikasnost, a ona dalje na akademsko postignuće, analizom traga ne može se pretpostaviti suprotan smjer, odnosno da akademska samoefikasnost i akademsko postignuće imaju efekt na potrebu za spoznajom i strategije učenja. Dakle, moguće je da su ti odnosi među varijablama dvosmjerni, a ne jednosmjerni kako je prikazano modelima ($A_0$, $A_1$, $A_2$ i $A_3$). Premda su očekivani slični obrasci odnosa među ispitivanim varijablama istraživanja, možda bi se u budućim istraživanjima, mogli uključiti i učenici srednjih škola te i kod te skupine ispitati odnose navedenih varijabla. Kada bi se tijekom srednjoškolskoga obrazovanja utvrdila niska potreba za spoznajom, površinski pristupi učenja te niska samoefikasnost, moglo bi se na različite načine, kroz edukacije i intervencije, utjecati na promjene navika u učenju. Isto tako, da bi model bio potpun, potrebno je uključiti i druge varijable kao što su motivacija, osobine ličnosti, proaktivnost, samoregulirano učenje i slično.

## Zaključak

Rezultati ovoga istraživanja nisu potvrdili postojeći model akademskoga postignuća Cazan i Indreica (2014), u kojem su strategije učenja medijator varijable u odnosu na potrebu za spoznajom, prijašnje školsko postignuće i akademsko postignuće. Također, nije potvrđen ni prošireni model akademskoga postignuća, uvođenjem akademske samoefikasnosti kao medijator varijablu uz strategije učenja. Rezultati ovoga istraživanja potvrdili su medijacijsku ulogu akademske samoefikasnosti u odnosu na potrebu za spoznajom, strategije učenja (dubinsko procesiranje i ciklus metakognitivne kontrole) i akademskoga postignuća. Potreba za spoznajom i strategije učenja (dubinsko procesiranje i ciklus metakognitivne kontrole) indirektno, preko akademske samoefikasnosti, pozitivno doprinose akademskom postignuću.

Direktan, pozitivan doprinos potrebe za spoznajom akademskoga postignuća, sugerira da se radi o hipotezi djelomične medijacijske uloge akademske samoefikasnosti. Međutim, radi se o niskom direktnom učinku pa je nužno u budućim istraživanjima provjeriti radi li se uistinu o medijacijskoj ili djelomičnoj medijacijskoj ulozi akademske samoefikasnosti.

Rezultati ovoga istraživanja, uz teoretsku važnost i dopune teorije učenja, imaju i veoma važne praktične implikacije. U današnje vrijeme, kada je sve jača konkurencija na tržištu rada, koristi se selekcija prilikom odabira najstručnijih radnika zato bi studenti trebali težiti što boljem akademskom postignuću, a s ciljem mogućnosti prijave na važna radna mjesta. Važno je da studenti prilikom studiranja budu vođeni određenom organizacijom i planiranjem prilikom učenja, uključuju se u kognitivne aktivnosti, biraju strategije učenja koje se temelje na razumijevanju, povezivanju informacija, kritičkom mišljenju i slično. Osim za studente, istraživanje ima važne implikacije i za profesore, koji bi trebali poticati studente na korištenje adekvatnih strategija učenja (metakognitivne i dubinske), intrinzično ih motivirati, omogućiti im zadatke koji će poticati kognitivnu aktivnost i uživanje u razmišljanju, poticati ih na kritičko razmišljanje, ponuditi im povratne informacije kako bi se vjerovanje u vlastite sposobnosti povećalo. Obrazovni sustav kao takav trebao bi prepoznati i pružiti poticaj za takve studente u vidu ispita, koji se neće temeljiti na činjeničnom znanju nego konkretnom znanju (testovi

kojima će se ispitivati dubinsko razumijevanje i povezivanje naučenoga gradiva), što dovodi do boljega akademskoga uspjeha, a u konačnici se može odraziti i na bolju mogućnost zapošljavanja.

**Literatura**


1. Al-Alwan, A., F., Ashraah, M., M. i Al-Nabrawi, I., M. (2013). Undergraduate Students' Level of Need for Cognition and its Relation to their Meaningful Cognitive Engagement: A Framework to Understanding Students' Motivation. *European Journal of Social Sciences, 38,* 59.-65.
2. Bahri, A. i Duran C., A. (2015). The Contribution of Learning Motivation and Metacognitive Skill on Cognitive Learning Outcome of Students within Different Learning Strategies. *Journal of Baltic Science Eduaction, 14*, 487.-500.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191.-215.
4. Baron, R. M. i Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinctionin social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173.-1182.
5. Bong, M. i Skaalvik, E., M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1.-40.
6. Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford.
7. Cacioppo, J., T. i Petty, R., E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116.-131.
8. Cacioppo, J., T., Petty; R., E., Feinstein, J., A. i Jarvis, W., B., G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin, 119*, 197.-253.
9. Cazan, A., M. i Indreica, S., E. (2014). Need for cognition and approaches to learning among university students. *Social and Behavioral Sciences, 127,* 134.-138.
10. Cho, M., H. i Shen, D., (2013). Self-regulation in online learning. *Distance education*, *34* (3), 290.-301.
11. Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J., J. i Britt, A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences, 15* (4), 321.-337.
12. Coutinho, S., A. (2006). The Relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews, 1* (5), 162.-164.
13. Coutinho, S., A. i Neuman, G., (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research, 11*, 131.-151.
14. Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, *21*, 191.-195.

15. Đukić, S., Radusinović, D. i Vukčević, M. (2012). Koncept akademske samoefikasnosti i veza sa školskim postignućem. *Godišnjak za psihologiju, 9*(11), 115.-128.
16. Drysdale, M., T., B. i McBeath, M. (2018). Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*, *31*, 478.-488.
17. Elias, S., M. i Loomis, R., J. (2000). Using an academic self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development, 41*, 450.-454.
18. Elias, S. i Loomis, R., J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 1687.-170
19. Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (4th *edition*). London. Sage publications.
20. Georghiades, P. (2000). Beyond conceptual change learning in science education: Focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Research, 42*, 119.-139.
21. Gerbing, D. W. i Anderson, J. C. (1993.). Monte Carlo evaluations of goodness-of-fit indices for structural models. U: Bollen, K.A i Long, J. S. (Ur.) Testing Structural Equation Models. Newbury Park: Sage, 40.-65.
22. Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*, 53.-60.
23. Hensley, L., C. (2013). *The fine points of working under pressure: active and passive procrastination among college students*. Dissertation. Graduate Program in Education, Ohio State University.
24. Lleras, C., (2005). Path analysis. *Encyclopedia of Social Measurement, 3*, 25.-30.
25. Lončarić, D. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Učiteljski fakultet u Rijeci*, *8*, 24.-148.
26. Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme. 17*(1), 1.-14.
27. Nabizadeh, S., Hajian, S., Sheikhan, Z. i Rafiei, F. (2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations amongmedical students. *BMC Medical Educatio*, 1.-19.
28. Osberg, T., M. (1987). The Convergent and Discriminant Validity of the Need for Cognition Scale. *Journal of Personality Assessment*, *51*(3), 441.-450.
29. Otaibi, S., M., B. i sur. (2012). The relationship between cognitive dissonance and the big-5 factors model of the personality and the academic achievement in a sample od female students at the University of Umm Al Qura. *Education, 132*(3), 607.-624.
30. Richardson, M., Abraham, C. i Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138* (2), 353.-387.
31. Miles, J., Shevlin, M. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, *25*, 85.-90.

32. Podsakoff, P., M., MacKenzie, S., B., Lee, J.,Y., Podsakoff, N., P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 879.-903.
33. Robbins, S., B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. i Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychol. Bull. 130*, 261.-288.
34. Şen, Ş. (2016). Modeling the structural relations among learning strategies, self-efficacy beliefs, and effort regulation. *Problems of Education in the 21st Century. Journal Article, 71*, 62.-72.
35. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti?* Jastrebarsko, Naklada Slap.
36. Tabachnik, B. G., Fidell, S. A. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
37. Tidwell, P., S., Sadowski, C., J. i Pate, L., M. (2000). Relationship Between Need for Cognition, Knowledge and Verbal Ability. *The Journal of Psychology*, *134* (6), 634.-644.
38. Vrdoljak, G. i Vlahović- Štetić, V. (2018). Odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i ocjena u srednjoškolskoj nastavi fizike. *Psihologijske teme 27 (2),* 141.-157.

## EVALUATION OF THE MODEL OF STUDENT'S ACADEMIC ACHIEVEMENT PREDICTION: THE ROLE OF NEED FOR COGNITION, LEARNING STRATEGY AND SELF-EFFICACY

**Abstract**

*The aim of this research was to test the mediating role of academic self-efficacy in relation to the need for cognition and learning strategies (metacognitive control, deep cognitive processing and surface cognitive processing) and academic achievement. Evaluation of two existing models was extended by testing two additional modified models of academic achievement. The first model includes the mediating role of academic self-efficacy in relation to the need for cognition and learning strategies with academic achievement, while the other model, with all stated, includes checking the direct effect of the need for cognition on academic achievement. Total of 827 students from Mostar, Tuzla, Sarajevo and Banja Luka participated in this study(661 female). The results confirmthe mediating role of academic self-efficacy in relation to predictors-need for cognition and learning strategies with academic achievement. Furthermore, the results show that the need for cognition and metacognitive control has a positive direct effect, while surface processing has a negative direct effect on academic self-efficacy. For the deep processing learning strategy no statistically significant direct or indirect effect on academic self-efficacy and academic achievement was found. In conclusion, constructs such as needs for cognition, learning strategies and academic self-efficacy represent an important factor of academic achievement and they are relevant factors in the educational context.*

***Key words**: need for cognition, learning strategies, academic self-efficacy, academic achievement, mediating effects.*

UDK 811.111'243:[37.015.3:159.947.5-057.875
UDK 37.015.3
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Adnan Bujak,
Dr. sc. Melisa Bureković,
Dr. sc. Edina Rizvić-Eminović

# THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT MOTIVATION TO LEARN ENGLISH AND THEIR GRAMMAR TEST SCORES

**Abstract**

*Motivation is an important factor in acquiring any language and in learning a foreign language. The students' proficiency of a language depends on their motivation to learn all aspects of a language, grammar included. It may be said that, in schools in Bosnia and Herzegovina, too much emphasis is placed on learning grammar, and that, despite the current trends in teaching, grammar is still considered a predominant factor by which someone's knowledge of a language is assessed. The present study aims to investigate whether there is any correlation between the achievement in a grammar test taken by the first through fourth year university-level students of English as a foreign and their motivation to learn and acquire the language knowledge. The chief hypothesis is that such a correlation does exist. The assumption, not tested in the present paper though, is that the correlation is due to the traditional view of the importance of grammar held by the majority high school teachers in Bosnia and Herzegovina.*

***Key words:*** *motivation, grammar, foreign language learning,*

## Introduction

From a *behavioral* perspective, motivation is seen as the anticipation of reward (Brown, 2007). In *cognitive* terms, motivation places much more emphasis on the individual's decisions, "the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect"(Keller, 1983, p. 389 as cited in Brown 2007).

Motivation is an important factor in acquiring any language and in learning a second or foreign language it may be even more important. This topic has been the key point for many researchers and they all tend to focus on student-oriented approach in their work. As Dornyei (1998:117) stated, motivation is "responsible for determining human behavior by energizing it and giving it direction" and this plays a huge role in motivating students to acquire a foreign language. Motivation according to Gardner (1985) consists of several different areas which directly or indirectly influence foreign language acquisition.

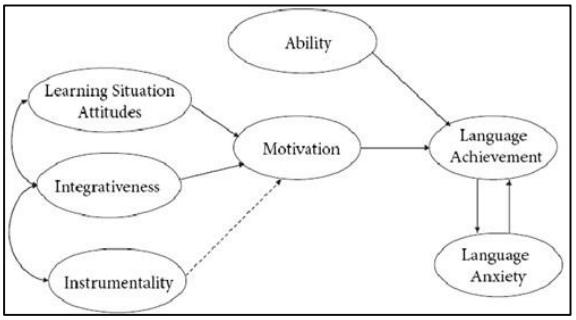



Figure 1: Gardner's socio-educational model (adopted from Lai, 2013)

If we look at the representation of his socio-educational model we see that motivation is influenced by the attitudes of learners in the learning situation which in a sense include attitudes towards other learners, teachers or even curriculum. When it comes to the second aspect, integrativeness, it is related to the desire of the learner to get acquainted with the society by learning target language and thus integrating fully in it. This aspect also includes instrumentality which is related to work aspect of one's life and relates to the necessity of language for improvement in the business realm.

If all of these aspects are present, then we have a learner who should be able enough to achieve specific language knowledge. However, one also must not forget the two remaining elements, extrinsic and intrinsic factors, which are also very influential in respect to motivation of an individual for acquiring a foreign language. Jeremy Harmer (2007) also discusses the importance of external and internal motivation stating that an accepted distinction is made between extrinsic and intrinsic motivation, that is, motivation that comes from 'outside and from 'inside'. In other words, all external factors from our surroundings may be the driving force that will propel us towards the success in learning. Those factors may include some sort of reward (usually money or sweets) from their parents and/or teachers or a good grade for their achievement. These extrinsic motivational factors, as we can see, up to a certain extent correlate with learning situation from previously mentioned Gardner's model. In respect to intrinsic motivation we may talk about our inner drive that may or may not be provoked by external motivation. It may be our desire for self-realization, satisfaction from obtaining certain achievements or any other enjoyment or pleasure stemming out from the very act of learning.

Another important part of motivation in the classroom is the relationship between the teacher and the student. If they have good relationship and the attitude of both is healthy and full of respect and understanding, the great deal of necessary conditions for learning is fulfilled. Students like to have good teachers and they must be sure that they know what they are doing or as Harmer (2007) says 'this confidence in a teacher may start the moment we walk into the classroom for the first time – because of the students' perception of our attitude to the job.' We definitely need to know the matter we teach and we need to respect all other requirements such as dress code, code of conduct, etc.

Following all these different ideas about motivation it is always necessary to strive towards having motivated students who are eager to learn and acquire a foreign language almost effortlessly. Therefore, it may also be necessary to note some of the characteristics of a motivated learner (Penny Ur, 1996):

1. *Positive task orientation*. The learner is willing to tackle tasks and challenges, and has confidence in his or her success.
2. *Ego-involvement*. The learner finds it important to succeed in learning in order to maintain and promote his or her own (positive) self-image.
3. *Need for achievement*. The learner has a need to achieve, to overcome difficulties and succeed in what he or she sets out to do.
4. *High aspirations*. The learner is ambitious, goes for demanding challenges, high proficiency, top grades.
5. *Goal orientation*. The learner is very aware of the goals of learning, or of specific learning activities, and directs his or her efforts towards achieving them.

6. *Perseverance*. The learner consistently invests a high level of effort in learning, and is not discouraged by setbacks or apparent lack of progress.
7. *Tolerance of ambiguity*. The learner is not disturbed or frustrated by situations involving a temporary lack of understanding or confusion; he or she can live with these patiently, in the confidence that understanding will come later.

Because in the majority of schools in Bosnia and Herzegovina, teachers traditionally place a great deal of emphasis on grammar, in this paper we wanted to investigate whether the students too, specifically those of English language, also consider grammar an important part of their language proficiency and whether their success in a grammar test designed based on the course books they used can be said to be related to their motivation to learn English and grammar in particular.

Having in mind all previously mentioned statements about motivation, the present research, therefore, aims to test whether there is any correlation between the achievement in a grammar test taken by the first through fourth year university-level students of English as a foreign and their motivation to learn and acquire the language knowledge. The chief hypothesis is that such a correlation does exist. The assumption, not tested in the present paper though, is that the correlation is due to the traditional view of the importance of grammar held by the majority high school teachers in Bosnia and Herzegovina.

**Methodology**

The current research involves university students from the first to the fourth year of study. They have been learning English for about 12 years on average, based on their responses and educational system they have completed prior to their enrollment in the Faculty of Philosophy. In reference to their social and educational background, they completed different high schools ranging from vocational to language oriented high schools. Having this in mind, this aspect will not be involved in the research. According to the High School Curriculum, the level of their English language is B2 upon the completion of high school and should rise up to C1/C2 upon the completion of their study. The number of participants is 47, the first and the fourth year being the most numerous with 10 and 17 students, respectively. Students were tested using online Google forms app and the results were coded and inserted into SPSS statistical analysis tool.

The test consisted of three parts. The first included questions regarding their general information and background, the second part was aimed at motivation-related questions and the third contained grammar questions. The motivation-related questions included were of the type:
- When your teacher tells you that you are going to work on grammar, you are thinking...;
- When I have to prepare for my grammar exam I feel...;
- I like learning grammar during my studies;
- Learning grammar improves my language learning skills!
- Knowing grammar is an important skill for future English teachers!
- Grammatical competence is an important part in foreign language teaching.

The responses were coded using Likert scale ranging from strongly agree to strongly disagree with the above statements.

In addition to these, two more questions were also included to give an opportunity to students to provide their own answer, which did not prove to be very exploited by the

participants. These questions addressed the situation in the classroom and the behavior of not only participant but also their teachers as well. These questions include:

- Are you engaged during a class where English grammar is taught?
- To what extent do you find grammar instruction useful?

Following this section, the survey continued with the grammar test including open-ended and multiple-choice questions.

Testing was performed using Google forms application and it was administered during the fall semester of 2019. Afterwards the data was collected, transferred into excel format and further encoded to ensure anonymity of the participants and to make it easier to further analyze data using SPSS statistical analysis tool.

**Results and discussion**

The results of the research provided an insight into students' motivation and attitude toward grammar and its perception, particularly, whether it is a necessity or just an obstacle they need to overcome. It also provided helpful insight into the importance of proper teaching methods, the relationship between the teachers and the students and, more importantly, whether the students' perception of grammar changed over the years spent studying English, based on the responses given by the students of all four years of English study.

The results of the descriptive analysis are presented in Table 1 below:

Table 1 Cumulative data

| **Descriptive Statistics** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| IG | 14 | 54.48 | 83.33 | 67.1229 | 7.84558 |
| IIG | 4 | 66.02 | 80.13 | 75.0000 | 6.37128 |
| IIIG | 9 | 55.13 | 85.26 | 76.5656 | 9.07619 |
| IVG | 16 | 51.92 | 82.69 | 72.9563 | 8.78749 |
| Valid N (list wise) | 4 | | | | |

Looking more closely at Table 1 it can be noticed that there is a significant discrepancy in the number of points scored per year. This deviation is the most significant in the case of third-year students, which shows that we have the greatest difference among students scoring the highest and the lowest score during testing.

Based on the results of one-sample test presented in Table 2, and the difference between the lowest and the highest score it may be concluded that the achieved scores per study year belong to the normal distribution.

Table 2 - One-sample test results

| **One-Sample Test** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Test Value = 0 | | | | | |
| | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |
| IG | 32.012 | 13 | .000 | 67.12286 | 62.5930 | 71.6528 |
| IIG | 23.543 | 3 | .000 | 75.00000 | 64.8619 | 85.1381 |
| IIIG | 25.308 | 8 | .000 | 76.56556 | 69.5890 | 83.5421 |
| IVG | 33.209 | 15 | .000 | 72.95625 | 68.2737 | 77.6388 |

This table also shows that second year students scored the best, followed by third year students. For further analysis, it is necessary to address the issue per study year individually. Therefore, in order to determine whether there is any correlation between their results in grammar tests and their motivation represented in their responses to the questions related to motivation, we will look at the correlation tables for each year individually.

Table 3 - First year correlation results

| **Correlations** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Percentage score | Going grammar | Engaged class | Instruction useful | Prepare grammar | Like grammar | Grammar improves | Knowing grammar | Grammatical competence |
| Percentage score | Pearson Correlation | 1 | .358 | .564* | -.763** | .003 | -.644* | .060 | .119 | .524 |
| | Sig. (2-tailed) | | .208 | .036 | .002 | .993 | .013 | .837 | .686 | .055 |
| | N | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |

Table 3 shows the results of the correlation analysis of the score among first year students. In this respect we can notice that there is statistically significant correlation (<0.05) between the grammar score and motivation questions - Are you engaged during a class where English grammar is taught? - To what extent do you find grammar instruction useful? And I like learning grammar during my studies. The rest of the questions did not show any significant correlation result. There is also the possibility for external influences in teacher-student relationship or the students' previous knowledge, which are not discussed in this paper.

Table 4 - Second year correlation results

| **Correlations** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Percentage score | Going grammar | Engaged class | Instruction useful | Prepare grammar | Like grammar | Grammar improves | Knowing grammar | Grammatical competence |
| Percentage score | Pearson Correlation | 1 | -.247 | -.814 | .940 | -.491 | -.520 | -.403 | .537 | -.403 |
| | Sig. (2-tailed) | | .753 | .186 | .060 | .509 | .480 | .597 | .463 | .597 |
| | N | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

When it comes to the second year students, correlation Table 4 indicates that there is no statistically significant result (<0.05) in respect to the correlation between the score in the grammar test and the motivation questions.

Table 5 - Third year correlation results

| **Correlations** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Percentage score | Going grammar | Engaged class | Instruction useful | Prepare grammar | Like grammar | Grammar improves | Knowing grammar | Grammatical competence |
| Percentage score | Pearson Correlation | 1 | -.076 | .386 | -.262 | -.384 | .090 | .283 | -.359 | -.121 |
| | Sig. (2-tailed) | | .845 | .304 | .496 | .308 | .818 | .461 | .342 | .757 |
| | N | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |

The results of the third year students are in respect to correlation results similar to the second year students and are presented in Table 5. However, the only difference is in the connection to the question about class engagement which has borderline result.

Table 6 - Fourth year correlation results

| Correlations | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Percentage score | Going grammar | Engaged class | Instruction useful | Prepare grammar | Like grammar | Grammar improves | Knowing grammar | Grammatical competence |
| Percentage score | Pearson Correlation | 1 | -.399 | -.105 | -.142 | -.356 | -.171 | -.221 | -.105 | -.420 |
| | Sig. (2-tailed) | | .126 | .698 | .599 | .176 | .527 | .411 | .698 | .106 |
| | N | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |

Fourth year students continue the trend of no correlation between the motivation questions and the grammar test score. However, the discrepancy between the two is even greater than with the third year students.

Overall, the results presented show the higher the study year, the smaller the correlation between the motivation questions and the test score. The reason may be attributed to the fact that, because they are exposed to the English language in a variety of ways and course contents, higher level students, i.e. students studying English for two, three and four years, see grammar not as a separate competence, but as an integral part of English language proficiency. More importantly, they deviate from the traditional belief still present among the freshmen students, that grammar is and should be the focus of language learning. The freshmen students come from high school where grammar is taught usually in direct method and thus possibly poses a difficulty for most of students. Therefore, their perception may be that grammar is complicated and difficult to acquire. However, during their years of study, grammar as such is no longer presented to the students directly and explicitly with such a great focus. Hence, the students' perception changes as they progress in their studies. This could also be the reason behind such great difference among the first and fourth year students.

## Conclusion

The primary intention of this paper was to determine whether there was any correlation between the achievement in a grammar test taken by the first through fourth year university-level students of English as a foreign and their motivation to learn and acquire the language knowledge. The chief hypothesis was that such a correlation did exist. However, the statistical analysis has shown that such a correlation between the student's motivation and their success at the grammar test exists only in reference to the freshmen students, which means that our hypothesis has only been partially confirmed. Such correlation does not exist in reference to the second, third and fourth year students through, meaning that our hypothesis in that respect has been refuted. The perception of grammar changes as students advance through their study year. They do not see it as a separate competence, but as an integral part of language proficiency, which should be the case. The drawback of this study is that it did not investigate all aspects of student motivation. Those are the issues that will need to be taken into account in some other future research that should possibly include more participants and be conducted in more than one university.

## References

1. Brown H. Douglas (2007). *Principles of language learning and Teaching*, Pearson Longman, UK

2. Dörnyei, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning", in *Language Teaching, 31*(3), 117-135
3. Gardner R.C., R.N. Lalonde, and R. Moorcroft (1985). "The role of Attitudes and motivation in Second language learning: correlational and experimental considerations", in *Language Learning*, Vol. 35, No. 2. June, University of Michigan
4. Harmer Jeremy (2007). *How to Teach English,* Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, UK
5. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*, fourth edition, Pearson Longman, UK
6. Hsuan-Yau Tony Lai (2013). "The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited" in *International Education Studies,* Vol. 6, No. 10, Canadian Center of Science and Education, Canada
7. Keller, J. M. (1983). "Motivational design of instruction" in C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status,* 386-483, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Ur, P. (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, UK

## POVEZANOST MOTIVACIJE STUDENATA U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA I NJIHOVOG USPJEHA NA GRAMATIČKOM TESTU

**Sažetak**

*Motivacija je važan faktor u usvajanju bilo kojeg, pa i stranog jezika. Poznavanje stranog jezika studenata zavisi od njihove motivacije da uče sve aspekte jezika, uključujući i gramatiku. Može se reći da se u školama u Bosni i Hercegovini prevelika pažnja poklanja učenju i podučavanju gramatike, te da je gramatika i dalje dominantan faktor na osnovu kojeg se procjenjuje nečije poznavanje stranog jezika. Cilj ove studije je istražiti da li postoji korelacija između uspjeha na gramatičkom testu među studentima prve, druge, treće i četvrte godine engleskog kao stranog jezika i njihove motivacije da uče taj jezik. Glavna hipoteza je da takva korelacija postoji. Pretpostavka, koja međutim nije testirana u ovom radu, jeste da uzrok te povezanosti leži u tradicionalnom viđenju važnosti gramatike, kakvo ima većina nastavnika u srednjim školama u Bosnia i Herzegovini.*

*Ključni pojmovi: motivacija, gramatika, učenje stranog jezika*

UDK 374
UDK 316.77
Pregledni rad

Dr. sc. Marijana Togonal
Vjera Brković
Dr. sc. Rona Bušljeta Kardum

# POUČAVANJE KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA KAO DIO CJELOŽIVOTNOGA OBRAZOVANJA

**Sažetak**

*Neprestana i brza društveno-gospodarska kretanja i promjene zahtijevaju prilagodbu pojedinca u smislu stjecanja novih znanja te razvijanje različitih vještina. Jedan od ključnih elemenata prilagođavanja tim promjenama jest proces cjeloživotnoga obrazovanja koje predstavlja svojevrstan odgovor na potrebu kontinuirana obrazovanja i učenja. Cjeloživotno obrazovanje nerijetko se smatra ključem osobnoga, socijalnoga i profesionalnoga razvoja pojedinca te polazištem za razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u 21. stoljeću. Ostvarenje tih kompetencija nerijetko iziskuje primjenu različitih inovativnih strategija poučavanja i učenja, posebice strategija koje vode procesu aktivnoga učenja. U ovome radu cilj nam je prikazati važnost i ulogu poučavanja komunikacijskih vještina u procesu cjeloživotnoga obrazovanja, predstaviti strategije za njihovo poučavanje i učenje te istaknuti potrebu njihova kontinuirana usvajanja i u formalnim i u neformalnim oblicima obrazovanja. Budući da je aktivno učenje strategija najprimjerenija poučavanju, ali i usvajanju komunikacijskih vještina, u radu je predstavljena i konstruktivistička teorija unutar koje se razvija model interaktivnoga, suradničkoga učenja.*

***Ključne riječi**: cjeloživotno obrazovanje, kompetencije, komunikacijske vještine, neformalno obrazovanje, strategije za aktivno učenje.*

## Uvod

U suvremenome svijetu obilježenom brojnim znanstvenim otkrićima i tehnološkim napretkom znanja i kompetencije sve brže zastarijevaju te se potreba za cjeloživotnim obrazovanjem i osobnim usavršavanjem nezaustavljivo povećava (Pastuović, 2008). U kontekstu tog ubrzanog razvoja nameće se potreba kreiranja raznovrsnih programa cjeloživotnoga obrazovanja zahvaljujući kojima će pojedinac moći neprestano nadograđivati usvojena znanja, vještine i kompetencije, a s obzirom na potrebe koje mu nameće njegovo profesionalno i socijalno okruženje. Suvremeno obrazovanje tako je inauguriralo načelo cjeloživotnoga učenja koje se ostvaruje u okviru formalnoga, neformalnoga i informalnoga obrazovanja[1]. Obrazovne institucije nositeljice su programa cjeloživotnoga obrazovanja koje omogućuju ispunjenje načela kontinuirana učenja odnosno profesionalni razvoj pojedinca i u

[1] Formalno obrazovanje označava djelatnost koja se izvodi u institucionalnim i javno verificiranim oblicima obrazovanja radi stjecanja stručnog znanja, vještina i sposobnosti. Formalno obrazovanje obuhvaća: osnovno školovanje, srednjoškolsko obrazovanje; stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalifikacije, osposobljavanje i usavršavanje, visoko obrazovanje. Neformalno obrazovanje označava organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj. Informalno obrazovanje označava aktivnosti u kojima odrasla osoba prihvaća stajališta i pozitivne vrednote te vještine i znanja iz svakodnevnog iskustva i raznolikih drugih utjecaja i izvora iz svoje okoline. Informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, a koje se odvijaju u svakodnevnom životu tj. na spontanoj i nesvjesnoj razini prijenosa znanja, stavova ili vještina. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-14_hr)

konačnici njegovu konkurentnost koja mu pak omogućuje opstanak, ali i individualni razvoj na tržištu rada. Cjeloživotno obrazovanje tako postaje jedno od temeljnih načela obrazovanja te osobnoga i profesionalnoga razvoja (Vlašić, 2008), a jedan od glavnih pozitivnih učinaka cjeloživotnoga obrazovanja i usavršavanja ogleda se upravo u porastu mogućnosti brzoga zapošljavanja, promjene radnoga mjesta te upravljanja kvalitetom poslovnih suradnji i radne okoline (Zbukvić Ožbolt, Jurković Majić i Dragović, 2008).

**Cjeloživotno učenje / cjeloživotno obrazovanje – pojmovno razlikovanje**

Pojmovno razlikovanje cjeloživotnoga učenja i cjeloživotnoga obrazovanja razjašnjava temeljnu razliku pojmova obrazovanje i učenje koji su međusobno povezani te proizlaze jedan iz drugoga (Mijatović, 2000). Definicija pojma cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva kontinuirano učenje i razvijanje zbira svekolikog znanja, vještina i stajališta koji ne završava prestankom formalnoga obrazovanja, nego traje od prvih godina života pa do kraja radnoga vijeka. Ne postoje dobna ograničenja koja bi mogla biti prepreka za osobnu izgradnju i usvajanje novih znanja i vještina. Budući da je koncept cjeloživotnoga obrazovanja nastao kao alternativa tradicionalnom školovanju, možemo zaključiti da se tradicionalno obrazovanje nalazi u svojevrsnoj krizi te mu je potreban novi smjer koji se može tražiti u uključivanju neformalnih obrazovnih aktivnosti u formalni sustav obrazovanja (Pastuović, 1999). Uzrok krize tradicionalnoga obrazovanja nedvojbeno leži u nedovoljnoj učinkovitosti obrazovnoga sustava u smislu njegove mijene i prilagodbe novom dobu i novim zahtjevima koje suvremeno društvo donosi. Ta kriza i zastarjelost tradicionalnoga formalnog obrazovanja prije svega proizlazi iz još uvijek dominantne maksime na kojoj formalno obrazovanje počiva, a to je „učenje zbog učenja“, potom na obimnom sadržaju koji prelazi okvire determinirane satnicom pojedinih predmeta pa posljedično i s prevladavajućim tehnikama i strategijama poučavanja koje se i dalje velikim dijelom temelje na načelu reprodukcije znanja, a manje na razvoju vještina i kompetencija. Neprilagođenost formalnoga obrazovanja suvremenim potrebama i trendovima otvara prostor raznim programima cjeloživotnoga obrazovanja za ispunjavanje postojećih obrazovnih praznina.

Cjeloživotno učenje kombinacija je raznih učenja koje ne može zamijeniti obavezno tradicionalno školstvo, ali može doprinijeti kvaliteti obrazovanja i brže potaknuti stjecanje i razvijanje kompetencija. Upravo je cjeloživotno učenje pokrenulo reinterpretaciju tradicionalnoga školstva te upozorilo da se neformalno obrazovanje kao paralelni sustav brže razvija i prilagođava potrebama pojedinca, ali i tržištu rada (Pastuović, 2008: 256-258). Budući da se suvremeno društvo često opisuje kao „društvo znanja“ (Previšić, 2007), recentnija stručna literatura jednoglasno naglašava kako je razvoj cjeloživotnoga učenja proces tijekom kojega se u svakoj dobi događaju karakteristične razvojne promjene (Berk, 2008). Danas se pojmovi cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje najčešće definiraju kao pojave u obrazovanju koje podrazumijevaju sve oblike učenja tijekom života neke osobe, a primarni im je cilj stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe (Vizek Vidović (ur.) 2003).

**Priznavanje i vrednovanje neformalnoga obrazovanja**

Recentna literatura i istraživanja pokazuju kako suvremene tendencije života i rada u 21. stoljeću zahtijevaju cjeloživotno učenje i pojedinca koji je sposoban aktivno djelovati u

društvu te konstruktivno pridonositi društvenim promjenama. Istraživanja uglavnom navode potrebu pojedinca za prilagođavanjem novim razvojnim potrebama društva razvojem informacijsko-tehnološke pismenosti, komunikacijske pismenosti, matematičke pismenost i sl. (Baranović, 2006). Upravo s tim u svezi možemo govoriti i o neformalnom obrazovanju koje je nužno implementirati i integrirati u postojeće programe obrazovnoga sustava. Jedan od načina rješavanja ovakvih problema može se tražiti u smjeru neformalnoga obrazovanja. U tom pogledu brojni oblici neformalnoga obrazovanja sadrže organizirane i planirane obrazovne aktivnosti u svrhu stjecanja različitih znanja i vještina, stajališta i vrijednosti, i to primjenom različitih metoda, potom veću fleksibilnost i pristup životnim situacijama te praktičnu primjenu usvojenih znanja i vještina. Primjeri takvih organiziranih aktivnosti različite su radionice i seminari, konferencije, tečajevi, volonterski programi, rad na projektima, školska društva, izvannastavne aktivnosti, zadruge, programi razmjene učenika, centri izvrsnosti i slično. Sve navedene aktivnosti uključuju praktično stjecanje znanja, vještina i stajališta, odvijaju se izvan konteksta formalnoga učenja, temelje se na dobrovoljnom sudjelovanju, pokazuju određene rezultate i za njih se najčešće ne primaju formalna priznanja. Stoga bi se neformalno učenje trebalo i vrednovati jer pridonosi osobnom razvoju pojedinca. Suvremeni društveni zahtjevi i izazovi koji se stavljaju pred pojedinca traže njegovu osobnu izgradnju, ali i kontinuirano usvajanje i proširivanje znanja, vještina, stajališta i vrijednosti. (*Memorandum o cjeloživotnom učenju*, Europska komisija, 2000)**.** Cjeloživotno učenje preduvjet je snalaženju i prilagodbi promjenjivim životnim i društvenim kontekstima, zapošljivosti i konkurentnosti na tržištu rada, ali i temelj ostvarivanja osobnih potencijala, aktivnoga građanstva kao i svijesti o sebi kao e-građaninu. Prema *Europskom kvalifikacijskom okviru* cjeloživotno učenje odnosi se na priznavanje i vrednovanje svih aktivnosti stjecanja znanja i vještina tijekom života kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje, i to u okviru osobnoga, građanskoga, društvenoga ili profesionalnoga razvoja i djelovanja *(Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning,* 2018*)*. Navedene kompetencije nužne su za osobni razvoj (kulturni kapital) kroz prizmu sve učestalijih tendencija odraslih pojedinaca za kontinuiranim formalnim obogaćivanjem vlastitih znanja i spoznaja, za odgoj i obrazovanje aktivnoga građanina i e-građanina (društveni kapital) te za sposobnost zapošljavanja (ljudski kapital) što se može objasniti interakcijom brojnih učestalih promjena u svijetu rada za koje se zaposlenici trebaju osposobiti i prilagoditi (*Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning,* 2018).

**Važnost sustavnoga poučavanja komunikacijskih vještina**

Komunikacijske vještine u širem smislu obuhvaćaju tri temeljne vještine: vještine pisanja, govorenja i slušanja, koje se pak dalje granaju na određene podvještine. Komunikacijske vještine nužne su i važne za kvalitetno obavljanje svakoga posla, stoga ne čudi da se one navode kao jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnoga obrazovanja te da se ističe važnost njihova kontinuirana, sustavna i sveobuhvatna poučavanja. Među ciljevima komunikacijske kompetencije, kako se navodi u dokumentu *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018), navodi se „sposobnost učinkovitoga komuniciranja i povezivanja s drugima na primjeren i kreativan način kao i važnost razvijanja vještina za pisano i usmeno komuniciranje u različitim situacijama te za praćenje i prilagodbu vlastite komunikacije u skladu s okolnostima“. U skladu s tim

preporukama očekuje se i da predmetni kurikuli, ali i pojedini nacionalni obrazovni dokumenti, a potom i cjelokupna nacionalna obrazovna strategija budu usklađeni s novim obrazovnim zahtjevima. Budući da je hrvatski obvezni obrazovni sustav intertan i statičan te sporo odgovara na promjene u okruženju, novi koncepti i modeli učenja i poučavanja i novi kurikuli usklađeni sa stvarnim životnim i profesionalnim potrebama pojedinaca prvotno su se razvili u raznim oblicima informalnoga i neformalnoga obrazovanja dok su u oblicima formalnoga obrazovanja slabije zastupljeni. Usmjereno poučavanje komunikacijskih vještina, tehnika i strategija, i to osobito onih govornih (retoričkih), zbog istih je razloga više zaživjelo u neformalnim oblicima obrazovanja negoli u formalnim u kojima je ono vidljivo tek u ishodima nekih predmeta, međutim ne i u promjeni ili nadogradnji obrazovnoga koncepta u smislu uvođenja novoga predmeta koji će se baviti isključivo govornim komunikacijskim vještinama, poput, primjerice, retorike u antičko vrijeme. Za razliku od govornih vještina, pisane se komunikacije vještine ipak sustavno poučavaju u formalnim oblicima obrazovanja, iako, prema rezultatima vanjskoga vrednovanja znanja, primjerice PISA testiranju ili pak državnoj maturi, nedostatno i na neadekvatan način. S obzirom na činjenicu da ne postoji kontinuitet poučavanja govornih komunikacijskih vještina u raznim fazama obrazovanja, odnosno da je za oblike formalnoga obrazovanja još uvijek karakteristično učenje po modelu, a za neformalne i informalne oblike obrazovanja usmjereno obrazovanje utemeljeno na potrebama članova zajednice, u ovome ćemo se radu primarno baviti vještinama govorenja te ponuditi neke strategije i tehnike njihova poučavanja, oslanjajući se pritom na konstruktivističku teoriju učenja odnosno model interaktivnoga, suradničkoga i kontekstulanoga učenja.

*Vještine govorenja*

*Ars oratoria ili eloquentia* u antičko se vrijeme, kada je i definirana retorika kao znanstvena disciplina i bila uvrštena u *septem artes liberales*, prije svega doživljavala kao umjetnost nagovaranja i uvjeravanja (*ars persuadendi*) pa se upravo prema latinskome pojmu za uvjeravanje odnosno nagovor u raznim priručnicima koji se bave komunikacijom uvriježio pojam *persuazije* (lat. *persuasio*). U skladu s obilježjima suvremene participativne kulture današnje se značenje pojma retorike bitno proširilo, a njezin se uvjeravateljski i nagovarateljski karakter prije svega zadržao u području marketinga i menadžmenta (Certo, Certo, 2008; Cutlip, Center, Broom, 2003; Tomić, 2016). U širem značenju retorika podrazumijeva vještinu dobra govorenja koja pak uključuje više čimbenika od kojih ćemo izdvojiti najčešće: (1) karakter govornika, (2) poznavanje teme o kojoj se govori, (3) poznavanje teorije argumentacije, (4) poznavanje tehnike sastavljanja govora, (5) poznavanje jezičnih zakonitosti (gramatika), (6) poznavanje obilježja stila, (7) ovladavanje odgovarajućim leksikom, (8) ovladavanje paralingvističkim obilježjima komunikacije, (9) poznavanje konteksta/situacije u kojem se govori, (10) poznavanje obilježja kulture (interkulturalne razlike) u kojoj se govor izriče, (11) poznavanje sugovornika/publike, (12) kontroliranje emocija, (13) sposobnost aktivnoga slušanja, (14) vještine postavljanja pitanja. Dio navedenih obilježja utemeljili su još antički retoričari (Aristotel, Ciceron, Kvintilijan i dr.), a kasnije su ih, sukladno potrebama vremena i promjeni komunikacijskoga kanala, proširivali i nadopunjavali suvremeni retoričari. Dok se nekada veća pozornost posvećivala samome govorniku, njegovim moralnim karakteristikama, čestitosti, poštenju, društvenome ugledu, u suvremeno su vrijeme te karakteristike ipak potisnute u drugi plan, a naglasak je stavljen na strukturiranje govora, poznavanje publike,

kontrolu emocija i druga obilježja koja zajednički utječu na dobru govornu izvedbu (Kišiček, 2011). Prema Aristotelovu mišljenju, primjerice, uvjerljivost govora može se postići na različite načine, međutim on ipak u prvi plan stavlja govornikov karakter. Za Aristotela govornikov karakter ili *etos*, o kojemu se u suvremenoj retoričkoj literaturi vrlo malo piše, temelj je retorike jer upravo govornikov *etos* govor čini uvjerljivim. Kada je uvjeravanje u pitanju, Aristotel je smatrao da ljudi najradije i najspremnije poklanjaju povjerenje čestitim ljudima, naročito kada je riječ o stvarima koje nisu jasne i u koje se može sumnjati (Aristotel, 1989: 40). Tek nakon *etosa* Aristotel navodi druge važne govorničke vještine, poput *patosa*, tj. osjećaja koje govornik izaziva u slušatelju, *logosa* odnosno jezika kojim govornik oblikuje svoju poruku, samog govora, potom govornoga stila te načina iznošenja argumenata. I „stari" retoričari, ali i suvremeni, suglasni su da argumentaciji unutar govorništva treba posvetiti posebnu pozornost. S obzirom na to da je argument govorničko sredstvo koje primjenjujemo kada sugovornika u nešto želimo uvjeriti, ne trebamo ga promatrati „isključivo kao apstraktnu logičku strukturu, već kao sredstvo koje ima praktičnu komunikacijsku primjenu" (Bodlović, 205: 102). Argumentacijsko je mišljenje prisutno od prvih sačuvanih djela o retorici, međutim interes za argumentaciju posebno se razvija u 19. stoljeću zahvaljujući J. S. Millu i rastu društvenih znanosti, razvojem pravne znanosti, filozofskih raspravljanja spoznajnih argumentacijskih vrijednosti, primjerice Heideggera i Husserla, te razvojem komunikacijskih znanosti u 20. stoljeću, ističe G. Varošanec-Škarić (2012: 83) u svome prikazu knjige *Argumentacija* Ive Škarića. Poznavanje postupaka argumentacije iznimno je važno za otvorena, demokratska društva koja njeguju pluralizam stajališta, koja potiču slobodu govora i konstruktivan dijalog utemeljen na činjenicama te kritički javni i raspravljački diskurs, stoga takva društva na razne načine potiču razvoj retorike i komunikacijskih vještina. Upravo bi se stoga retoričko-komunikacijskim vještinama u okvirima formalnoga obrazovanja trebala posvetiti veća pozornost. Dok antički retoričari uz argumentiranje i uvjerljivost u postupku argumentacije nerijetko vezuju visoka moralna načela, suvremeni retoričari i komunikolozi zanemaruju taj aspekt govorničke uvjerljivosti naglašavajući razliku između stvarne istinitosti neke teze i retoričke istine. U svakom slučaju, da bismo mogli argumentirano sudjelovati u raspravama ili braniti svoja stajališta i uvjerenja te uvjeriti sugovornika u ono što govorimo, međutim istovremeno i prepoznati retoričke manipulacijske postupke, potrebno je prije svega poznavati strukturu argumentacije i znati ju potom primijeniti u stvarnim situacijama. Svaka argumentacija ima istu opću strukturu: sastoji se od tvrdnje, očitosti i veze koja postoji između očitosti i tvrdnje. Pritom pod očitostima podrazumijevamo „oslonce" u dokazivanju izrečene tvrdnje, a to je „sve ono na što se sudionik u raspravi može pozvati kako bi slušatelja racionalno uvjerio" (Bodlović, 2015: 103). Te očitosti ili oslonci mogu biti razni podaci, činjenice, definicije, izjave autoriteta, rezultati istraživanja, ilustracije, dokumenti, zakoni i dr. koji su racionalno i logički povezani s tvrdnjama (Škarić, 2012).

Da bi argumenti bili snažniji, potrebno ih je skladno integrirati u govor, stoga nije dovoljno znati očitostima potkrijepiti svoje tvrdnje, već ih i upotrijebiti na pravome mjestu pri strukturiranju govora. Svaki govor, naime, ima osnovnu trodijelnu strukturu. Prvi je dio uvod (lat. *exordium*) kojim najavljujemo temu, uvodimo sugovornika u sadržaj govorenja, otvaramo prostor komunikaciji, iznosimo tvrdnje, sudove, teze ili pripovijedamo o događaju (lat. *narratio*). Drugi je dio glavni dio govora (lat. *argumentatio*), a u njemu iznosimo dokaze, argumente, dakle očitostima potkrjepljujemo tvrdnje iznesene u uvodnome dijelu. Upravo u

tome dijelu primjenjujemo znanje iz argumentacije rabeći pritom retoričke figure koje su u funkciji uvjeravanja i pridobivanja sugovornika „na svoju stranu“. Ako doista želimo valjano argumentirati i dokazati iznesene tvrdnje ili pak pobiti protivnikove dokaze, moramo voditi računa o vjerodostojnosti dokaza, stoga je potrebno birati najbolje, najjače i provjerene dokaze jer u protivnome upadamo u pseudoargumentacijsku zamku (što u konačnici trajno može utjecati na kredibilitet i vjerodostojnost govornika. U trećemu dijelu govora slijedi zaključak (lat. *conclusio*) pod kojim podrazumijevamo efektni završetak u kojemu ponavljamo glavne argumentacijske dijelove, izdvajamo najvažnije očitosti, poentiramo bilo uvjeravajući sugovornika u ono što govorimo bilo pobijajući njegove dokaze protudokazima i protuargumentima.

Da bi argumentacijski postupak doista bio snažan i učinkovit, osim poznavanja argumentacijske strukture i kompozicije govora, važno je dobro vladati zakonitostima jezika kojim govorimo, osobito njegovom standardnom normom. Aristotel u *Retoric*i navodi kako je preduvjet dobra govornička stila *pravilan govor helenskim jezikom* što pak nije moguće ostvariti bez dobra poznavanja jezičnih pravila. Ciceron također na više mjesta u svome retoričkome priručniku O *govorniku* napominje da se *govoriti treba pravilnim latinskim jezikom*: „[…] cijelo umijeće govorništva leži svima otvoreno, takoreći u javnoj uporabi, i u vezi je s ljudskim govorom i jezikom […] da bismo pravilno govorili, ne treba se samo pobrinuti da upotrebljavamo riječi kojima nitko ne može s pravom prigovoriti i da poštujemo njihov padež, glagolsko vrijeme, rod i broj, kako se ne bi što izgovorilo zbrkano, neskladno i u krivom poretku. Treba još upravljati jezikom, dahom, čak i zvukom glasa. Ne želim da se glasovi izgovaraju s previše prenemaganja, ne želim ni da budu nejasni zbog nemarna izgovora; ne želim da riječi izađu slabašno izdahnute, ne želim ni da ih se napuhuje i suviše revno ispuhuje. […] Treba, naime, usvojiti znanje o mnogim stvarima bez kojih je okretnost riječi isprazna i smiješna; sam govor valja uobličiti ne samo biranjem nego i sklapanjem riječi; moraju se duboko proučiti svi osjećaji koje je ljudskom rodu dodijelila priroda jer se sva snaga i smisao govora trebaju iznijeti zato da bi se duše slušatelja smirile ili uzbudile.” Drugim riječima, govornik mora posjedovati i lingvističku i komunikacijsku kompetenciju da bi znanja o sadržaju o kojem govori, znanja i vještine argumentiranja, znanja i vještine komponiranja govora mogao i jezično oblikovati. I suvremeni udžbenici koji se bave komunikacijskim i govorničkim vještinama kao jedan od uvjeta navode i dobro poznavanje standardnoga jezika (usp. Šego, 2005; Španjol Marković, 2008).

Osim jezikom komunikacija se odvija i paralingvističkim elementima – intonacijom, tempom, ritmom, bojom glasa, stankom – koji čine akustičku dimenziju govora. Petar Guberina (1967) naziva ih govornim vrednotama koje govoru daju dodanu vrijednost koju mu sam jezik ne može dati. Govornim vrednotama jezika našu poruku obogaćujemo emocionalno, dajemo joj izvanjezično značenje; njima, između ostaloga, prenosimo sugovorniku poruku i o svome psihičkome stanju, svome stajalištu prema izrečenome, raspoloženju, što u konačnici utječe i na samo razumijevanje i doživljaj poruke. Iako ih uglavnom rabimo nesvjesno, paralingvistički elementi komunikacije mogu se kontrolirati učenjem, stoga njihovom svjesnom primjenom i kontrolom tijekom govora itekako možemo utjecati na značenje cjelokupne poruke. Tako se, primjerice, stanka može rabiti kao izvrsno sredstvo privlačenja pozornosti sugovornika, rečeničnom intonacijom i tempom odašiljemo sugovorniku poruku o svome afektivnome

stanju: sreći, ljutnji, bijesu, smirenosti, dakle njome izravno prenosimo emociju sugovorniku (Vuletić, 2007).

Komunikacijska vještina koja se nerijetko zanemaruje, ne samo u relevantnim radovima iz područja komunikacije, već i u oblicima formalnoga i neformalnoga poučavanja, jest vještina aktivnoga slušanja. Prema Hoppeu (2007) aktivno slušanje predstavlja krovni pojam koji objedinjuje šest komunikacijskih vještina: pozornost, neosuđivanje, reflektiranje, pojašnjavanje, sažimanje i doprinos rješenju. Aktivnim slušanjem sugovornika svjesno se odlučujemo kognitivno angažirati (Tyner, 2009), dakle činiti određeni umni napor kako bismo razumjeli sugovornika, i to ne samo sadržaj izrečene poruke već i emocionalno stanje. Koristi su od aktivnoga slušanja višestruke, i za govornika i za sugovornika: govornik prema sugovornikovu izričaju oblikuje i svoj govor, odabire adekvatne vrednote govornoga jezika kojima će akustički „opremiti" svoju poruku, bira jezične jedinice, strukturira pitanja, odlučuje se koje će argumente i dokaze upotrijebiti kako bi pobio sugovornikove teze ili tvrdnje, razvija empatiju i asertivnost. S druge pak strane aktivnim slušanjem sugovorniku se daje na znanje da nije pasivan dionik komunikacije, da je komunikacija dvosmjerna, da je njegova poruka primljena i prihvaćena. Aktivnim se slušanjem također razvijaju i međusobni odnosi; razumijevanje i prihvaćanje, unatoč možebitnim neslaganjima u stajalištu. Naime, smisao aktivnoga slušanja nije slaganje sa sugovornikom, njegovim stajalištima i tvrdnjama, već prihvaćanje različitosti. Uz vještinu aktivnoga slušanja usko se vezuje i vještina postavljanja pitanja. Raznim tipovima i vrstama pitanja potičemo komunikaciju, smanjujemo napetost, otklanjamo potencijalno nerazumijevanje poruke i nesporazum u komunikaciji, dajemo sugovorniku na važnosti, usmjeravamo komunikaciju, tražimo dodatne informacije, a nerijetko i smanjujemo napetost i stres koji se neizbježno javlja u komunikaciji.[2]

Prema svemu dosad napisanome možemo vidjeti da uspješno komuniciranje podrazumijeva čitav koloplet znanja, vještina i sposobnosti koje se uče i usvajaju cijeli život, koje se ne mogu promatrati izolirano, već čine povezanu cjelinu koja se u konačnici manifestira u uspješnome komunikacijskome činu.

Suvremeno bi retoričko učenje, smatra Dragan Nikolić, trebalo poći od praktičnih usvajanja u radu navedenih vještina. Ono bi za Nikolića prije svega trebalo biti usvajanje vještina slušanja koje vode k razvoju kritičkoga mišljenja i ka sposobnosti jasnoga artikuliranja vlastitih stajališta. Takvo bi školovanje bilo zdrava suprotnost reproduciranju znanstvenih činjenica, a njegovo bi primarno značenje ležalo u razotkrivanju kvaziznanstvenih činjenica koje se nekritički pojavljuju osobito u medijskome prostoru, ali i u redovitome školstvu (Nikolić, 2015).

**Poučavanje komunikacijskih vještina primjenom modela aktivnoga učenja**

S obzirom na specifičnosti komunikacije i na njezinu izrazito praktičnu primjenu, poučavanje komunikacijskih vještina zahtijeva i posebne tehnike, metode i strategije poučavanja. Polazna platforma za poučavanje komunikacijskih vještina u svim oblicima cjeloživotnoga obrazovanja jest primjena modela aktivnoga učenja. Aktivno učenje kao *conditio sine gua non* suvremenoga obrazovnog procesa proizlazi iz teorije konstruktivizma

[2] O aktivnome slušanju i vještini postavljanja pitanja vidi u: Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Zagreb.

koji se kao paradigma učenja prvotno razvija u okviru razvojne psihologije (Piaget, Vygotsky), i to kao suprotnost objektivističko-realističkome[3] i bihevioristićkome tumačenju kognitivnih procesa prema kojemu je učeniku u procesu učenja i obrade informacija dodijeljena pasivna uloga, a samo se učenje razumijevalo kao reaktivan proces (Vrkić Dimić, 2020). Prema konstruktivističkoj teoriji učenje je proces konstruiranja znanja u kojemu učenik preuzima aktivnu ulogu u procesu učenja oslanjajući se pritom na konkretne situacije koje su pak utemeljene na postojećim znanjima, proživljenim doživljajima, postojećem iskustvu. Iskustvo, dakle, predstavlja polazište, temelj na koji se nadograđuju nove informacije, odnosno konstruiraju se nova znanja i spoznaje koje su u velikoj mjeri određene kontekstom u kojem se učenje odvija. Konstruktivistička paradigma inaugurira otvoreni sustav usvajanja znanja, vještina i kompetencija u kojem su i pošiljatelj (nastavnik) i primatelj (učenik, student, polaznik) jednako usmjereni na proces učenja, a koji ovisi o nizu faktora koji utječu na svekoliko oblikovanje pojedinca, poput socijalnoga konteksta, kulturnoga konteksta, materijalnoga konteksta, obrazovnoga konteksta, stečenih znanja i dr. Budući da je upravo kontekst jedno od obilježja konstruktivističkoga modela učenja, uz konstruktivizam usko se veže i kontekstualizam koji je pak izravno povezan sa situacijskim učenjem, a upravo je situacijsko, kontekstualno učenje primjereno usvajanju komunikacijskih vještina, prije svega zbog njihova pragmatična i funkcionalna karaktera.

Konstruktivizam se od samih svojih početaka 30-ih godina prošloga stoljeća razvijao u tri smjera: (1) *radikalni konstruktivizam* čiji je začetnik Erns von Glasersfeld koji je smatrao da su spoznaje i znanja osobne prirode, tj. konstrukti pojedinca neovisni o socijalno-kulturnome kontekstu (Babić, 2007: 220). Za Glasersfelda je, primjerice, „znanje [je] rezultat subjektove individualne aktivnosti konstruiranja, a ne proizvod koji je izvan subjekta (spoznavatelja) i koji se može predati ili instalirati putem percepcije ili lingvističke komunikacije" (Glasersfeld, 1990: 37). Upravo zbog isticanja osobne realnosti i osobnoga znanja kao jedinoga čimbenika spoznaje paradigma radikalnoga konstruktivizma teško je primjenjiva u obrazovnome procesu kao poželjan model učenja, stoga i nije ostavila značajnijeg traga u obrazovanju. (2) Drugi je smjer tzv. *kognitivni konstruktivizam* čiji je začetnik švicarski psiholog i filozof Jean Piaget, jedan od utjecajnijih predstavnika razvojne psihologije 20. stoljeća. Piaget se, naime, bavio istraživanjem pojedinca i načina na koji njegov mozak procesuira informacije u pojedinim razvojnim fazama. Značajnost Piagetova razvojnoga modela **ograničenja** su koje određeno razdoblje kognitivnoga razvoja postavlja **na učenje**. Ta ograničenja znače da ono što se može naučiti ovisi o trenutnom razvojnom stupnju pojedinca. Pojedinac treba naučiti kako primijeniti razvijene kognitivne strukture na novi materijal, ali da bi naučio nove strategije prethodno se moraju razviti pripadajuće kognitivne strukture. Kao teoretičar konstruktivizma Piaget je tvrdio da pojedinci **konstruiraju** svoja znanja i**nterakcijom bioloških predispozicija s njihovim iskustvom**. Upravo stoga što pojedinci imaju različite biološke predispozicije, različito iskustvo i različito se kognitivno razvijaju, Piagetova kognitivno-konstruktivistička metoda

[3] „Duffy i Jonassen (1992) upozoravaju na sličnosti i razlike konstruktivizma i objektivizma. Obojica polaze od postojanja realnosti koju čovjek doživljava, odnosno spoznaje. Razlike se očituju u tumačenju spoznaje o realnosti. Za razliku od objektivizma, konstruktivizam napušta tradicionalnu poziciju realizma, prema kojoj je spoznaja reprezentacija realnosti, te prihvaća relativističku poziciju o spoznaji, tj. znanju kao aktivnoj individualnoj konstrukciji kojom se ozbiljuje realnost (Duffy, Jonassen, 1992; Kanselaar, 2002).7 Tako shvaćen relativizam Matthews (1992) razlikuje od relativizama u kojima je cilj znanosti traženje istine o svijetu." (Cit. prema: Babić, 2007: 219).

učenja koja se temelji na samootkrivanju pravila, aktivnome učenju i istraživanju, postavljanju pitanja, traženju i primanju objašnjenja, primjenjivija je u neformalnim oblicima učenja koje je moguće organizirati u manjim kompaktnim grupama povezanima zajedničkim interesom ili iskustvom, negoli u većim skupinama kakvi su nerijetko razredni odjeli. Naime, u neformalnim oblicima učenja pojedinac bira one aktivnosti i programe koji odgovaraju njegovim interesima i potrebama pa se tako novokonstruirana znanja nadograđuju na prethodna proširujući ih i uključujući u njih dosadašnja iskustva. Pritom su ta novokonsturirana znanja kontekstualizirana jer je kontekst „neodvojiv od onoga što se uči, on je imanentni dio situacije učenja, utječe na aktivnosti i procese učenja". (Vrkić Dimić, 2011: 79). (3) Treći je smjer nazvan *socijalnim konstruktivizmom*, a razvio se iz teorije ruskoga psihologa Leva Vygotskoga. Vygotsky je naglasak stavljao na utjecaj okoline/društva na čovjekov razvoj i njegove spoznaje. Određujući čovjeka kao društveno biće Vygotsky se dijelom oslanja na antičku filozofiju i definiciju čovjeka kao *zoon politikon*. Čovjek Leva Vygotskoga istovremeno određuje društvo, ali je i određen društvom, on na razne načine sudjeluje u društvenim procesima i zajednicama i usvaja različite kulturne i društvene obrasce konstruirajući individualna znanja i značenja. U skladu sa socijalno-konstruktivističkim pristupom „znanje je socijalno konstruirano u komunikacijskoj praksi. Komunikacija je, prema socijalnom konstrukcionizmu, socijalno konstruiranje realnosti, a ne kognitivno-epistemologijski proces (…) Iz te perspektive 'znanje nije nešto što ljudi posjeduju u svojim glavama, nego nešto što ljudi čine zajedno'." (Cit. prema: Babić 2007: 220). Vezano uz obrazovni model teorija socijalnoga konstruktivizma zalaže se za tzv. suradničko učenje odnosno učenje interakcijom nakon koje se odvija individualno procesuiranje informacija koje dovodi do tzv. internacionalizacije odnosno procesa usvajanja socijalnih normi, standarda ponašanja i doživljavanja. Vygotsky je, baš kao i Piaget, smatrao da svaki pojedinac stvara svoje konceptualne okvire, međutim ti se konceptualni okviri prema teoriji socijalnoga konstruktivizma upotpunjuju isključivo interakcijom s drugim ljudima (Taber, 2011). Upravo se stoga obrazovanje koje polazi od konstruktivističke teorije temelji na interaktivno vođenome učenju u kojemu je nastavnik, kao i učenik, istovremeno i subjekt i objekt obrazovnoga procesa. Interakcija se ne odvija samo na relaciji nastavnik – učenik već i učenik – učenik, dakle potiče se timski rad i rad u grupi. Iako između ovih triju konstruktivističkih pravaca postoje određene razlike, također postoje i neke zajedničke karakteristike. To je prije svega pomak s poučavatelja na poučavanoga (usmjerenost na subjekt nastavnoga procesa), isticanje iskustva kao polazišta za usvajanje novih znanja, odmak od individualnoga učenja ka grupnome i timskome radu, interakciji i međudjelovanju različitih dionika obrazovnoga procesa. Učenje koje polazi od socijalno utemeljenih koncepata i paradigmi, uvažavanja različitih konteksta koji oblikuju pojedinca utječući na njegovo iskustvo odgovara obilježjima suvremenoga društva koje karakterizira dinamizam, aktivizam, globalizacija, ubrzani razvoj tehnike i tehnologije koji, kao nikada ranije, omogućuje šire djelovanje i utjecaj pojedinaca na pojedinca ili skupinu stvarajući neprestano nove kontekste i konstrurirajući nova znanja, ali i nove obrazovne potrebe. Nesporno je da novi komunikacijski kanali, koji su nam omogućili brz pristup znanjima i informacijama, impliciraju i nove modele učenja, ali i nove odnose između dionika obrazovnoga procesa, i to u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja. Naime, tradicionalni odnos podređenosti (poučavani) i nadređenosti (poučavatelj) traži temeljitu reviziju s obzirom na činjenicu da institucionalni poučavatelj više nije jedini izvor znanja te da su ona danas postala širokodostupna, širokoprimjenjiva i

širokorazmjenjiva. Naime, kao što se od davnina u svakodnevnome životu javljaju različite *zajednice prakse*[4], povezane određenim zajedničkim interesima, tako se one javljaju i u učenju. „Zajednice prakse predstavljaju sredine u kojima se odvijaju određeni poslovi. One imaju svoju vlastitu dinamiku, svoja pravila, 'jezik' i strukturu moći. Često se gotovo spontano organiziraju oko onoga što je važno njihovim članovima, a ne prema institucionalnim odlukama, pa se pojavljuju, mijenjaju i iščezavaju, mogli bismo reći – žive vlastitim životom“ (Vrkić Dimić, 2011: 82).

*Strategije poučavanja komunikacijskih vještina*

Nije jednostavno odrediti strategije za koje možemo tvrditi da zasigurno vode razvijanju komunikacijskih vještina učenika (studenata, polaznika raznih tečajeva i radionica) s obzirom na to da je proces poučavanja i učenja interakcijsko događanje (Pranjić, 2005) određeno brojnim faktorima, poput postavljenih ciljeva, sadržaja, karakteristika onoga koji uči, kao i karakteristika onoga koji poučava itd. Međutim možemo pretpostaviti da strategije koje zahtijevaju poticajne postupke i koje su usmjerene prema aktivnoj ulozi poučavanoga zasigurno vode uspješnijem razvoju vještina posebice onih koje se smatraju važnima za život i rad u 21. stoljeću, a komunikacijske vještine su, zasigurno, jedne od njih.

Vodeći računa o specifičnostima usvajanja komunikacijskih vještina, u nastavku rada izdvajamo sljedeće metode poučavanja i učenja: (1) mentalne mape odnosno grozdovi – tehnika osmišljena 70-ih godina prošlog stoljeća s ciljem uključivanja obje polovice mozga u proces učenja. Pri izradi mentalnih mapa koristi se asocijacija i mašta kako bi se grafički prikazao sadržaj uz pomoć slike, simbola, oblika, poveznica i drugih elemenata. Mentalne mape mogu nam poslužiti kako bi se najvažnije ideje strukturirale i onda uspješnije prenosile; (2) šest šešira – u knjizi *Šest šešira za razmišljanje* Edward de Bono opisao je tehniku šešira u različitim bojama koji metaforički predstavljaju različite načine razmišljanja. Budući da svaki šešir donosi drugačiji stil razmišljanja[5], cilj je ovom strategijom potaknuti razmjenu i uvažavanje različitih mišljenja, poticanje različitih ideja te raspravljanje o njima; (3) igranje uloga – način poučavanja i učenja koji se osobito veže uz poticanje razvoja komunikacije. Ova metoda nije nužno vezana za poučavanje djece jer i odrasli često mogu razgovarati o određenim problemima, procesima ili idejama „preuzimajući” tuđi identitet; (4) promisli-raspravi-podijeli – metoda je koja vodi interaktivnome procesu poučavanja i učenja, a cilj joj je potaknuti razmjenu mišljenja, iznošenja vlastitih ideja i međusobnoga komuniciranja; (5) govorni lanac – metoda koja se temelji na „provokativnom“ pitanju koje potiče iznošenje ideja, znanja i

[4] Zoran je primjer stvaranja takvih zajednica praksi usko povezanih s formalnim obrazovanjem, međutim neformalno i informalno motiviranih, prelazak na *online* nastavu, a u svrhu sprječavanja širenja COVID-19 virusa. Zatvaranje svih obrazovnih institucija u Republici Hrvatskoj, ali i u drugim europskim državama, te prelazak na nastavu na daljinu iznenada je izazvalo primjenu novih modela učenja i poučavanja i uspostavu novoga odnosa između poučavatelja i poučavanih u kojima su članovi obiju skupina na najzorniji način primijenili socijalno-konstruktivističku paradigmu obrazovanja. Brzo usvajanje novoga obrazovnog modela temeljilo se na situacijskome i suradničkome učenju, interakciji, razmjeni znanja i iskustva, odnosno umrežavanju članova određenih socijalnih skupina povezanih zajedničkim ciljem koji su zajednički *sukonstruirali znanje.*

[5] Boje šešira: bijeli šešir – usredotočuje se na podatke, činjenice i raspoložive informacije; crveni šešir – usredotočuje se na svoje osjećaje i predosjećaje kada razmišlja o problemu; crni šešir – oprezno razmišlja o rizicima i mogućim negativnim posljedicama; žuti šešir – zagovara pozitivne strane rješavanja problema ili mogućnosti; zeleni šešir – kreativno razmišlja o mogućem rastu, razvoju ili idejama; plavi šešir – osoba koja razmatra proces razmišljanja i kontrolira rad grupe. (Prema knjizi Edwarda de Bona *Šest šešira za razmišljanje*).

mišljenja; (6) debata za i protiv – metoda kojom se potiče proces komuniciranja uređen prema određenim pravilima. Cilj je ove strategije prihvaćanje mišljenja drugih, formiranje argumentiranih stajališta i njihovo artikuliranje; (7) recipročno poučavanje – metoda koja omogućuje međusobnu komunikaciju i međusobno poučavanje svih sudionika procesa učenja radom na tekstu; (8) kolo naokolo – metoda kojoj je cilj suradnička aktivnost te poticanje međusobne komunikacije sudionika procesa učenja priopćavanjem glavne ideje i nadogradnjom ostalih sudionika; (9) organiziranje rasprave – metoda koja kao način poučavanja i učenja omogućuje zauzimanje i izražavanje određenoga stajališta utemeljenoga na argumentima; (10) pojmovi unaprijed – metoda koja potiče komunikacijske procese pri pokušajima definiranja ili pojašnjavanja određenih pojmova; (11) koncentrični krugovi – metoda kojom se kružno rotiraju skupine odnosno pojedinci kako bi suočeni s drugima raspravljali o nekom problemu, ideji, situaciji. Ovom se metodom potiče izražavanje vlastitih argumentiranih ideja i stajališta te prihvaćanje tuđih; (12) intervju – metoda koja potiče proces komunikacije usmenim prikupljanjem informacija o određenoj temi. Učinkoviti načini kojima se uspješno može potaknuti razvijanje komunikacijskih vještina jesu i parafraziranje pročitanoga teksta u dijelovima ili cijelosti, jednominutno izlaganje te izdvajanje ključnih riječi i oblikovanje glavne ideje. Navedene strategije nisu jedini načini razvijanja komunikacijskih vještina, međutim one svakako vode k procesima aktivnoga i iskustvenoga učenja koji su zasigurno jedan od preduvjeta uspješnoga razvijanja komunikacijskih vještina.

## Zaključak

Komunikacijska je kompetencija u okviru cjeloživotnoga obrazovanja primarna kompetencija koju bismo, kao temelj za usvajanje drugih kompetencija, trebali svi posjedovati bez obzira na vrstu i razinu obrazovanja. Iako je komunikacija neizbježna, ipak samo komuniciranje nužno ne znači da komuniciramo dobro, učinkovito i uspješno. Smatra se da je komunikacija uspješna tek onda kada je primatelj interpretirao poruku upravo onako kako je pošiljatelj to zamislio. Pritom je jednako važan i proces oblikovanja poruke kao i proces njezina dekodiranja. Da bi poruka bila uspješno oblikovana i jednako tako uspješno interpretirana potrebno je vladati nizom vještina: od strukturiranja poruke, argumentiranja, poznavanja jezičnih zakonitosti, vladanja paralingvističkim elementima govora, do ovladavanja sadržajem, tremom, emocijama i raznim drugim čimbenicima koji utječu na oblikovanje poruke i njezino razumijevanje. Iako svi komuniciramo, to nužno ne znači da se komunikacijom u obrazovanju i aktivno bavimo. U raznovrsnim programima cjeloživotnoga obrazovanja, onima formalnoga, neformalnoga i informalnoga karaktera, komunikacija nema jednako mjesto. Dok neformalni i informalni oblici obrazovanja poučavanju komunikacijskih vještina daju važno mjesto u svojim programima, što se zorno vidi u brojnim seminarima, tečajevima i radionicama koje se polaznicima nude, u formalnim oblicima obrazovanja izravno poučavanje komunikacijskih vještina još se uvijek nalazi na marginama. Kao i ostala znanja, vještine i sposobnosti, tako se i komuniciranje uči i usvaja, i to primjenom raznih metoda i strategija. Ne postoje univerzalne upute kako razvijati komunikacijske vještine jer one predstavljaju svojevrstan živ i kompleksan skup vještina. Međutim možemo kazati kako, s obzirom na izrazito praktičnu primjenu znanja komuniciranja i znanja o komuniciranja, strategije primjerene poučavanju komunikacijskih vještina nalazimo u konstruktivističkoj teoriji obrazovanja koja zagovara modele aktivnoga, kontekstualiziranoga, suradničkoga učenja. S obzirom na važnost usvajanja znanja i vještina

komuniciranja, njihovu poučavanju, osobito u oblicima formalnoga obrazovanja, trebala bi se posvetiti veća pozornost. Svjesni te važnosti u radu smo analizirali obilježja govorne komunikacije te ponudili određene modele i strategije poučavanja koje bi se mogle implementirati u sve razine obrazovanja.

**Literatura**


1. Aristotel. (1989). *Retorika*. Naprijed. Zagreb.
2. Babić, N. (2007). „ Konstruktivizam i pedagogija“. *Pedagogijska istraživanja*. 4 (2) 217–229.
3. Baranović, B., Domazet, M., Jokić, B., Marušić, I., Puzić, S. (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive.* Institut za društvena istraživanja. Zagreb.
4. Bodlović, P. (2015). „*Argumentacija* Ive Škarića: pretpostavke, teškoće i propusti“. *Prolegomena*. 14 (1). 101–112.
5. Bono, E. de. (1985). *Six Thinking Hats*. Litlle, Brown and Company. Boston.
6. Certo, S., Certo, T. S. (2008). *Moderni menadžment*. Mate d. o. o. Zagreb.
7. Cutlip, M. S., Center, A. H., Broom, G. M. (2003). *Odnosi s javnošću*. Mate d. o. o. Zagreb.
8. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
9. Glasersfeld, E. von (1990). „Environment and communication“. U: Steffe, L. P. , Wood, T. (ur.), *Transforming Children's Mathematics Education: International Perspectives.* Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum. 30–39.
10. Hoppe, M. (2007). „Lending an Ear: Why Leaders Must Learn to Listen Actively“. *Leadership in Action*. 27 (4). 11–14.
11. Kišiček, G. (2011). „Usporedba antičkoga i suvremenoga poimanja dobroga govornika“. *Diacovensia*. Vol. 19. Br. 1. 115–132.
12. Mijatović, A. (2000). „Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova“. Educa. Zagreb.
13. Nikolić, D. (2009). „Retorika kao umijeće uvjeravanja“. *Vijenac*. 398. (http://www.matica.hr/vijenac/398/retorika-kao-umijece-uvjeravanja-3300/)
14. Pastuović, N. (1999). *Edukologija. Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen. Zagreb.
15. Pastuović, N. (2008). „Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju“. *Odgojne znanosti.* Vol. 10. Br. 2.
16. Pastuović, N. (2008). Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik, 12*(2), 109–117.
17. Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Golden marketing – Tehnička knjiga. Zagreb.
18. Previšić, V. (2007). „Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja“. *Pedagogijska istraživanja. 4*(2), 179–187.
19. Šego, J. (2005). *Kako postati uspješan govornik*. Školska knjiga. Zagreb.
20. Škarić, I. (2011). *Argumentacija*. Nakladni zavod *Globus*. Zagreb.
21. Španjol Marković, M. (2016). *Moć uvjeravanja*. Ciceron komunikacije. Zagreb
22. Taber, K. (2011). „Constructivism as Educational Theory: Contingency in Learning, and Optimally Guided Instruction“. U: J. Hassaskhah (ur.). *Educational Theory*. New York: Nova. 39–61.

23. Tomić, Z. (2016). *Odnosi s javnošću. Teorija i praksa*. Synopsis d. o. o. Zagreb.
24. Tyner, A. (2009) „Listening as an Effective Tool for Client Representation". *Conflict Management*. 13 (2).167–173.
25. Varošanec Škarić, G. (2012). „Ivo Škarić. *Argumentacija*." *Govor*. XXIX. 83–87.
26. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern. Zagreb.
27. Vlašić, Z. (2008). „Povodom stote obljetnice Pučkog otvorenog učilišta Zagreb". *Andragoški glasnik. 12*(2), 91-96.
28. Vrkić Dimić, J. (2011). „Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma." *Acta Iadertina*. 8(2011). 77–99.
29. Vuletić, B. (2007). *Lingvistika govora*. FF-press. Zagreb.
30. Zbukvić Ožbolt, S., Jurković Majić, O., Dragović, S. (2008). „Upravljanje kvalitetom obrazovanja u Pučkom otvorenom učilištu". *Andragoški glasnik.* Zagreb. *12*(2), 137-148.
31. Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Zagreb.

**Dokumenti**

1. „Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning". (2018) (https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vkl58h3b78m1)
2. „Memorandum o cjeloživotnom učenju". (2000). Europska komisija. (file:///E:/21-100.pdf)

## TEACHING COMMUNICATION SKILLS AS A PART OF LIFELONG LEARNING

**Abstract**

*Continuous and quick socio-economic events and changes demand that an individual be able to change and acquire new knowledge and develop various skills. One of the key elements of adaptation to such changes is the process of lifelong learning that represents a sort of an answer to the necessity of continuous education and learning. Lifelong learning is frequently seen as key for personal, social and professional development of an individual as well as a starting point for the development of competencies necessary for life and work in the 21st century. The realization of these competencies usually requires the application of various innovative strategies of teaching and learning, particularly those strategies that lead to the process of active learning. The goal of this paper is to present the importance and role of teaching communication skills in the process of lifelong learning, to introduce strategies for their teaching and learning and to emphasize the need for their continuous acquisition in both formal and informal modalities of learning. Since active learning is a strategy that is most appropriate for teaching as well as acquiring communication skills, the paper presents the constructivist theory within the scope of which a model of interactive, cooperative learning is developed.*

***Key words:*** *lifelong learning, competencies, communication skills, informal education, active learning strategies.*

UDK 371.3
Pregledni rad

Mr. sc. Emina Hadžić

# PLANIRANJE, PRIPREMANJE I REALIZACIJA NASTAVE BOSANSKOG, HRVATSKOG I SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

**Sažetak**

*Realizacija nastavnih sadržaja u nastavi jezika i književnosti je složen proces koji se sastoji od više faza, a pristupa mu se s različitih aspekata. Ovaj rad, osim definisanja osnovnih pojmova u ovoj oblasti, daje pregled osnovnih etapa planiranja, pripremanja i realizacije nastave bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika i književnosti te predlaže metodičke postupke koji nastavnicima mogu pomoći u planiranju i realizaciji nastavnih sadržaja.*

***Ključne riječi**: nastava, nastavni proces, nastavni plan, nastavni program, godišnji program rada nastavnika, mjesečni program rada nastavnika, nastavno područje, nastavna oblast, nastavna tema, nastavna jedinica, ishod učenja, kompetencije, nastavni cilj, nastavni zadatak, nastavni oblik, nastavne metode, pisana metodička priprema, nastavni sat...*

## Definisanje osnovnih pojmova

Različite su definicije nastave koje nudi literatura. Prema Wikipediji, „nastava je osnovna odrednica didaktike. To je organizirani institucionalni i izvaninstitucionalni interakcijski stvaralački napor u savladavanju propisanih sadržaja i sticanju znanja, sposobnosti i navika te osposobljavanje učenika za daljni permanentni rad. Cilj nastave je stvaranje kritičke, slobodne, autonomne, stvaralačke, humane, obrazovane, multikulturalne, multietničke i multikonfesionalne učenikove ličnosti, koja je otvorena za sve sadašnje i buduće progresivne promjene u sebi i društvu u kojem se nalazi. Sastavnice tog sistema su:

- Učenik (uči, stiče relevantno iskustvo, tj. obrazuje se i odgaja)
- Učitelj (poučava, tj. svoju aktivnost usmjeruje na optimiziranje učenja)
- Nastavni sadržaj (predstavlja osnovu na kojoj se zasniva učenje)
- Objektivni uvjeti (prostor i nastavna oprema, djeluju na učenje direktno i indrektno)
- Odnosi između sudionika nastave“[1]

Da bi nastava ostvarila svoj cilj, mora biti kvalitetno planirana i pripremljena. Planiranje i pripremanje nastave bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika i književnosti, kao i drugih nastavnih predmeta, podrazumijeva više od samog ispunjavanja unificiranog obrasca nastavne pripreme. “Taj posao nikako ne podrazumijeva samo pripremu nastavnika za izvođenje konkretnog časa, nego zahtijeva smišljen proces koji ima više segmenata i traje tokom cijele školske godine.”[2]

Da bi proces planiranja i pripremanja nastave bio valjan, nastavnik mora biti upoznat sa osnovnim didaktičkim i metodički pojmovima neophodnim za valjano planiranje i pripremanje nastavnih sadržaja, a to su: nastavni plan, nastavni program, godišnji program rada nastavnika, mjesečni program rada nastavnika, nastavno područje, nastavna oblast, nastavna

[1] https://hr.wikipedia.org/wiki/Nastava
[2] Lalović, 2013.

tema, nastavna jedinica, ishod učenja, kompetencije, nastavni cilj, nastavni zadatak, nastavni oblik i nastavne metode.[3]

**Nastavni plan** je zvanični dokument koji u skladu sa zakonom donosi ministarstvo nadležno za obrazovanje, kojim se utvrđuje broj nastavnih predmeta, naziv nastavnih predmeta i fond časova u pojedinačnim razredima za svaki predmet na sedmičnom i godišnjem nivou u okviru odgovarajuće vrste škole.

**Nastavni program** je zvanični dokument koji, također, donosi ministarstvo nadležno za obrazovanje. Tim programom se propisuju odgovarajući nastavni sadržaji koji se izučavaju na određenom nivou školovanja, u određenom razredu i u okviru odgovarajućeg predmeta.

"Nastavni planovi i programi pojedinih predmeta (silabusi) daju upute nastavnicima: šta treba podučavati (koja područja, oblasti treba podučavati), zašto to treba podučavati (koji su ciljevi i koncepti), kako to treba podučavati (koristeći različite metode i oblike prilagonene potrebama i interesima učenika) i kada to treba podučavati (razvojna primjerenost uzrastu, ciklusima).

Nastavni plan i program svakog predmeta sadrži argumentaciju uloge i značaja predmeta,
ciljeve, očekivane ishode učenja, sadržaj, strategije učenja i nastave (didaktičko-metodičke upute) i smjernice za praćenje i ocjenjivanje."[4]

**Godišnji plan rada nastavnika** je školski dokument u kome svaki nastavnik pojedinačno, na godišnjem nivou, dakle, globalno raspoređuje nastavne teme iz odgovarajućih nastavnih područja i nastavnih oblasti po mjesecima dodjeljujući im odgovarajući broj časova. Godišnji plan rada nastavnika direktno proizilazi iz nastavnog programa.

**Mjesečni plan rada nastavnika** je nastavnikov zvanični operativni dokument koji proizilazi iz godišnjeg plana rada nastavnika. Za razliku od godišnjih planova rada u kojim su definisane samo nastavne teme i njima pripadajući broj časova, mjesečnim planom rada nastavnik definiše nastavne jedinice, oblike i metode rada i neophodna nastavna sredstva za rad.

**Nastavno područje** čini više srodnih, suštinski i funkcionalno povezanih nastavnih oblasti u okviru jednog predmeta.

Nastavni program za predmet Bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost strukturiran je od sljedećih nastavnih područja:

1. Književnost (interpretacija književnih tekstova, čitanačkih i lektirskih);
2. Jezik (gramatika, pravopis, pravogovor, rječnik, razvoj standardnog jezika);
3. Kultura izražavanja (oblici izražavanja u nastavi i vježbe usmenog i pismenog izražavanja, te školske pismene zadaće);
4. Film (historijat i osnove filmske umjetnosti);
5. Scenske umjetnosti (dramski igrokazi, poetske recitacije i dramatizacije tekstova);
6. Medijska kultura (strip, periodika, radio, televizija, internet, biblioteka).

**Nastavna oblast** je dio odgovarajućeg nastavnog područja, a sačinjava je nekoliko međusobno povezanih nastavnih tema. Npr. nastavnu oblast *pripovjedačka proza* sačinjavaju nastavne teme *pripovijetka, novela, pripovijest, roman, putopis, memoari*, a nastavnu oblast

[3] V. Isto. Definicije ključnih pojmova u ovom poglavlju su, uz modifikacije i prilagodbe obrazovnom sistemu u BiH, preuzete iz navedenog rada.
[4] Okvirni NPP za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine

*sintaksa* sačinjavaju nastavne teme *sintaksa proste rečenice, sintaksa nezavisnosložene rečenice i sintaksa zavisnosložene rečenice*.

**Nastavna tema** je relativno samostalan dio nastavne oblasti koji se funkcionalno može razložiti na najniže funkcionalne cjeline pogodne za realizaciju na jednom nastavnom času. Npr. nastavnu temu *pripovijetka* je dio nastavne oblasti pripovjedačka proza, a čine je nastavne jedinice *pojam i vrste pripovijetke, kompozicija pripovijetke, likovi u pripovijeci, jezik i stil pripovijetke*.

**Nastavna jedinica** je najjednostavniji organizacioni oblik nastave, odnosno zaokružena smislena cjelina u okviru nastavne teme. Ona se uglavnom može realizovati u okviru jednog nastavnog časa.

**Ishod učenja** je realizovani nastavni cilj i definiše se aktivnim glagolima. "To su izjave u kojima se navodi šta bi učenik trebao da zna, razumije ili učini/pokaže po završetku određenog procesa učenja kao rezultat aktivnosti učenja."[5]

"Ishodi učenja su konkretni i mjerljivi, opisuju ŠTA učenici znaju i mogu uraditi, te se fokusiraju na primjenu i integraciju znanja i vještina opisujući važne i korisne ishodekoji su relevantni za život i karijeru učenika u 21. vijeku, a NE opisuju kako podučavati i učiti. Dakle, ishodi učenja ne opisuju ili ne pobrojavaju nastavne sadržaje niti govore šta učitelji ili nastavnici treba da rade u razredu nego su usmjereni na učenike i njihove aktivnosti. "[6]

**Kompetencije** su praktične vrijednosti ishoda učenja koje predstavljaju realnu i praktično ostvarivu primjenu ishoda učenja u konkretnoj realizaciji određenih aktivnosti. Dakle, kompetencije su primijenjeni ishodi učenja u novim i do tada nepoznatim situacijama.

"Kompetencije i ishodi učenja prolaze kroz više oblasti predmeta. Neophodne su za pripremu učenika za 21. vijek kako bi opstali, razvijali svoje kapacitete, te u potpunosti učestvovali u razvoju, unapređivali kvalitet svoga života, donosili odluke i nastavljali učiti. Uključuju: komunikativnu kompetenciju, informatičku pismenost, učenje o tome kako učiti, socijalnu kompetenciju,samoinicijativu i poduzetništvo, kulturnu svjesnost i kreativnu i produktivnu kompetenciju."[7]

**Nastavni cilj** je iskaz kojim se formuliše nastavnikova namjera koju želi da u budućnosti dosegne u radu sa učenicima. Formuliše se futurom. Npr. *učenik će moći da...; učenik će znati da...; učenik će umjeti da...*

**Nastavni zadatak** je iskaz kojim se formulišu konkretne radnje koje osiguravaju dostizanje projektovanog nastavnog cilja. Npr. *Cilj mi je da učenici znaju glasovne promjene. Zadatak mi je da ih naučim ili da im pomognem da nauče glasovne promjene*. Nastavni zadaci se najčešće dijele na obrazovne, odgojne i praktične (funkcionalne).

**Nastavni oblik** je način aktivnosti nastavnika i učenika koji omogućava primjenu najpovoljnijih metoda rada u toku realizacije nastavnih sadržaja. Tako postoji frontalni oblik rada, grupni oblik rada, rad u paru (tandemski), individualni i sl.

**Nastavne metode** su odgovarajući postupci koje nastavnik koristi u radu sa učenicima u toku nastavnog procesa.

[5] ZJNPP
[6] ZJNPP
[7] ZJNPP

**Proces planiranja i pripremanja nastave**

Pripremanje nastave počinje izučavanjem nastavnog plana i nastavnog programa za dati nastavni predmet i razred. Uporedo sa izučavanjem nastavnih planovima i programima, nastavnik konsultuje važeće udžbenike i priručnike odobrene za korištenje u realizaciji nastavnog plana i programa.

Sljedeći korak u planiranju i pripremanju nastave je izrada godišnjeg plana rada nastavnika za svaki pojedini razred. Naime, pripremanje svakog pojedinog časa počinje ustvari izradom kvalitetnog godišnjeg plana rada, koji je u pravilu globalan, sadrži nastavna područja i nastavne oblasti razvrstane po mjesecima u skladu sa nastavnim kalendarom za datu školsku godinu. Godišnji planovi rada se izrađuju na unificiranom obrascu koji je propisan od strane institucije nadležne za oblast obrazovanja.

Sljedeći korak se sastoji od izrade operativnih mjesečnih planova rada koji trebaju biti razrađeni do nastavnih jedinica, sa naznakama o rednom broju nastavnog sata, tipu časa, potrebnim nastavnim sredstvima i tehničkim pomagalima, kao i napomenama o načinu njihove realizacije, mogućim poteškoćama u realizaciji plana te drugim elementima bitnim za realizaciju mjesečnog plana rada. Prilikom izrade mjesečnih planova nastavnik treba voditi računa o ravnomjernoj zastupljenosti nastavnih područja, korelaciji između nastavnih predmeta i područja unutar nastavnog predmeta te opterećenju učenika. Mjesečni se planovi, također, izrađuju na propisanom obrascu. „Važno je naglasiti da je mjesečni program rada nastavnika uvijek orijentacioni, da je to živ dokument koji se može mijenjati, ali samo u realnim i opravdanim okolnostima, npr. kada iz objektivnih razloga (opravdano odsustvo nastavnika iz škole, obustava nastave zbog elementarnih vremenskih nepogoda i sl.) nastavnik ne realizuje sve planirane nastavne jedinice u tekućem mjesecu onda se nerealizovane, a već planirane nastavne jedinice sa kraja tekućeg mjeseca premještaju kao prve u naredni mjesec, a nedostajući časovi se nadoknađuju na kraju polugodišta ili na kraju školske godine. Dakle, ne postoji sažimanje nastavnih jedinica, ili njihovo izostavljanje. Zbog toga se mjesečni programi rada još označavaju i kao operativnim."[8]

Na osnovu operativnih mjesečnih planova nastavnik priprema svaki pojedini nastavni sat. To se pripremanje ustvari ogleda u izradi pisane metodičke pripreme uz konsultacije s dostupnim udžbenicima, priručnicima, naučnim i stručnim radovima te drugim relevantnim izvorima informacija, u zavisnosti od definisane nastavne jedinice. Osnovni elementi nastavne pripreme su opći podaci (naziv škole, naziv predmeta, razred i odjeljenje, datum, ime i prezime nastavnika), naziv nastavne jedinice, cilj i zadaci (odgojni, obrazovni i funkcionalni) nastavnog sata, planirani oblici i metode rada, potrebna nastavna sredstva i pomagala, korelacija sa drugim nastavnim područjima, kao i planirana struktura nastavnog sata (razrađena kroz uvodni, glavni i završni dio sata, uz precizno navođenje toka nastavnog sata kroz etape, svih definicija, pitanja za učenike i očekivanih odgovora – potpuni scenarij nastavnog sata) te plan table. Kod nastave zasnovane na ishodima učenja, veoma je bitno dobro odabrati odgovarajuće ishode i indikatore učenja te definisati odgovarajuće kompetencije. Uz pisanu pripremu se kao dodatak prilažu nastavni listići, ispisi PowerPoint-prezentacija, fotografije, fotokopije tekstova te drugi materijali koji se koriste u realizaciji planirane nastavne jedinice.

[8] Lalović, 2013.

**Realizacija nastave**

Realizacija nastave je najzahtjevniji dio posla svakog nastavnika. Kod realizacije nastavnog sata potrebno je voditi računa o sljedećem:

- Nastavnik treba biti u potpunosti pripremljen za sat i imati adekvatnu pisanu pripremu sa svim elementima, koji su usklađeni sa sposobnostima i potrebama učenika. Nastavna priprema treba biti u skladu sa mjesečnim planom rada;
- Cilj i zadaci nastavnog sata trebaju biti jasno definirani i usklađeni sa sposobnostima i potrebama učenika, jasno prezentirani učenicima i realizirani;
- Izbor nastavnih oblika rada treba biti primjeren je nastavnim sadržajima, a metode rada trebaju da podstiču interaktivno učenje i stimulativnu radnu atmosferu;
- Izbor i upotreba nastavnih sredstava i pomagala mora biti u skladu sa zahtjevima nastavne jedinice, a nastavnik treba biti osposobljen da uspješno koristi potrebna nastavna sredstva i tehnička pomagala;
- U toku realizacije nastavnih sadržaja moraju se uvažavati sposobnosti i potrebe učenika;
- Realizacija nastavnih sadržaja treba biti razumljiva učenicima, uputstva za rad moraju da budu precizna, da podstiču stvaralačku aktivnost i razvijaju interes za nastavne sadržaje;
- Nastavnik treba da uspješno koristi više oblika komunikacije, kod učenika podstiče aktivnost i razvija interes za nastavne sadržaje. Treba se ostvariti optimalna disciplina u učionici. Stav i izgled nastavnika trebaju biti u skladu sa etičkim kodeksom prosvjetnih radnika;
- Vrednovanje učeničkih postignuća treba biti u skladu sa zahtjevima predmeta, nastavnik treba da pruža jasnu povratnu informaciju učenicima o njihovom napredovanja u učenju, vrednovanje i ocjenjivanje mora biti motivirajuće.

Budući da je nastavni proces sastavljen od različitih sastavnica, metodičko oblikovanje nastavnog procesa nastoji pronaći i utvrditi njihov najučinkovitiji redoslijed-ustroj. Etape nastavnog procesa čine: uvod ili priprema, obrađivanje novih nastavnih sadržaja, vježbanje, ponavljanje i provjeravanje.

**Uvod ili priprema**

Priprema je uvijek u funkciji nastavnog procesa, ono zavisi od toga šta će uslijediti u daljnjem toku nastave. U pripremanju ponavljamo odgovarajuće nastavno gradivo na čijem se poznavanju zasniva obrada novoga gradiva. Učenika treba pripremiti i motivisati za nastavnu djelatnost kako bi znao ne samo što će učiti, nego i kako će raditi i doći do određenih spoznaja. Važna sastavnica pripreme je određivanje i najava zadataka nastavne djelatnosti (naziv nastavne jedinice), a dobro je ako toj najavi prethodi postavljanje problema i dogovor o njegovu rješavanju iz čega se mogu izvesti zadaci nastave.

**Obrađivanje novih nastavnih sadržaja**

Obrađivanje novih nastavnih sadržaja jedna je od osnovnih etapa nastavnog procesa. U njoj se uspostavlja neposredna veza između učenika i nastavnog gradiva. Učitelj će novo gradivo dovesti u vezu s prethodnim učenikovim iskustvom, koristeći se izvornom stvarnosti, nastavnim sredstvima, govornim jezikom, kako bi osigurao najpogodniji spoznajni put. Dva osnovna puta spoznavanja su: indukcija i dedukcija. Učenici trebaju također analizirati,

sintetizirati i generalizirati informacije koje da njih dopiru putem nastave. Mnogi metodičari smatraju obrađivanje novog nastavnog sadržaja glavnim dijelom nastavnog procesa na koji otpada oko 35% nastavnog vremena i u kojem se usvajaju nova znanja. Iz tog razloga vrlo je važno precizno odrediti:

- količinu sadržaja nastave, a time i znanja njegovog ekstenziteta (količine činjenica i generalizacija),
- intenziteta (kvaliteta, dubine pojmova),
- strukturu (logičku sređenost činjenica i generalizacija).
- Na dobro obavljenom obrađivanju novih nastavnih sadržaja zasnivaju se dalje etape nastavnog procesa - vježbanje, ponavljanje i provjeravanje.

**Vježbanje**

Vježbanjem učenici prerađuju novu nastavnu građu jer će je tako najlakše usvojiti. Osnovna razlika između vježbanja i ponavljanja je ta što se vježbanjem razvijaju učeničke sposobnosti, a ponavljanjem se učvršćuje znanje učenika. Svaka pravilno oblikovana radnja treba imati dobar spoznajni osnov. Učenici pri izvođenju neke radnje trebaju znati objasniti zašto se ta radnja treba izvoditi baš na takav način. Pri vježbanju razlikujemo:

- pripremanje vježbanja - određuje se šta će se i zašto vježbati, ponavljaju se znanja na kojima se zasniva vježbanje i osiguravaju se materijalni uvjeti vježbanja. Nakon upoznavanja radnje u cjelini, ona se može raščlaniti na pojedine operacije, koje se objašnjavaju uz ponovno izvođenje u cjelini. Pravilna motivacija učenika olakšat će vježbanje.
- samo vježbanje se može raščlaniti na: početno ili uvodno uvježbavanje (nadzire ga učitelj), osnovno ili centralno vježbanje (izvođenje nadzire sam učenik) i završno ili dopunsko vježbanje (učenik postiže najveću brzinu i uspjeh u vježbanju).

**Ponavljanje**

Ponavljanjem se stiču pouzdanija znanja učenika, tj. memorišu se činjenice i generalizacije. Trajnost pamćenja se može osigurati čestim ponavljanjem i njegovim korištenjem u svakodnevnom životu. Sa stajališta kvaliteta ponavljanja razlikujemo: reproduktivno i produktivno ponavljanje.

Reproduktivno ponavljanje je dosjećanje, reprodukcija otprije poznatoga gradiva, najčešće onim slijedom kojim je usvojeno. Za dosjećanje je važno mehaničko pamćenje imena, činjenica, generalizacija, pravila zakona i njihovo reproduciranje na određeno pitanje.

Produktivno ponavljanje je korištenje, upotreba otprije poznatog nastavnog gradiva na potpuno nov način. Pri produktivnom ponavljanju sadržaja nastave primjenjuju se različite misaone operacije, npr. uspoređivanje, raščlanjivanje, združivanje, klasificiranje, konkretiziranje, generaliziranje, strukturiranje, rješavanje problema i dr., što pozitivno utječe na kvalitet znanja. Produktivno ponavljanje sadržaja - od učenika se traži neprekidna stvaralačka primjena znanja.

**Vremensko trajanje nastavnog procesa**

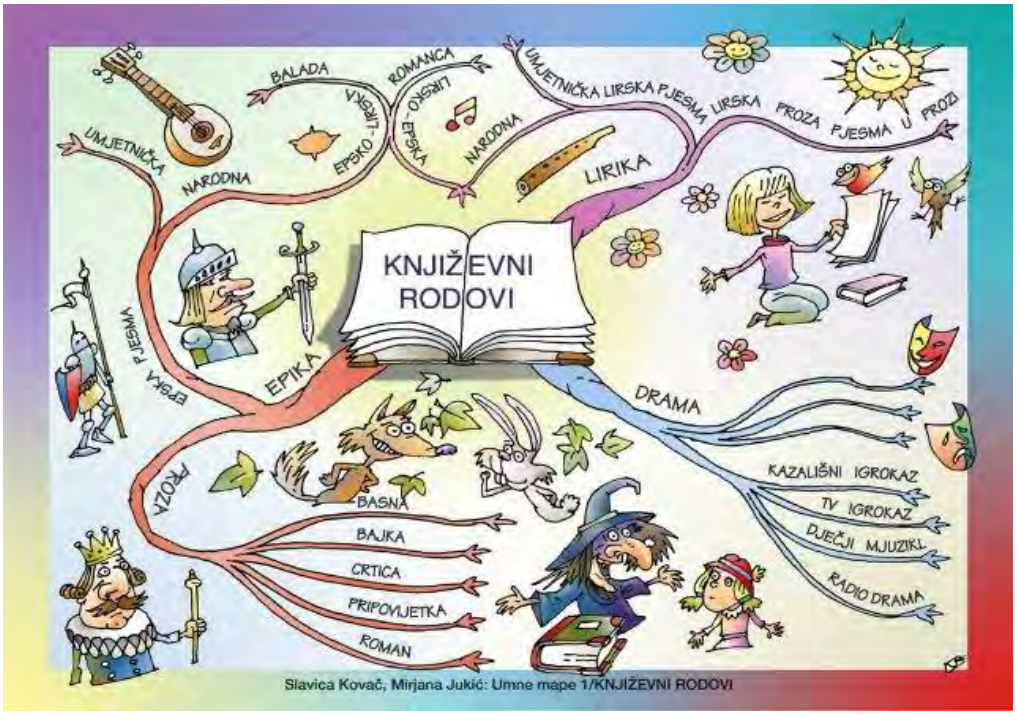
Vremensko trajanje nastavnog procesa teorijski nije ograničeno. U nas je zakonski na snazi razredno-predmetno-satni sistem. U njemu je osnovna vremnska jedinica nastavni sat (čas), koji u pravilu traje 45 minuta. U starijim se razredima zbog praktičnih radova i izvanučioničke nastave koriste i blok-sati koji traju 90 minuta, a kod praktične nastave i duže.

**Prijedlozi metodičkih postupaka u realizaciji nastave bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika i književnosti**

Kako bi nastavni sat ostvario svoj cilj, bio uspješan na obostrano zadovoljstvo nastavnika i učenika, nastavnik treba koristiti tradicionalne metode i tehnike poučavanja, ali i nuditi nove inovativne pristupe nastavi, treba naći pravu mjeru u kombinovanju tradicionalnog i modernog, biti kreativan, ali i znati upotrijebiti modele realizacije nastavnih sadržaja koji su se u praksi pokazali uspješnim.

U nastavku slijede prijedlozi nekih modela realizacije nastavnih sati u nastavi bosanskog, hrvatskog, srpskog jezika i književnosti.

**Grozd**. U pitanju je metodički postupak koji potiče učenike na slobodno i otvoreno razmišljanje o zadanoj temi. Nelinearan oblik oluje ideja (brainstorming): Na zadanu ključnu riječ učenici zapisuju sve riječi koje im padnu na pamet u vezi s temom. Dok se prisjećaju pojmova i zapisuju ih, povezuju ih u asocijativni niz. Npr.




**Petostih** je metodički postupak kojim učenici pišu stihove po zadatom pravilu:

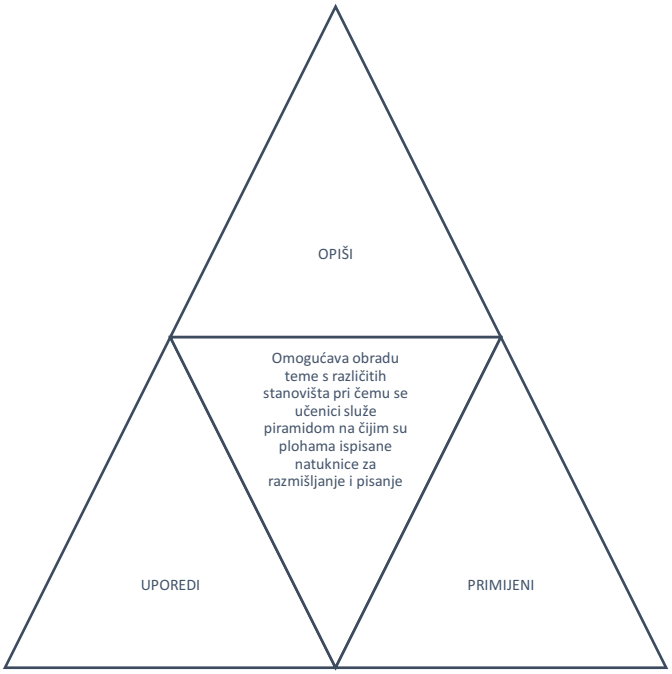
1. Opis teme jednom riječi
2. Opis teme dvjema riječima (najčešće pridjevi)
3. Tri riječi koje opisuju radnju (glagolske imenice)
4. Fraza od četiri riječi koja izražava osjećaje u odnosu s temom
5. Istoznačna riječ koja ponovo sažima bit teme

Primjer:

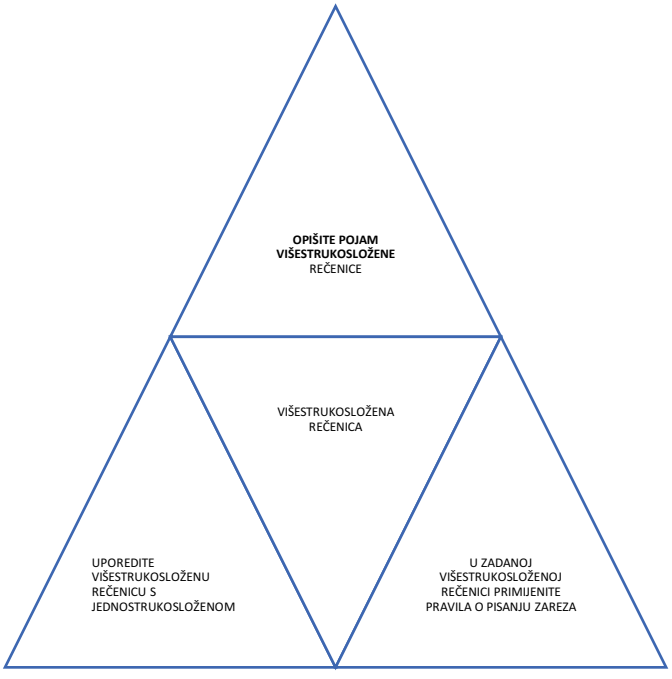
FUTUR PRVI

1. Budućnost
2. Stvarna, nestvarna
3. Igrat će, gledat će, sjedit će
4. Označava neki budući događaj
   (naučit ću novu lekciju)
5. Futur

**Piramida** je metodički postupak koji se može opisati kroz sam model:




Primjer:



**Konceptualna tabela** je primjenljiva u sintezi nakon zadate jezičke teme.

| **Sastavnice koje se porede/vrsta riječi** | **GRAMATIČKE KATEGORIJE** | **SLUŽBA U REČENICI** |
|---|---|---|
| **IMENICE** | | |
| **ZAMJENICE** | | |
| **PRIDJEVI** | | |

**Dvostruki dnevnik** je metoda primjenljiva kod čitanja književnih djela.

| **NAVODI IZ TEKSTA** | **KOMENTARI** |
|---|---|
| **S lijeve se strane dnevnika navode odlomci iz teksta.** | S desne se strane dnevnika zapisuju komentari o navedenome odlomku. Zašto sam zapisao ovaj navod? Na šta me podsjetio? Koja mi je pitanja otvorio? |

## Dramski postupci[9]

*Pletimo mrežu*

U vježbi pletimo mrežu koristi se klupko vune. Igrači stoje u krugu. Voditelj (prvi igrač) započinje vježbu bacajući nekom drugom igraču u krugu klupko vune tako da zadrži početak niti u ruci, a drugi igrač u krugu klupko sljedećem igraču u krugu. I tako redom. Klupko se baca sve dok se svi igrači ne povežu njegovim nitima. Nakon toga slijedi suprotna radnja, klupko se namotava. Redoslijed bacanja suprotan je ranijem. Zadnji igrač koji je prethodno bacio klupko, dobacuje ga predzadnjem igraču. Namatanje se tako nastavlja sve dok klupko ne dođe do onoga koji ga je prvi bacio (voditelja ili prvog igrača).

Vježba se može koristiti za upoznavanje učenika tako što dobacivanjem klupka svaki igrač izgovara svoje ime. Kasnije se može dogovoriti da se uz dobacivanje izgovaraju redom slova abecede ili azbuke, likovi iz djela, važna misao ili poruka.

*Ko sam?*

Učesnici sjede u širokom krugu. Svaki igrač na papiriću tajno napiše ime neke poznate osobe (iz književnosti, historije, umjetnosti, filma, stripa, sporta i sl.) Zatim papirić svaki igrač redom ljepljivom trakom, nalijepi na leđa onoga ko je s njegove desne strane. Tako svako na leđima ima natpis osobe koju treba otkriti. Igru počinje bilo koji igrač. Odgonetanje se odvija redom, tako što jedan igrač ustane i stane u sredinu kruga. Najprije se okrene na mjestu da svi igrači vide šta je zapisano na njegovim leđima, a zatim suigračima postavlja pitanja o osobi čije ime nosi. To čini kao da je on ta osoba. Pita na primjer: *Jesam li sportaš? Koristim li se u sportu loptom? Igram li košarku?* Igrači mu odgovaraju samo sa *da* ili *ne*. Svaki igrač postavlja pitanja i pogađa šta mu je zapisano na leđima u ranije dogovorenom vremenskom okviru.

Ukoliko se odlučimo za ovu igru, možemo zadati lik iz nastavne jedinke, padež ili glagolsko vrijeme.

[9] Prijedlozi dramskih postupaka su preuzeti iz: Mijatović (2011)

*Stvaralačko pripovijedanje*

Stvaralačko pripovijedanje je aktivnost koju je najbolje izvoditi tako da igrači sjede na stolicama ili na podu u krugu jer se tako stvara osjećaj povezanosti grupe. Na taj način jedni druge najbolje možemo pratiti. Voditelj ili jedan igrač izgovara početnu rečenicu, a svaki sljedeći igrač smišlja novu rečenicu koja se nadovezuje na već izrečene, na taj način, uz malo pažnje nastaje smislena priča. Prije početka stvaralačkog pripovijedanja, kojem je cilj stvoriti novu priču, uputno je nakratko podsjetiti da svaka dobra priča ima uvod u radnju, zaplet, vrhunac i rasplet. Budući da na ovaj način vrlo često nastaju zanimljive priče, dobro je da voditelj zapisuje sve rečeno. Voditelj može preuzeti ulogu moderatora i pravodobno usmjeriti i, ako je potrebno, određenom rečenicom ubrzati pokretanje radnje pripovijedanja npr. *I tada se dogodilo nešto vrlo neobično.*

## ZAKLJUČAK

Nastava službenih jezika u Bosni i Hercegovini i književnosti naroda BiH pruža širok spektar mogućnosti za ispoljavanje kreativnosti nastavnika, upotrebu različitih nastavnih sredstava i tehničkih pomagala, otvara mogućnosti korištenja tradicionalnih, ali i savremenih metoda i oblika rada, te inoviranja u nastavi.

Uzme li se u obzir činjenica da se u okviru ovog predmeta učenici obrazuju iz šest različitih nastavnih područja, uz kvalitetno planiranje i pripremanje nastave i korištenje različitih metodoloških postupaka u nastavi se može postići dobra motiviranost učenika, ostvarivanje dinamike u nastavi, kao i održavanje interesa učenika za nastavne sadržaje u okviru ovog predmeta.

Svaki nastavnik maternjeg jezika i književnosti mora biti svjestan toga da u značajnoj mjeri utiče na formiranje znanja, vještina, kompetencija i samog karaktera svojih učenika te je dužan savjesno i odgovorno pristupiti svome poslu, poštujući sve njegove etape.

## LITERATURA


1. Bančić, Aleksandar (2007): Ne raspravljaj, igraj! Priručnik forum-kazališta, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
2. Brüning, Ludger i Saum, Tobias (2008): Suradničkim učenjem do uspješne nastave, Naklada Kosinj, Zagreb
3. Diklić, Zvonimir i Šipka, Milan (1967): Planiranje u nastavi srpskohrvatskog jezika, Sarajevo
4. http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/07/Srpski%20jezik%20i%20knjizevnost/Rade%20Lalovic/Strucni%20radovi/PRIPREMANJE%20nastavnika%20%20srpskog%20jezika%20ZA%20%20NASTAVU.pdf (24.12.2015.)
5. https://hr.wikipedia.org/wiki/Nastava (24.12.2015.)
6. Kalpačina, Isak (1982.): Govorne vježbe u nastavi srpskohrvatskog jezika, Podgorica
7. Lalović, R. Rade (2010): Nekoliko napomena o zadacima za istraživačko čitanje, (u knjizi Rade R. Lalović, Razmišljanja u predvečerje i još po nešto), Foča
8. Lalović, Rade (2011): O modularnoj nastavi, Radovi Filozofskog fakulteta Istočno Sarajevo 13/2011
9. Lalović, Rade (2012): Stručno-pedagoški uvid u rad nastavnika srpskog jezika kao podsticaj za unapređenje kvaliteta, Direktor škole 4/2012. Beogard

10. Lalović, Rade (2012a): Rade R. Lalović, O govornim vježbama u nastavi srpskog jezika, Radovi Filozofskog fakulteta Istočno Sarajevo 14/2012
11. Lalović:Rade (2013): O pripremanju nastavnika srpskog jezika za izvođenje nastave, Obrazovna tehnologija br. 2/2013, Beograd (http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/07/Srpski%20jezik%20i%20knjizevnost/Rade%20Lalovic/Strucni%20radovi/PRIPREMANJE%20nastavnika%20%20srpskog%20jezika%20ZA%20%20NASTAVU.pdf)
12. Lekić, Ksenija i dr. (2007): Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
13. Matijević, Milan i Radovanović, Diana (2011): Nastava usmjerena na učenika, Školske novine, Zagreb
14. Mijatović, Miroljub (2011): Dramski postupci u nastavi b/h/s jezika i književnosti, Didaktički putokazi br. 60, Zenica
15. Mrkalj, Zona (2008): Nastavna teorija i praksa 1 – srpski jezik i književnost u starijim razredima osnovne škole, Beograd
16. Peko, Anđelka i Pintarić, Ana (1999): Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika, Pedagoški fakultet, Osijek
17. Pravilnik o sadržaju i načinu vođenja dokumentacije i evidencije u srednjoj školi ("Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde" broj: 15/11, 6/13 i 11/13), Goražde
18. Pravilnik o sadržaju i načinu vođenja pedagoške dokumentacije i evidencije u osnovnoj školi ("Službene novine Bosansko-podrinjskog kantona Goražde" br.09/11, 12/11 i 9/14), Goražde
19. Scher, Anna i Verrall, Charles (2006): novih 100+ideja za dramu, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
20. Steele, Jeannie i dr. (1998): Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa, Vodič kroz projekt I., II., III., IV., V. Institut Otvoreno društvo – Hrvatska
21. Težak, Stjepko (1964): Govorne vježbe u nastavi hrvatskog i srpskog jezika, Zagreb
22. Težak, Stjepko (1996): Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1, Školska knjiga, Zagreb
23. www.ffmo.ba/DIDAKTIKA (24.12.2015)
24. Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik definirana na ishodima učenja, „Službeni glasnik BiH" br. 23/15, Sarajevo

## PLANNING, PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF TEACHING BOSNIAN, CROATIAN AND SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

**Abstract**

*The realization of teaching contents in the teaching of language and literature is a complicated process consisting of several phases, and it is approached from different aspects. This paper, except defining basic concepts in this area, provides an overview of the basic phases of planning, preparation and implementation of teaching Bosnian, Croatian and Serbian language and literature and proposes methodological procedures to make plans and implement teaching content.*

***Keywords***: *teaching, teaching process, curriculum, teaching area, teaching topic, teaching unit, competencies, teaching aims, teaching methods, methodical approach, teaching hour ...*

UDK 371.26:159.947.5-053.5
UDK 159.947.5-053.5:371.26
Izvorni naučni rad

Mr.sc. Alema Fazlić
Aida Džiho, MA

# MOTIVACIJSKA FUNKCIJA VREDNOVANJA UČENIČKIH POSTIGNUĆA U OKVIRU JEZIČKO-KOMUNIKACIJSKOG PODRUČJA

**Sažetak**

*Vrednovanje učeničkih postignuća izuzetno je kompleksna nastavna aktivnost, neizostavan dio svih faza nastavnog procesa i jedna je od ključnih komponenti kvalitetnog obrazovnog sistema. Proces vrednovanja omogućava nastavnicima prikupljanje podataka o stečenim znanjima i vještinama učenika, samostalnosti, kreativnosti, stepenu razvijenosti kompetencija i pokazanim individualnim interesima. Ukoliko se uradi kvalitetno, učenik dobije povratnu informaciju o svom radu, a nastavnik može sagledati uspješnost metoda svog rada. Za kvalitetno obrazovanje, kakvom svi težimo, neophodan je kvalitetan proces vrednovanja koji podrazumijeva kontinuirano praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učeničkih postignuća. U radu su se analizirali postupci i elementi vrednovanja u nastavi maternjeg i stranog jezika u osnovnoj školi, zastupljenost sumativnog i formativnog vrednovanja, te motivacijska funkcija procesa vrednovanja. Nakon prikupljenih podataka u svrhu izrade teorijskog dijela rada, pristupili smo izradi metodološkog dijela, koji predstavlja osnovu za empirijsko istraživanje problema. Koristeći metode teorijske analize i sinteze, komparativnu, te deskriptivnu i survey metodu ispitali smo stavove nastavnika maternjeg i engleskog jezika, te učenike osmih i devetih razreda osnovih škola o procesu vrednovanja učeničkih postignuća u nastavni jezika i njegovoj motivacijskoj funkciji. Cilj istraživanja bio je utvrditi zastupljenost formativnog vrednovanja u nastavi jezika, njegove funkcije u nastavnom procesu, razlike u stavovima nastavnika u odnosu na jezik koji predaju, razlike u stavovima učenika u odnosu na predmet, te koliko proces vrednovanja na učenike djeluje motivirajuće u smislu poboljšanja procesa učenja.*

***Ključne riječi:*** *motivacija, vrednovanje, učenička postignuća, bosanski jezik, engleski jezik*

## Uvod

Vrednovanje u obrazovanju općenito, pa i u nastavi maternjeg i stranog jezika, izuzetno je kompleksan proces, a neizostavan je dio svih faza nastave iako se često pogrešno vezuje samo za kraj obrazovnog procesa. Ono je, dakle, integralna komponenta odgojno-obrazovnog procesa, a historijski gledajući, staro je koliko i škola i osjetljivo je područje za sve interesne grupe unutar škole: nastavnike, učenike i roditelje. Na temelju rezultata vrednovanja nastavnici donose važne odluke za učenika te ono zahtijeva njihov puni profesionalni integritet i korištenje objektivnih informacijama o učenju i učeničkim postignućima. Za učenike vrednovanje je izrazito osjetljivo područje jer može značajno odrediti njihovu motivaciju za učenje, pristup učenju, pa čak i volju za sudjelovanje u nastavnom procesu. Roditeljima vrednovanje pomaže u razumijevanju postignuća njihove djece te im daje smjernice o tome kako ih podržati i usmjeravati.

S obzirom da se sa sadržajnog pristupa postepeno prelazi na kurikularni, sistem praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja neminovno doživljava značajne promjene. Usmjeravanjem prema ključnim kompetencijama mijenjaju se elementi vrednovanja, odnosno, ne vrednuje se više sadržaj već ishodi učenja koji bi trebali biti precizirani kurikulumima

nastavnih predmeta i kurikulumima međupredmetnih tema. Svrha vrednovanja je da se utvrdi jesu li očekivani ishodi učenja ostvareni, odnosno, na kojoj se razini usvojenosti znanja, vještina i stavova učenik trenutno nalazi. Kao proces, vrednovanje je tema koja je često u fokusu stručne javnosti i o njoj se mnogo polemiše, pa se među najvećim nedostacima vrednovanja u našem sistemu odgoja i obrazovanja (kao i zemalja u okruženju) često se navodi nepostojanje jasnih kriterija prema kojima se vrednuje, željena razina objektivnosti, kao i poticanje negativnih obrazaca motivacije i učenja kod učenika. Vrednovanje je uglavnom svedeno na sumativno, gotovo uvijek rezultira ocjenom, a nedostaje formativnih oblika vrednovanja i sistemskog praćenja učenika različitim oblicima vrednovanja (Trstenjak, 2017). U okviru ovog rada proveli smo istraživanje kojim smo ispitali stavove i mišljenja učenika i nastavnika maternjeg i stranog jezika o motivacijskoj funkciji vrednovanja unutar jezičko-komunikacijskog područja, a obuhvaćeni su svi relevantni segmenti procesa vrednovanja.

**Teorijski pristup predmetu istraživanja**

Kao što smo već naveli, kurikulumski pristup koji je aktuelan u svim segmentima odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću, mijenja fokus sa *šta se uči* na *kako se uči*, te i kako se provjerava ono što se uči. Ishodi učenja su polazna tačka za organizaciju cijelog procesa učenja, a način provjere „znanja“ mora biti transparentan i povezan sa ishodima učenja koji se žele postići.Većina *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja i ocjenjivanja učenika* u osnovnim i srednjim školama vrednovanje definiše kao sistemsko prikupljanje podataka tokom procesa učenja i sticanja kompetencija u skladu sa unaprijed definisanim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima.

Vrednovanje uključuje procese praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja razine ostvarenosti planiranih ishoda, a vrednuje se širok krug znanja, sposobnosti, stavova i ponašanja, kao i sam proces učenja. Dok pojam praćenje obuhvata kontinuirano sistemsko bilježenje zapažanja o učenikovim aktivnostima i njegovom napredovanju, provjeravanje podrazumijeva procjenu postignutih kompetencija, a ocjenjivanje davanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada u skladu sa elementima ocjenjivanja za konkretan nastavni predmet. Vrednovanje podrazumijeva i korištenje različitih tehnika i postupaka praćenja i evidentiranja učeničkih postignuća uz analizu različitih faktora kao što su učenikova aktivnost, uočena ponašanja i reakcije.

Za razliku od tradicionalne škole u kojoj je uloga nastavnika bila prioritetna i gdje je on sam postavljao ciljeve učenja i elemente vrednovanja, te samostalno na kraju obrazovnih klasifikacija vrednovao učenička postignuća, praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje u savremenoj nastavi podrazumijeva uključenost i nastavnika i učenika. *Sumativno vrednovanje* ili vrednovanje naučenog, čiji glavni cilj je prikaz i izvještaj o onom što je naučeno tokom određenog obrazovnog perioda odlika je tradicionalne škole, a prisutno je i u savremenoj školi gdje se njegovi nedostaci nastoje prevazići formativnim vrednovanjem. Počevši od *dijagnostičkog* vrednovanja, koje se provodi na početku obrazovnog procesa kako bi se utvrdio stepen znanja i kompetencija, *formativno vrednovanje* provodi se kontinuirano tokom nastavnog procesa s ciljem da učenici i nastavnici dobiju povratnu informaciju o procesu učenja i podučavanja. Sve što se radi na nastavi, ali i domaće zadaće može biti materijal za praćenje i prikupljanje podataka o uspješnosti učenja konkretnog učenika što postepeno vodi do *samovrednovanja*. Iako je proces vrednovanja u savremenoj školi itekako usmjeren na učenike,

mnoga istraživanja i dalje pokazuju da učenici, a posebno studenti, imaju razvijene sposobnosti za vrednovanje, ali nedovoljno participiraju u tom dijelu nastavnog procesa, što ih zadržava u tradicionalnoj poziciji – objekta. Kako se u postupku vrednovanja učenika generiraju konflikti, to je ovom problemu potrebno posvetiti posebnu pažnju (Mrkonjić i Vlahović, 2008).

Kada se govori o evaluacijskim procesima, vrednovanje predstavlja najobuhvatniji i najširi termin čije komponenete praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje smo već spomenuli. Vrednovanje nije samo završni čin nastave i učenja, već se ono odvija u svim etapama procesa *učenje-poučavanje* (Lavrnja, 1998). Matijević (2017) navodi da su temeljne funkcije školskih ocjena (koje su završna etapa u procesu vrednovanja) *dijagnostička, prognostička i motivacijska*, te da je motivacijska funkcija po kojoj ocjena treba da potiče i ohrabruje učenika na daljnji rad, u stvari najviše problematična.

Nedostatak motivacije kod učenika smatra se jednim od najvećih problema u obrazovanju, što ukazuje na potrebu iznalaženja što efikasnijih načina motivisanja učenika. Dobro osmišljen, funkcionalan i kontinuiran proces vrednovanja sastavni je dio procesa motivacije učenika i unapređenja obrazovnog sistema. Još je Furlan (1969) isticao da su faktori uspješnog učenja primanje novih informacija u slušnoj i vidnoj komponenti i što kontinuiranija i intenzivnija aktivnost učenika i konačno potkrepljenje te aktivnosti u vidu povratne informacije.

Matijević (2004:12) definiše ocjenjivanje kao „dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima.“, te da „ocjena predstavlja dogovoreni znak ili sustav znakova kojima se označava odgovarajuća razina postignuća u učenju.“ Ocjenjivanje se može posmatrati kao završnja faza praćenja i provjeravanja, ali nije nužno da svako praćenje i provjeravanje završi ocjenjivanjem. Tako Andrilović i Čudina-Obradović (1996) navode da je to svojevrsna kvalitativna analiza pri kojoj kao diobeni kriterij služi stupanj (količina i kvaliteta) postignuća određenih ciljeva. Matijević (2017) također ističe da je mnogo radova koji problematiziraju praćenje i ocjenjivanje učenika u pojedinim nastavnim predmetima, ukazujući na posebnosti koje je važno uočiti i uvažavati u tom pedagoški važnom poslu (vidjeti npr.: Borić, et al., 2008; Filipan-Žignić i Legac, 2006; Filipović, 2009; Jakopović, 2006; Pranjić, 1991; Vranković, et al., 2011). Međutim, svi ti radovi polaze od pretpostavke da se učenike mora ocjenjivati na skali od pet stupnjeva jer je tako država propisala pravilnicima. Autori Mrkonjić i Vlahović (2011) ističu da je ocjenjivanje afirmiran način kojim nastavnici nagrađuju ili kažnjavaju učenike, te da je taj proces još uvijek dosta formaliziran. Isti autori navode da najvažnijim uzrokom nejednakog ocjenjivanja istraživači smatraju pomanjkanje određenih kriterija ocjenjivanja.

Savremena koncepcija nastave ocjenjivanje posmatra u kontekstu vrednovanja (evaluacije) cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, što znači da se ocjenjivanje određuje u korelaciji s praćenjem, a naročito provjeravanjem. Iako se provjeravanje i ocjenjivanje terminološki različito određuju, u procesu nastave oni su neodvojivi jedno od drugog jer provjeravanjem nastavnici prikupljaju podatke o ostvarenosti zadataka nastave na osnovu kojih se određenom ocjenom označava razina ostvarenosti tih zadataka. Lavrnja (1998) navodi da proces vrednovanja rezultata nastave i učenja određuje daljnji proces učenja u smislu postavljanja novih zadataka i sadržaja učenja i nastave. Krajnji je cilj procesa vrednovanja usavršavanje procesa nastave i učenja te ostvarivanje optimalno mogućeg razvoja učenika.

Vrednovanje učenika u određenom predmetu ima svoje specifičnosti, pa tako je i vrednovanje u nastavi jezika veoma kompleksno zbog komponenti samog predmeta. Što se tiče nastave jezika, njen temeljni cilj je osposobiti učenike za uspješnu komunikaciju na maternjem ili stranom jeziku, odnosno razvoj jezičko-komunikacijskih sposobnosti, ali i ovladavanje sadržajima drugih predmeta, te uključivanje u cjeloživotno obrazovanje (Pavličević-Franić et al., 2011). Ovladanost jezikom temelj je za učenje tokom cijelog života. Bosanski jezik satnicom je najopsežniji predmet u osnovnoj i srednjoj školi, usko je povezan sa svim ostalim predmetima jer se sva komunikacija odvija na maternjem jeziku. Engleski jezik kao prvi strani jezik također prati učenike kroz čitav proces školovanja. Iz tog razloga, vrednovanje učeničkih postignuća u ovom području izuzetno je bitno za nastavak školovanja svakog učenika i treba ga provoditi na način da ga učenici smatraju korisnim za njih same, te da imaju jasnu povratnu informaciju o tome u čemu su uspješni a šta trebaju unaprijediti.

**Metodologija istraživanja**

Predmet istraživanja ovog rada je jedan kompleksan i osjetljiv segment nastavnog procesa, a to je vrednovanje učeničkih postignuća u nastavi jezika, te njegova izuzetno značajna funkcija – motivacijska. Osnovni cilj istraživanja, kao što se može vidjeti iz definisanja njegovog predmeta, je sticanje uvida u stavove nastavnika i učenika o motivacijskoj funkciji vrednovanja unutar jezičko-komunikacijskog područja. U skladu s predmetom i ciljem istraživanja postavljeni su sljedeći zadaci:

- Utvrditi zastupljenost formativnog vrednovanja u nastavi jezika;
- Utvrditi da li povratna informacija koju učenici dobiju nakon procesa vrednovanja djeluje motivirajuće na njih u smislu poboljšanja procesa učenja;
- Utvrditi razlike u stavovima učenika vezano za motivacijsku funkciju vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi bosanskog i engleskog jezika;
- Utvrditi razlike u stavovima učenika vezano za važnost ocjene iz bosanskog i engleskog jezika za njihovo dalje obrazovanje.

U skladu s navedenim zadacima istraživanja postavljena je opća hipoteza: *Vrednovanje učeničkih postignuća u jezičko-komnikacijskom području ima motivacijsku funkciju.*

Na osnovu opće hipoteze, postavljene su sljedeće podhipoteze:

- Pored sumativnog vrednovanja, u nastavi jezika je u velikoj mjeri zastupljeno i formativno vrednovanje učeničkih postignuća;
- Povratna informacija nakon procesa vrednovanja je značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja;
- Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika u odnosu na predmet o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi jezika;
- Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o važnosti ocjene iz bosanskog i engleskog jezika za njihovo dalje obrazovanje.

U radu su korištene sljedeće metode: metoda teorijske analize i sinteze (kroz razradu teorijske osnove istraživanja i pri upoznavanju i analizi sadržaja prethodnih istraživanja koja su predmetno i metodološki srodna ovom problemu), empirijsko-neeksperimantalna metoda (survey) za tipično terensko istraživanje na izabranom uzorku pomoću instrumenata odabranih za potrebe ovog istraživanja, te komparativna i deskriptivna metoda kojima smo ispitali i opisali pojave vezane za predmet istraživanja. U cilju realizacije postavljenog cilja i zadataka

istraživanja, a na osnovu odgovarajućih tehnika, kao osnovni instrument korišten je anketni upitnik za nastavnike i učenike obuhvaćene istraživanjem. Anketni upitnik se sastojao od skala procjene Likertovog tipa sa 28 tvrdnji pomoću kojih su ispitanici izražavali stepen slaganja ili neslaganja sa predloženim tvrdnjama i četiri pitanja zatvorenog tipa. Na osnovu korištenih instrumenata istraživanja analizirali smo, utvrdili i interpretirali mišljenja i stavove učenika i nastavnika o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća unutar jezičko-komunikacijskog područja. Istraživanje je provedeno u četiri osnovne škole na području Hercegovačko-neretvanskog kantona u općini Mostar među učenicima osmih i devetih razreda, njih 270, te 17 nastavnika bosanskog i engleskog jezika koji predaju u tim školama. Struktura uzorka ispitanika prikazana je u Tabelama 1 i 2.

**Tabela 1.** *Populacija i uzorak ispitanika -učenici*

| | Spol | | Razred | | Ukupno |
|---|---|---|---|---|---|
| Učenici | M | Ž | VIII | IX | |
| | 130 | 140 | 126 | 144 | 270 |

**Tabela 2.** *Populacija i uzorak ispitanika - nastavnici*

| | Spol | | Predmet | | Godine staža u struci | | | Ukupno |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nastavnici | M | Ž | Bosanski | Engleski | manje od 10 god. | od 10 do 20 god. | preko 20 god. | 17 |
| | 0 | 17 | 11 | 6 | 3 | 8 | 6 | |

Istraživanje je provedeno početkom februara 2020. godine. Ispitanici su popunjavali anketni upitnik metodom papir-olovka, potpuno anonimno i dobrovoljno, te su mogli u bilo kom trenutku odustati od popunjavanja. Za statističku obradu i anlizu podataka koristili smo SPSS program. Rezultati ovog istraživanja trebali bi ukazati na značaj i kompleksnost procesa vrednovanja učeničkih postignuća unutar jezičko-komunikacijskog područja, a pogotovo njegove motivacijske funkcije koja može biti od presudnog značaja za nastavak školovanja svakog učenika.

**Interpretacija i diskusija rezultata istraživanja**

U ovom dijelu ćemo prikazati najznačajnije rezultate istraživanja i napraviti njihovu kratku analizu. Prvi zadatak istraživanja bio je utvrditi zastupljenost formativnog vrednovanja u nastavi jezika, a na osnovu njega postavili smo prvu hipotezu koja glasi: *Pored sumativnog vrednovanja, u nastavi jezika u velikoj mjeri zastupljeno je i formativno vrednovanje učeničkih postignuća.*

U Tabelama 3 i 4 prikazani su stavovi učenika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi maternjeg i engleskog jezika. U Tabeli 3 možemo vidjeti stavove učenika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi bosanskog jezika.

**Tabela 3**. *Stavovi učenika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi bosanskog jezika*

| Rb. | Indikator | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% |
| 1. | Nastavnici jezika nas na početku školske godine upoznaju s elementima vrednovanja/ocjenjivanja | 126<br>46,7% | 72<br>26,7% | 42<br>15,6% | 23<br>8,5% | 7<br>2,6% |
| 2. | Nastavnici jezika nas na početku školske godine upoznaju s načinima vrednovanja/ocjenjivanja | 101<br>37,4% | 82<br>30,4% | 46<br>17% | 33<br>12,2% | 8<br>3% |
| 3. | Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja su razumljive svima | 80<br>29,6% | 93<br>34,4% | 58<br>21,5% | 27<br>10,0% | 12<br>4,4% |
| 4. | Nastavnik nas podsjeća na elemente i načine ocjenjivanja | 67<br>24,8% | 90<br>33,3% | 72<br>26,7% | 30<br>11,1% | 11<br>4,1% |
| 5. | Pri ocjenjivanju nastavnici jezika uvažavaju moje mišljenje | 58<br>21,5% | 61<br>22,6 | 65<br>24,1% | 36<br>13,3% | 50<br>18,5% |
| 6. | Nastavnici koriste različite tehnike ocjenjivanja (pismeno, usmeno, različiti tipovi zadataka) | 149<br>55,2% | 54<br>20,0% | 40<br>14,8% | 12<br>4,4% | 15<br>5,6% |
| 7. | Ocjenu dobijem na jednom času nakon pismene ili usmene provjere | 74<br>27,4% | 72<br>26,7% | 69<br>25,6 % | 31<br>11,5% | 24<br>8,9% |
| 8. | Ocjenu dobijem i za razne aktivnosti (redovno pratim nastavu, javljam se, radim zadaću, plakate, …) | 59<br>21,9% | 83<br>30,7% | 71<br>26,3 % | 24<br>8,9% | 33<br>12,2% |
| 9. | Zaključna ocjena iz jezika odraz je ne samo usmene i pismene provjere nego se vrednuju i druge aktivnosti (praktični radovi, aktivnost na času, posebni zadaci) | 104<br>38,5% | 70<br>25,9% | 45<br>16,7 % | 24<br>8,9% | 27<br>10,0% |
| 10. | Nastavnik jezika pravi bilješke o mom radu i napredovanju | 37<br>13,7% | 57<br>21,1% | 82<br>30,4% | 41<br>15,2% | 53<br>19,6% |
| 11. | Nastavnici jezika nam omogućuju da sami procijenimo svoj rad | 47<br>17,4% | 70<br>25,9% | 85<br>31,5% | 35<br>13,0% | 33<br>12,2% |

Za prvu tvrdnju koja je glasila „*Nastavnici jezika nas na početku školske godine upoznaju s elementima vrednovanja/ocjenjivanja",* većina učenika odabrala je odgovor „uvijek", čak 47,6% njih, a samo 2,6% učenika je dalo odgovor „nikad". Slične odgovore učenici su birali i za tvrdnju da ih nastavnici *upoznaju s načinima vrednovanja/ocjenjivanja*, njih 37,4% je odabralo odgovor „uvijek", 30,4% odgovor „često", a samo 3 % odgovor „nikad". Većina učenika smatra i da su „*Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja su razumljive svima",* pa je njih 29,6% za ovu tvrdnju dalo odgovor „uvijek", a 34,4% učenika je dalo odgovor „često". Samo 4,4% učenika smatra im nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja nisu razumljive. Za narednu tvrdnju, *„Nastavnik nas podsjeća na elemente i načine ocjenjivanja*", većina učenika, njih 33,3% je dalo odgovor „često", a nije zanemariv broj ni

onih koji su odabrali odgovor „ponekad“, njih 26,7%. Za tvrdnju *„Pri ocjenjivanju nastavnici jezika uvažavaju moje mišljenje“*, većina učenika, njih 24,1% odabralo je odgovor „ponekad“, a 21,5% učenika odabralo je odgovor „uvijek“. Čak 55,2% učenika samatra da nastavnici uvijek pri ocjenjivanju koriste različite tehnike, a samo 4,4% učenika za ovu tvrdnju odabralo je odgovor „rijetko“. 27,4% učenika smatra da uvijek dobije ocjenu na jednom času nakon pismene ili usmene provjere, a 26,7 % učenika smatra da ocjenu često dobije na jednom času nakon pismene ili usmene provjere. Za tvrdnju *„Ocjenu dobijem i za razne aktivnosti“*, 30,7% učenika je dalo odgovor „često“, a 8,9% učenika je dalo odgovor „rijetko“. Što se tiče zaključne ocjene iz jezika, 38,5% učenika smatra da je ona uvijek odraz ne samo usmene i pismene provjere nego se vrednuju i druge aktivnosti, a 25,9% učenika smatra da je to često slučaj. 30,4% učenika se izjasnilo da nastavnici ponekad prave bilješke o njihovom radu i napredovanju, a 21,1% učenika smatra da to nastavnici često rade. Učenici su se slično izjasnili i vezano za tvrdnju da im nastavnici jezika omogućavaju da sami procijene svoj rad, pa se njih 31,5% izjasnilo da im to nastavnici ponekad omogućavaju, a njih 25,9% se izjasnilo da im to nastavnici često omogućavaju.

U Tabeli 4 možemo vidjeti stavove učenika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi engleskog jezika.

**Tabela 4**. *Stavovi učenika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi engleskog jezika*

| Rb. | Indikator | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% |
| 1. | Nastavnici jezika nas na početku školske godine upoznaju s elementima vrednovanja/ocjenjivanja | 109<br>40,4% | 94<br>34,8% | 36<br>13,3% | 23<br>8,5% | 8<br>3,0% |
| 2. | Nastavnici jezika nas na početku školske godine upoznaju s načinima vrednovanja/ocjenjivanja | 101<br>37,4% | 91<br>33,7% | 47<br>17,4% | 25<br>9,3% | 6<br>2,2% |
| 3. | Nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja su razumljive svima | 83<br>30,7% | 101<br>37,4% | 57<br>21,1% | 22<br>8,1% | 7<br>2,6% |
| 4. | Nastavnik nas podsjeća na elemente i načine ocjenjivanja | 55<br>20,4% | 105<br>38,9% | 65<br>24,1% | 35<br>13,0% | 10<br>3,7% |
| 5. | Pri ocjenjivanju nastavnici jezika uvažavaju moje mišljenje | 49<br>18,1% | 73<br>27,0% | 70<br>25,9 % | 32<br>11,9% | 46<br>17,0% |
| 6. | Nastavnici koriste različite tehnike ocjenjivanja (pismeno, usmeno, različiti tipovi zadataka) | 132<br>48,9% | 73<br>27,0% | 43<br>15,9% | 13<br>4,8% | 9<br>3,3% |
| 7. | Ocjenu dobijem na jednom času nakon pismene ili usmene provjere | 73<br>27,0% | 83<br>30,7% | 62<br>23,0% | 35<br>13,0% | 17<br>6,3% |
| 8. | Ocjenu dobijem i za razne aktivnosti (redovno pratim nastavu, javljam se, radim zadaću, plakate, …) | 63<br>23,3% | 87<br>32,2% | 74<br>27,4% | 22<br>8,1% | 24<br>8,9% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. | Zaključna ocjena iz jezika odraz je ne samo usmene i pismene provjere nego se vrednuju i druge aktivnosti (praktični radovi, aktivnost na času, posebni zadaci) | 114<br>42,2% | 74<br>27,4% | 42<br>15,6% | 23<br>8,5% | 17<br>6,3% |
| 10. | Nastavnik jezika pravi bilješke o mom radu i napredovanju | 43<br>15,9% | 66<br>24,4% | 85<br>31,5% | 34<br>12,6% | 42<br>15,6% |
| 11. | Nastavnici jezika nam omogućuju da sami procijenimo svoj rad | 49<br>18,1% | 74<br>27,4% | 83<br>30,7% | 38<br>14,1% | 26<br>9,6% |

Za prvu tvrdnju koja je glasila „*Nastavnici jezika nas na početku školske godine upoznaju s elementima vrednovanja/ocjenjivanja",* većina učenika odabrala odgovor „uvijek", njih 40,4%, a samo 3,0% učenika je odabralo odgovor „nikad". Slične odgovore učenici su birali i za tvrdnju vezanu za *upoznavanje s načinima vrednovanja/ocjenjivanja,* pa je njih 37,4% je odabralo odgovor „uvijek", 33,7% odgovor „često", a samo 2,2 % odgovor „nikad". Većina učenika smatra i da su *nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja svima razumljive,* pa je njih 30,7% za ovu tvrdnju dalo odgovor „uvijek", a 37,4% njih je dalo odgovor „često", a samo 2,6% učenika je dalo odgovor „nikad" Samo 2,2% učenika smatra im nastavnikove upute o načinu ocjenjivanja nisu razumljive. Za narednu tvrdnju, *„Nastavnik nas podsjeća na elemente i načine ocjenjivanja"*, većina učenika, njih 38,9% je dalo odgovor „često", a 24,1% njih je odabralo odgovor „ponekad". Za tvrdnju *„Pri ocjenjivanju nastavnici jezika uvažavaju moje mišljenje"*, 27,0% učenika odabralo je odgovor „ponekad", a tek 18,1% učenika odabralo je odgovor „uvijek", a 17,0% učenika smatra da to nastavnici nikad ne čine. Čak 48,9% učenika smatra da nastavnici pri ocjenjivanju uvijek koriste različite tehnike, a samo 3,3% njih za ovu tvrdnju odabralo je odgovor „nikad". 30,7% učenika smatra da često dobije ocjenu na jednom času nakon pismene ili usmene provjere, a 27,0 % njih smatra da ocjenu dobije uvijek. Za tvrdnju *„Ocjenu dobijem i za razne aktivnosti"*, 32,2% učenika je dalo odgovor „često", a 27,4% učenika je dalo odgovor „ponekad". Što se tiče zaključne ocjene iz jezika, 42,2% učenika smatra da je ona uvijek odraz ne samo usmene i pismene provjere nego se vrednuju i druge aktivnosti, a 27,4% njih smatra da je to često slučaj. 31,5% učenika se izjasnilo da nastavnici ponekad prave bilješke o njihovom radu i napredovanju, a 24,4% učenika smatra da to nastavnici često rade. Slično su se izjasnili i vezano za tvrdnju da im nastavnici jezika omogućavaju da sami procijene svoj rad, pa se njih 30,7% izjasnilo da im to oni ponekad omogućavaju, a 27,4% učenika se izjasnilo da im to često omogućavaju.

U Tabeli 5 prikazani su stavovi nastavnika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi bosanskog i engleskog jezika.

**Tabela 5**. *Stavovi nastavnika o zastupljenosti formativnog vrednovanja u nastavi jezika*

| Rb. | Indikator | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% |
| 1. | Na početku školske godine upoznajem učenike s elementima vrednovanja/ocjenjivanja | 16<br>94,1% | 1<br>5,9% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2. | Na početku školske godine upoznajem učenike s načinima vrednovanja/ocjenjivanja | 17<br>100% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 3. | Upute o načinu ocjenjivanja su razumljive svim učenicima | 12<br>70,6% | 5<br>29,4% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 4. | Podsjećam učenike na elemente i načine ocjenjivanja | 9<br>52,9% | 8<br>47,1% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 5. | Pri ocjenjivanju uvažavam mišljenje učenika | 6<br>35,3% | 7<br>41,2% | 4<br>23,5% | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 6. | Koristim različite tehnike ocjenjivanja (pismeno, usmeno, različiti tipovi zadataka) | 13<br>76,5% | 4<br>23,5% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 7. | Ocjenu dajem na jednom času nakon pismene ili usmene provjere | 5<br>29,4% | 7<br>41,2% | 5<br>29,4% | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 8. | Ocjenu dajem i za razne aktivnosti (aktivnosti na času, zadaća, plakati itd) | 2<br>11,8% | 13<br>76,5% | 2<br>11,8% | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 9. | Zaključna ocjena iz jezika odraz je ne samo usmene i pismene provjere nego se vrednuju i druge aktivnosti (praktični radovi, aktivnost na času, posebni zadaci) | 12<br>70,6% | 5<br>29,4% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 10. | Pravim bilješke o radu i napredovanju učenika | 8<br>47,1% | 8<br>47,1% | 1<br>5,9% | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 11. | Omogućujem učenicima da sami procijene svoj rad | 5<br>29,4% | 10<br>58,8% | 2<br>11,8% | 0<br>0 | 0<br>0 |

Za prvu tvrdnju koja je glasila „*Na početku školske godine učenike upoznajem s elementima vrednovanja/ocjenjivanja",* većina nastavnika je odabrala odgovor „uvijek", njih 94,1% njih, a samo 5,9% nastavnika je odabralo odgovor „često". Za tvrdnju da učenike *upoznajeu s načinima vrednovanja/ocjenjivanja*, svi nastavnici, znači 100%, su odabrali odgovor „uvijek". Većina nastavnika, njih 70,6%, smatra da su *njihove upute o načinu ocjenjivanja uvijek razumljive,* a 29,4% nastavnika smatra da su one često razumljive svim učenicima. Što se tiče treće tvrdnje, 52,9% nastavnika se izjasnilo da uvijek učenike podsjeća na elemente i načine ocjenjivanja, a 47,1% njih da to često čine. 47,1% nastavnika se izjasnilo da uvijek ili često prave bilješke o radu i napredovanju učenika, a samo 5,9% njih se izjasnilo da to ponekad čine. 58,8% njih se izjasnilo da često omogućavaju učenicima da i sami procijene svoj rad, a njih 29,4% se izjasnilo da im to uvijek omogućavaju, a 11,8% nastavnika se izjasnilo da im to ponekad omogućavaju.

Na osnovu analize podataka u Tabelama 3, 4 i 5, te na osnovu dobivenih vrijednosti možemo potvrditi prvu hipotezu koja je glasila: *Pored sumativnog vrednovanja, u nastavi jezika u velikoj mjeri zastupljeno je i formativno vrednovanje učeničkih postignuća,* koje je preduslov za uspješnu motivaciju učenika.

Drugi zadatak istraživanja bio je da ispitamo stavove učenika i nastavnika o tome u kojoj mjeri je povratna informacija nakon procesa vrednovanja motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja, a na osnovu njega postavili smo drugu hipotezu koja glasi: *Povratna informacija nakon procesa vrednovanja je značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja.*

U Tabeli 6 prikazani su stavovi učenika o tome u kojoj mjeri je povratna informacija nakon procesa vrednovanja za njih značajan motivacioni faktor u smislu poboljšanja procesa učenja u nastavi bosanskog jezika.

**Tabela 6**. *Stavovi učenika o tome u kojoj mjeri je povratna informacija nakon procesa vrednovanja značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja u nastavi bosanskog jezika*

| Rb. | Indikator | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% |
| 1. | Nakon ocjenjivanja od nastavnika dobijem povratnu informaciju koja mi pomaže da moje učenje bude uspješnije | 77<br>28,5% | 80<br>29,6% | 60<br>22,2% | 28<br>10,4% | 25<br>9,3% |
| 2. | Jasno mi je šta se od mene traži za svaku određenu ocjenu | 131<br>48,5% | 84<br>31,1% | 30<br>11,1% | 12<br>4,4% | 13<br>4,8% |
| 3. | Nastavnici svaku ocjenu javno saopštavaju i kratko obrazlažu svima | 125<br>46,3% | 61<br>22,6% | 49<br>18,1% | 26<br>9,6% | 9<br>3,3% |
| 4. | Pismene i druge vrste radova dobijemo na uvid | 189<br>70,0% | 49<br>18,1% | 18<br>6,7% | 7<br>2,6% | 7<br>2,6% |
| 5. | Nastavnik jezika ističe pozitivne strane postignuća i vještina učenika | 88<br>32,6% | 98<br>36,3% | 49<br>18,1% | 17<br>6,3% | 18<br>6,7% |
| 6. | S nastavnicima jezika razgovaram o poteškoćama u učenju i načinu njihovog prevazilaženja | 36<br>13,3% | 70<br>25,9% | 87<br>32,2% | 38<br>14,1% | 39<br>14,4% |
| 7. | Ocjena mi pomaže da uočim greške u vlastitom učenju i da ih ispravim | 28<br>10,4% | 26<br>9,6% | 61<br>22,6 % | 77<br>28,5% | 78<br>28,9% |

Za prvu tvrdnju koja je glasila *„Nakon ocjenjivanja od nastavnika dobijem povratnu informaciju koja mi pomaže da moje učenje bude uspješnije“*, većina učenika, njih 29, 6% odabrala je odgovor „često“, a 28,5% odabralo je odgovor „uvijek“, dok je 9,3% učenika odabralo odgovor „nikad“. Za tvrdnju *„Jasno mi je šta se od mene traži za svaku određenu ocjenu“,* većina učenika, njih 48,5% odabralo je odgovor „uvijek“, dok je samo 4,8% učenika odabralo odgovor „nikad“. 46,3% učenika se izjasnilo da nastavnici svaku ocjenu uvijek javno saopštavaju i obrazlažu, 22,6% da to rade često, dok je samo 3,3% učenika izjavilo da to nastavnici nikad ne rade. Čak 70,0% učenika je izjavilo da uvijek dobiju na uvid pismene i druge vrste radova, a samo 2,6% učenika se izjasnilo da to nikad ne dobiju. Za tvrdnju

*„Nastavnik jezika ističe pozitivne strane postignuća i vještina učenika“*, većina učenika, njih 36,3% odabrala je odgovor „često“, a nije zanemariv ni broj onih koji su odabrali odgovor „uvijek“, njih 32,6%. Samo 32,2% učenika se izjasnilo da ponekad razgovara sa nastavnicima o poteškoćama u učenju i načinu njihovog prevazilaženja, a 13,3% učenika da to uvijek čini. Za tvrdnju *„Ocjena mi pomaže da uočim greške u vlastitom učenju i da ih ispravim“*, većina učenika, njih 28,9% je odgovorila da to nikad nije slučaj, a samo 10,4% učenika je za ovu tvrdnju odabralo odgovor „uvijek“.

U Tabeli 7 prikazani su stavovi učenika o tome u kojoj mjeri je povratna informacija nakon procesa vrednovanja za njih značajan motivacioni faktor u smislu poboljšanja procesa učenja u nastavi engleskog jezika.

**Tabela 7.** *Stavovi učenika o tome u kojoj mjeri je povratna informacija nakon procesa vrednovanja značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja u nastavi engleskog jezika*

| Rb. | Indikator | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% |
| 1. | Nakon ocjenjivanja od nastavnika dobijem povratnu informaciju koja mi pomaže da moje učenje bude uspješnije | 73<br>27,0% | 93<br>34,4% | 60<br>22,2% | 27<br>10,0% | 17<br>6,3% |
| 2. | Jasno mi je šta se od mene traži za svaku određenu ocjenu | 121<br>44,8% | 97<br>35,9% | 28<br>10,4% | 16<br>5,9% | 8<br>3,0% |
| 3. | Nastavnici svaku ocjenu javno saopštavaju i kratko obrazlažu svima | 107<br>39,6% | 71<br>26,3% | 63<br>23,3% | 19<br>7,0% | 10<br>3,7% |
| 4. | Pismene i druge vrste radova dobijemo na uvid | 180<br>66,7% | 49<br>18,1% | 24<br>8,9% | 8<br>3,0% | 9<br>3,3% |
| 5. | Nastavnik jezika ističe pozitivne strane postignuća i vještina učenika | 79<br>29,3% | 106<br>39,3% | 60<br>5,2% | 14<br>5,2% | 11<br>4,1% |
| 6. | S nastavnicima jezika razgovaram o poteškoćama u učenju i načinu njihovog prevazilaženja | 41<br>13,3% | 78<br>28,9% | 89<br>33,0% | 33<br>12,2% | 29<br>10,7% |
| 7. | Ocjena mi pomaže da uočim greške u vlastitom učenju i da ih ispravim. | 22<br>8,1% | 25<br>9,3% | 71<br>26,3 % | 79<br>29,3% | 73<br>27,0% |

Za prvu tvrdnju koja je glasila *„Nakon ocjenjivanja od nastavnika dobijem povratnu informaciju koja mi pomaže da moje učenje bude uspješnije“*, većina učenika, njih 34, 4% odabrala je odgovor „često“, a 27,0% odabralo je odgovor „uvijek“, dok je 6,3% učenika odabralo odgovor „nikad“. Za tvrdnju *„Jasno mi je šta se od mene traži za svaku određenu ocjenu“,* većina učenika, njih 44,8% odabralo je odgovor „uvijek“, dok je samo 3,0% učenika odabralo odgovor „nikad“. 39,6% učenika se izjasnilo da nastavnici svaku ocjenu uvijek javno

saopštavaju i obrazlažu, njih 26,3% da to rade često, dok je samo 3,7% učenika izjavilo da to nastavnici nikad ne rade. Čak 66,7% učenika je izjavilo da uvijek dobiju na uvid pismene i druge vrste radova, a samo 3,3% učenika se izjasnilo da to nikad ne dobiju. Za tvrdnju *„Nastavnik jezika ističe pozitivne strane postignuća i vještina učenika"*, većina učenika, njih 39,3% odabrala je odgovor „često", a njih 29,3% je odabralo odgovor „uvijek". Samo 33,0% učenika se izjasnilo da ponekad razgovara sa nastavnicima o poteškoćama u učenju i načinu njihovog prevazilaženja, a 13,3% učenika da to uvijek čini. Za tvrdnju *„Ocjena mi pomaže da uočim greške u vlastitom učenju i da ih ispravim"*, većina učenika, njih 29,3% je odgovorila da je to rijetko, a samo 8,1% učenika je za ovu tvrdnju odabralo odgovor „uvijek".

U Tabeli 8 vidimo stavove nastavnika o tome u kojoj mjeri je po njihovom mišljenju povratna informacija nakon procesa vrednovanja značajan motivacioni faktor za učenike u smislu poboljšanja procesa učenja.

**Tabela 8.** *Stavovi nastavnika o tome u kojoj mjeri je povratna informacija nakon procesa vrednovanja značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja*

| Rb. | Indikator | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% | f<br>% |
| 1. | Nakon ocjenjivanja od nastavnika dobijem povratnu informaciju koja mi pomaže da moje učenje bude uspješnije | 12<br>70,6% | 5<br>29,4% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 2. | Jasno mi je šta se od mene traži za svaku određenu ocjenu | 7<br>41,2% | 10<br>58,8% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 3. | Nastavnici svaku ocjenu javno saopštavaju i kratko obrazlažu svima | 14<br>82,4% | 3<br>17,6% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 4. | Pismene i druge vrste radova dobijemo na uvid | 17<br>100% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 5. | Nastavnik jezika ističe pozitivne strane postignuća i vještina učenika | 13<br>76,5% | 4<br>23,5% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 6. | S nastavnicima jezika razgovaram o poteškoćama u učenju i načinu njihovog prevazilaženja | 9<br>52,9% | 8<br>47,1% | 0<br>0 | 0<br>0 | 0<br>0 |
| 7. | Ocjena mi pomaže da uočim greške u vlastitom učenju i da ih ispravim. | 1<br>5,9% | 8<br>47,1% | 8<br>47,1% | 0<br>0 | 0<br>0 |

Za prvu tvrdnju koja je glasila *„Nakon ocjenjivanja dajem učeniku povratnu informaciju koja mu pomaže da učenje bude uspješnije"*, većina nastavnika, njih 70,6% odabrala je odgovor „uvijek", a 29,4% odabralo je odgovor „često". Za tvrdnju da je učenicima *jasno šta se od njih traži za svaku određenu ocjenu,* većina nastvnika, njih 58,8% odabrala je odgovor „često", dok

je 41,2% nastavnika odabralo odgovor „uvijek“. Čak 82,4% nastavnika se izjasnilo da svaku ocjenu uvijek javno saopštava i obrazlaže, a njih 17,6% to radi često. Svi anketirani nastavnici, znači 100%, su izjavili da uvijek daju na uvid pismene i druge vrste radova. Za tvrdnju *„Ističem pozitivne strane postignuća i vještina učenika“*, većina nastavnika, njih 76,5% odabrala je odgovor „uvijek“, a njih 23,5% je odabralo odgovor „često“. 52,9% nastavnika se izjasnilo da uvijek razgovara sa učenicima o poteškoćama u učenju i načinu njihovog prevazilaženja, a 47,1% nastavnika da to često čini. Za tvrdnju *„Ocjena iz jezika pomaže učenicima da uoče greške u vlastitom učenju i da ih isprave“*, većina nastavnika, njih 47,1% je odgovorilo da je to često ili ponekad, a samo 5,9% nastavnika je za ovu tvrdnju odabralo odgovor „uvijek“.

Na osnovu analize rezultata i dobivenih vrijednosti možemo potvrditi i drugu hipotezu koja je glasila: *Povratna informacija nakon procesa vrednovanja je značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja.*

Treći zadatak istraživanja bio je da utvrdimo da li postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi bosanskog i engleskog jezika, a na osnovu njega postavili smo treću hipotezu koja glasi: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi bosanskog i engleskog jezika*.

U Tabeli 9 vidimo stavove učenika o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi bosanskog i engleskog jezika.

**Tabela 9.** *Stavovi učenika o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi bosanskog i engleskog jezika*.

| Rb. | Indikator | Jezik | Uvijek | Često | Ponekad | Rijetko | Nikad | Hi-hvadrat |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | f | f | f | f | f | |
| 1. | Jasni kriteriji vrednovanja/ocjenjivanja motivišu me da postižem bolje rezultate u nastavi jezika | **B** | 73 | 80 | 67 | 29 | 21 | 431,98 |
| | | **E** | 66 | 87 | 72 | 29 | 16 | |
| 2. | Ocjenjivanje na času jezika potiče me na kreativnost i inovativno djelovanje. | **B** | 62 | 79 | 56 | 32 | 37 | 469,01 |
| | | **E** | 48 | 82 | 76 | 32 | 32 | |
| 3. | Ocjenjivanje na času jezika me potiče na razvijanje pozitivnih stavova o sebi i drugima | **B** | 66 | 79 | 56 | 32 | 37 | 540,52 |
| | | **E** | 61 | 82 | 57 | 34 | 36 | |
| 4. | Nastavnik jezika me potiče na samostalan rad i izražavanje | **B** | 47 | 70 | 85 | 35 | 33 | 467,94 |
| | | **E** | 92 | 89 | 50 | 19 | 20 | |
| 5. | Ocjenjivanje na času jezika potiče takmičenje među učenicima | **B** | 60 | 67 | 72 | 36 | 35 | 458,31 |
| | | **E** | 51 | 66 | 76 | 48 | 29 | |
| 6. | Kontinuirano ocjenjivanje i praćenje od strane nastavnika potiče me na redovno učenje | **B** | 67 | 76 | 78 | 26 | 23 | 462,62 |
| | | **E** | 56 | 91 | 75 | 29 | 19 | |
| 7. | Tokom ocjenjivanja atmosfera na času je pozitivna | **B** | 47 | 60 | 76 | 45 | 42 | 467,19 |
| | | **E** | 44 | 63 | 90 | 43 | 30 | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8. | Zadovoljan/na sam načinom ocjenjivanja na časovima maternjeg i stranog jezika. | **B** | 74 | 73 | 65 | 32 | 26 | 469,89 |
| | | **E** | 77 | 92 | 57 | 26 | 18 | |
| 9. | Ocjena iz maternjeg i stranog jezika važna je za nastavak mog školovanja (srednja škola, fakultet) | **B** | 33 | 14 | 26 | 26 | 18 | 475,45 |
| | | **E** | 30 | 16 | 22 | 63 | 139 | |
| 10. | Nastavnicima jezika stalo je da budem uspješan u predmetu maternji/strani jezik | **B** | 39 | 28 | 36 | 74 | 93 | 542,62 |
| | | **E** | 28 | 29 | 47 | 71 | 95 | |

Izračunata vrijednost $\chi^2$ za svaki navedeni indikator je veća je od graničnih vrijednosti na nivou značajnosti 0,05=26,29, kao i na nivou 0,01=32,0 za df=16, na osnovu čega zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u frekvenciji procjene ispitanika o prethodno navedenim indikatorima o motivacijskoj funkciji vrednovanja. Na osnovu dobijenih vrijednosti i obrade rezultata možemo potvrditi i treću hipotezu koja je glasila: *Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o motivacijskoj funkciji vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi bosanskog i engleskog jezika.*

Četvrti zadatak istraživanja bio je da utvrdimo da li postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o važnosti ocjene iz bosanskog i engleskog jezika za njihovo dalje obrazovanje, a na osnovu toga postavili smo i četvrtu hipotezu koja glasi: *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o važnosti ocjene iz bosanskog i engleskog jezika za njihovo dalje obrazovanje.*

U Tabeli 10 prikazani su stavovi učenika vezani za pitanje o tome šta oni rade kad dobiju lošu ocjenu iz jezika.

**Tabela 10**. *Stavovi učenika o tome šta rade kad dobiju lošu ocjenu iz jezika*

| Rb. | Indikator | Jezik | Odmah učim da je popravim | Nemam volje učiti | Nastavim učiti uobičajeno | Hi-hvadrat |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | f | f | f | |
| 1. | Kad dobijem lošu ocjenu iz jezika | **B** | 171 | 44 | 55 | 0,22 |
| | | **E** | 171 | 45 | 54 | |

Kao što možemo vidjeti iz tabele, većina učenika nakon dobivene loše ocjene odmah uči da bi tu ocjenu popravila.

U Tabeli 11 prikazani su stavovi učenika vezani za pitanje o tome šta rade kad dobiju dobru ocjenu iz jezika.

**Tabela 11.** *Stavovi učenika o tome šta rade kad dobiju dobru ocjenu iz jezika*

| Rb. | Indikator | Jezik | Trudim se još više učiti | Jedno vrijeme ne učim | Nastavim učiti uobičajeno | Hi-hvadrat |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | f | f | f | |
| 1. | Kad dobijem dobru ocjenu iz jezika | B | 72 | 73 | 125 | 1,13 |
| | | E | 72 | 74 | 124 | |

Kao što možemo vidjeti iz tabele, većina učenika se izjasnila da nakon što dobije dobru ocjenu, nastavi učiti uobičajenim tempom.

U Tabeli 12 prikazani su stavovi učenika vezani za pitanje o tome šta za njih znači ocjena iz jezika.

**Tabela 12.** *Stavovi učenika vezani za pitanje o tome šta za njih znači ocjena iz jezika*

| Rb. | Indikator | Jezik | Pokazatelj mog znanja | Zadovoljstvo | Motivacija da nastavim učiti | Ništa | Hi-hvadrat |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | f | f | f | f | |
| 1. | Šta za tebe znači ocjena iz jezika? | B | 88 | 35 | 117 | 30 | 2,46 |
| | | E | 88 | 34 | 118 | 30 | |

Uvidom u Tabelu 12 zaključujemo da ocjena iz jezika za većinu učenika znači motivaciju za dalje učenje.

U Tabeli 13 prikazani su stavovi učenika vezani za pitanje o tome da li je ocjena iz jezika pozitivan poticaj za njihov lični razvoj.

**Tabela 13.** *Stavovi učenika o tome da li je ocjena iz jezika pozitivan poticaj za njihov lični razvoj*

| Rb. | Indikator | Jezik | Da | Ne | Donekle | Hi-hvadrat |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | f | f | f | |
| 1. | Smatraš li da su ocjene iz jezika pozitivan poticaj u tvom ličnom razvoju? | **B** | 175 | 16 | 79 | 1,378 |
| | | **E** | 175 | 17 | 78 | |

Kao što možemo vidjeti iz tabele, većina učenika se izjasnila da je za njih ocjena iz jezika pozitivan poticaj u njihovom ličnom razvoju. Izračunata vrijednost $\chi^2$ za svaki navedeni indikator je manja od graničnih vrijednosti na nivou značajnosti 0,05 kao i na nivou 0,01, na osnovu čega zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika u procjenama ispitanika o prethodno navedenim indikatorima o važnosti ocjene iz bosanskog i engleskog jezika za njihovo dalje obrazovanje.

Na osnovu analize rezultata i dobijenih vrijednosti možemo potvrditi i četvrtu hipotezu koja je glasila: *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika o važnosti ocjene iz bosanskog i engleskog jezika za njihovo dalje obrazovanje.*

Na osnovu testiranja svih postavljnih hipoteza, odnosno rješenja svih postavljenih zadataka istraživanja možemo konstatirati da se potvrđuje naša opća hipoteza: *Vrednovanje učeničkih postignuća u jezičko-komnikacijskom području ima motivacijsku funkciju.*

## Zaključna razmatranja

Učenici i nastavnici obuhvaćeni ovim istraživanjem su imali zadatak da iskažu svoje mišljenje i stavove o jednom od najbitnijih i najosjetljivijih procesa u nastavi – procesa vrednovanja učeničkih postignuća. Svoje stavove o predmetu istraživanja ispitanici su iskazali pomoću Likertove skale stavova i pitanja zatvorenog tipa, a ukupan uzorak učenika je N=270, među kojima je 126 učenika osmih razreda osnovne škole i 144 učenika devetih razreda. Ukupan uzorak nastavnika je N=17, od čega je 11 nastavnika bosanskog jezika, a 6 nastavnika engleskog jezika, a u obradi podataka korišten je statistički paket IBM SPSS Statistics 23. Na temelju teorijske osnove istraživanja i analize sadržaja prethodnih istraživanja srodnih ovoj temi, te na osnovu provedenog empirijskog-neeksperimentalnog istraživanja, opravdano smo izveli pojedine zaključke vezane za predmet istraživanja:

- U procesu ocjenjivanja unutar jezičko-komunkcijskog područja, pored tradicionalnog sumativnog ocjenjivanja, u značajnoj mjeri je zastupljeno i formativno s ciljem poboljšanja uspjeha učenika u procesu učenja, dodatne motivacije i poticaja na kontinuirano praćenje vlastitog napretka, kao i sposobnosi samoprocjene vlastitih mogućnosti i znanja.
- Povratna informacija nakon procesa vrednovanja zastupljena je u nastavi jezika i njen cilj svakako nije samo informisanje učenika o postignutom nivou znanja, nego je ta povratna informacija, makar bila i negativna, za učenike značajan motivacioni faktor za poboljšanje procesa učenja. Ona je česta i pravovremena, a njena glavna poruka je da je uspjeh svakog učenika posljedica uloženog napora, a ne nekih vanjskih činilaca.
- Većina učenika smatra da je ocjena iz jezika značajna za njihovo dalje školovanje jer u savremenom društvu komunikacijske kompetencije se izuzetno cijene i značajno doprinose razvoju kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje i razvoj. Ovladanost jezikom direktno utiče na ovladavanje sadržajima iz svih drugih predmeta što je bitna dodatna motivacija za učenje u procesu nastave jezika.

Vrednovanje u nastavi, dakle, treba da bude kontinuiran proces kojem nastavnici pristupaju maksimalno odgovorno i objektivno tragajući za što djelotvornijim sistemom evidentiranja, praćenja i provjeravanja učenika jer „moramo biti svjesni *č*injenice da svako mjerenje znanja, vještina i navika, a naro*č*ito sposobnosti, interesa i stavova u*č*enika ima relativno nisku razinu preciznosti, *č*ak kada se i koriste najbolji mjerni instrumenti“ (Kadum-Bošnjak i Brajković, 2007:49). Kako bi se poboljšao kvalitet učenja i podučavanja i sami učenici moraju biti više neposredno uključeni u proces vrednovanja jer im to omogućava realniju procjenu vlastitih postignuća. Samo sistematičan, kontinuiran, objektivan i individualiziran proces vrednovanja za učenike je motivacija za poboljšanje procesa učenja i pokazatelj za postizanje boljeg uspjeha. Poboljšanje procesa vrednovanja, a posebno njegove motivacijske funkcije, ima pozitivne efekte na učinkovitost učenja i podučavanja i dovodi do poboljšanja kvaliteta obrazovanja u cjelini.

## Literatura


1. Furlan, I. (1969). *Osnove procesa učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Kadum-Bošnjak, S., Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. *Metodički obzori 2*.
3. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

4. Lavrnja, I. (1998). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
5. Mandić, P. i Vilotijević, M. (1980). *Vrednovanje rada u školi*. Sarajevo: Svjetlost.
6. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
7. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 279-298. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/139323, 25. 3. 2020.
8. Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U: Drandić, B. (ur.) *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241-251). Zagreb: Znamen.
9. Matijević, M. (2017). Izazovi vrednovanja škole i u školi. U: Zbornik radova sa naučnog skupa *Banjalučki novembarski susreti 2016*, (Tom 2) (str. 93-118). Banja Luka: Filozofski fakultet.
10. Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. Preuzeto s: file:///C:/Users/User/Downloads/03_mrkonjic %20(1).PDF, 26. 3. 2020.
11. Pavličević-Franić et al., (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnom predmetu. *Napredak* 152 (2) 171 – 188.
12. Trstenjak, J. (2017). *Vrednovanje obrazovnih postignuća učenika u višim razredima osnovne škole* (Diplomski rad). Preuzeto s https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:403716, 27. 3. 2020.
13. Vilotijević, M. (2004): *Od tradicionalnog ka kompleksnom vrednovanju*. U: Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka (str. 245–254). Beograd: IPA Filozofskog fakulteta i Učiteljski fakultet, Užice.

## MOTIVATIONAL FUNCTION OF EVALUATION OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS WITHIN THE LANGUAGE-COMMUNICATION TEACHING AREA

**Abstract**

*Evaluating students' achievements is an extremely complex teaching activity, an indispensable part of all phases of the teaching process and one of the key components of a quality education system. The evaluation process enables teachers to collect information about the students' acquired knowledge and skills, independence, creativity, degree of competence development and demonstrated individual interests. If carried out well, the students receive feedback on their work, so the teachers can see the success of their work methods. The quality education we all strive for requires a quality evaluation process which involves continuous monitoring, reviewing and evaluating students' achievements. The paper analyses the procedures and elements of evaluation in Bosnian and foreign language teaching in primary school and in addition to the summative, the representation of formative evaluation was also analysed, as well as the motivational function of the evaluation process. After collecting the data for the purpose of designing the theoretical part of the paper, we approached the drafting of the methodological part of the paper which is the basis for empirical research of the problem. Using the methods of theoretical analysis and synthesis, comparative method, descriptive and survey method, we examined the attitudes of Bosnian and English teachers, and eighth and ninth grade elementary school students about the process of evaluating students' achievement in language teaching. The aim of the research was to determine the presence of formative evaluation in language teaching, its functions in the teaching process, differences in teachers' attitudes in relation to the language they teach, differences*

*in students' attitudes in relation to the subject, and how motivating the evaluation process is in terms of improvement of the learning process.*

***Key words**: motivation, evaluation, students' achievements, Bosnian language, English language.*

UDK 371.26
Stručni rad

Igor Medić, MA

# ULOGA FORMATIVNOGA VREDNOVANJA U SREDNJOŠKOLSKOJ NASTAVI JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA U PREDMETU HRVATSKI JEZIK NA PRIMJERU UVJEŽBAVANJA PISANJA ESEJA

**Sažetak**

*U sklopu provođenja kurikulske reforme u osnovnoškolskome i u srednjoškolskome sustavu Republike Hrvatske od šk. god. 2018./2019. jedna je od važnih promjena i uvođenje različitih oblika formativnoga vrednovanja uz sumativno vrednovanje, koje je dominiralo u tradicionalnome pristupu poučavanju. Prema novomu Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama (2019.), kao i prema drugim predmetnim kurikulumima, osim vrednovanja naučenoga u nastavi treba njegovati vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Rad će na tragu tih zahtjeva predložiti moguće načine vrednovanja u predmetnome području izražavanja u gimnazijskoj nastavi Hrvatskoga jezika, i to na primjeru pisanja eseja kao uzornoga raspravljačkog teksta. Opisuju se situacije u kojima se zadaju i uvježbavaju takvi zadatci i predlažu se popisi za samovrednovanje i za vrednovanje tako nastalih uradaka, kojima se potiču refleksija i razvoj metakognitivnih znanja. Cilj je rada ponuditi više konkretnih primjera iz nastavne prakse koji povezuju oblike formativnoga vrednovanja i nastavu izražavanja u materinskome jeziku s razvijanjem složenih znanja i vještina koje obuhvaćaju funkcionalna i stvaralačka pismenost.*

***Ključne riječi**: formativno vrednovanje, jezično izražavanje, popis za (samo)vrednovanje, esej*

## Uvod

Otkad je u obrazovni sustav Republike Hrvatske na osnovnoškolskoj i na srednjoškolskoj razini kurikulska reforma od školske godine 2018./2019. isprva uvedena eksperimentalno u manjemu broju 1. i 5. razreda (i u pojedinim predmetima u 7. razredu) odabranih osnovnih škola te u manjemu broju 1. razreda odabranih srednjih škola, a potom od školske godine 2019./2020. i u sve 1. i 5. razrede (i u pojedinim predmetima u 7. razrede) osnovnih te u sve 1. razrede srednjih škola, posebna pozornost pridaje se i vrednovanju kao trećoj temeljnoj sastavnici kurikulskoga sustava, uz kurikulske dokumente i uz sam proces učenja i poučavanja. Vrednovanje opisano u kurikulskim dokumentima i u popratnim materijalima za učitelje i nastavnike dijeli se na dijagnostičko, na formativno i na sumativno vrednovanje. Najveća je pozornost u fazi uvođenja kurikulskoga pristupa u hrvatski obrazovni sustav nesumnjivo posvećena formativnomu vrednovanju, unutar kojega se razlikuju dva bliska i povezana načina vrednovanja – vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. To vjerojatno nije neobično jer se u tradicionalnome pristupu obrazovanju, ali i u svakodnevnome razmišljanju o školi, pod pojmom vrednovanja najčešće podrazumijevaju prije svega oblici sumativnoga vrednovanja, tj. vrednovanja naučenoga, najčešće usmeno ispitivanje i kraće ili opsežnije pismene provjere znanja, koji rezultiraju ocjenom. Takvi oblici vrednovanja provode se kontinuirano tijekom poučavanja (kao usmeno ispitivanje ili kao kraće pismene provjere) te na kraju obrade pojedinih cjelina (kao cjelosatne pismene provjere).

Nasuprot tomu, naglašavanjem važnosti formativnoga vrednovanja u kurikulskome pristupu nastoji se osvijestiti niz praksi koje su oduvijek bile dijelom nastave usmjerene na napredak i na razvoj svakoga učenika, ali se nastoji i potaknuti iznijansiraniji pristup davanju

povratnih informacija učeniku tijekom učenja i poučavanja te se želi osnažiti učenika kao subjekt koji u nastavnome procesu samostalno i odgovorno upravlja vlastitim učenjem. Pritom vrednovanje za učenje obuhvaća najrazličitije oblike povratnih informacija koje učenik tijekom procesa učenja i poučavanja o svojemu radu i napretku redovito i nenametljivo dobiva od učitelja ili nastavnika, a vrednovanje kao učenje odnosi se na oblike vrednovanja u kojima učenik sam procjenjuje vlastiti rad (samovrednovanje) ili rad drugih učenika (vršnjačko vrednovanje). Raznovrsni oblici vrednovanja za učenje nesumnjivo pomažu učeniku u razvijanju svijesti nužne za primjenu vrednovanja kao učenja, koje potiče refleksiju o vlastitome radu, povezano je s metakognitivnim znanjima te razvija osviještenoga, samostalnoga i odgovornoga pojedinca koji sam upravlja svojim učenjem. Vrednovanje kao učenje stoga je blisko povezano sa samoreguliranim učenjem. Premda je kurikulska reforma izložena nizu kritika, prije svega zbog brzine i načina uvođenja, teško je ne složiti se da je osvješćivanje važnosti formativnoga vrednovanja iznimno vrijedan doprinos te da se radi o nizu metoda vrednovanja koje, ako su ranije i bile primjenjivanje u nastavi, treba nastaviti diferencirati i razvijati u kontekstu pojedinih nastavnih područja unutar pojedinih nastavnih predmeta te u izravnoj vezi s pojedinim aktivnostima koje su u tim predmetima nužne za usvajanje različitih znanja i za razvijanje različitih vještina.[1]

Cilj je ovoga rada prikazati nekoliko primjera vrednovanja kao učenja koji su oblikovani za potrebe srednjoškolske nastave Hrvatskoga jezika u Klasičnoj gimnaziji u Zagrebu u razdoblju od školske godine 2017./2018. do lipnja 2020., a najintenzivnije od početka eksperimentalnoga uvođenja kurikulske reforme u hrvatski obrazovni sustav. Premda postoji niz postupaka kojima se mogu provoditi vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje, i mnogi se takvi postupci, ovisno o načinu primjene, preklapaju, rad će se usmjeriti na popise za (samo)vrednovanje jer je riječ o postupcima koji su dosad u nastavi Hrvatskoga jezika bili zastupljeni u manjoj mjeri.[2] Također, odabrano je nastavno područje jezičnoga izražavanja jer je zbog opterećenosti srednjoškolskoga i osobito gimnazijskoga programa književnopovijesnim sadržajem izražavanje u nastavnoj praksi nerijetko ostajalo po strani premda bi trebalo biti u središtu nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj i u srednjoj školi, što je u kontekstu kurikulske reforme istaknuto i smještanjem predmeta u jezično-komunikacijsko područje.[3]

## Jezično izražavanje u srednjoškolskoj nastavi predmeta Hrvatski jezik

Prema nastavnome programu *Hrvatski jezik za gimnazije* (1995.), koji je bio na snazi do uvođenja predmetnoga kurikula, predmet je obuhvaćao tri nastavna područja: Hrvatski

[1] Za navedeno osim *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama* (2019.) v. i Black i William (2009.) te Vlahović Štetić (2009.). Cjelovitiji kritički osvrt na kurikulsku reformu u predmetu Hrvatski jezik v. u Listeš (2019.), osobito poglavlje *Kurikul ili uputnik hrvatskoga jezika*.

[2] Rubrike su osobito popularne na angloameričkome prostoru (o rubrikama kao sredstvu vrednovanja v. u Stevens i Levi, 2013.), no u kroatističkoj metodičkoj literaturi *liste*, koje se u ovome radu nazivaju *popisima*, iscrpno je kao *opisnike*, tj. kao *liste opisnika* razradila Karol Visinko u svojoj izvrsnoj studiji o pisanju u osnovnoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika (2010: 295. i d.), a potom Srećko Listeš i Linda Grubišić Belina s većim brojem primjera iz srednjoškolske nastave (2016: 129. i d.). Primjeri u ovome radu nastali su pod izravnim utjecajem tih dviju studija.

[3] Na usporedivoj kritici postojećih/starih nastavnih programa i na njima utemeljene nastave materinskoga jezika i književnosti temelji se i studija *Čitanjem do (spo)razumijevanja* Anite Peti-Stantić (2019.). Ovomu radu posebno su zanimljivi autoričini komentari o procesualnosti razvijanja vještine dubinskoga čitanja, koja je usporediva s nizom dorada nužnih kako bi se razvijala i vještina pisanja (133. i d.), ali i inzistiranje na izloženosti učenika raznolikim tekstovima koji ih zanimaju, što je i temeljna pretpostavka zagovora eseja u nastavi u ovome radu.

jezik, Hrvatska i svjetska književnost i Jezično izražavanje. Prema *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama* (2019.) nastavna su područja (tzv. domene) Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo te Kultura i mediji. Premda je u programu iz 1995. godine bilo istaknuto da se predviđaju različiti oblici usmenoga i pismenoga izražavanja te da se u nastavu jezičnoga izražavanja uključuju književnoumjetnički i neumjetnički tekstovi na kojima se uočavaju zakonitosti njihova stvaranja, tumačenja i prihvaćanja (razumijevanja) (151), nastava izražavanja zbog manjka vremena nerijetko se svodila na sažet prikaz obilježja pojedinih tekstnih vrsta, primjerice, životopisa, prikaza, sažetka, upućivačkih tekstova itd., pa su, kao i u samome programu te u udžbenicima, i u nastavi te teme ostajale na margini. Tomu nije pripomoglo ni uvođenje državne mature (prvi nacionalni ispit iz Hrvatskoga jezika proveden je u svibnju 2006. godine, a državna matura prvi je put provedena u šk. god. 2009./2010.), koja je u predmet unijela tzv. školski esej, koji se vrlo brzo pretvorio u pisanje po obrascu te dodatno ugrozio raznolikost nastave izražavanja u srednjim školama, osobito u gimnazijama, u kojima svi učenici polažu ispite državne mature i u kojima se dio nastave sveo na pripremu za jedan ispit. Kakve će promjene na tome planu donijeti kurikulska reforma, koja je, u skladu s konceptom jezično-komunikacijske kompetencije, većinu sadržaja izražavanja obuhvatila područjem Hrvatski jezik i komunikacija, tek će se vidjeti.

Iako bogata kroatistička metodička tradicija sadržava niz vrijednih priloga posvećenih upravo nastavi izražavanja, primjerice, u radovima Stjepka Težaka, Dragutina Rosandića i Zdenke Gudelj-Velage, a u novije vrijeme ponajviše u radovima Karol Visinko, koja je nizom studija nastavu izražavanja postavila u samo središte svojih metodičkih interesa, ali i interesa mnogobrojnih učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, većina tih radova odnosi se ponajviše na osnovnoškolsku nastavu izražavanja. To ne znači da su vrijedni uvidi i korisni prijedlozi navedenih autora neprimjenjivi u srednjoškolskoj nastavi, osobito u 1. i u 2. razredu srednje škole, kad su učenički kreativni potencijali, stvaralački interesi te usmena i pismena produkcija nerijetko usporedivi s onima učenika u 7. i u 8. razredu osnovne škole ili se barem kreću u usporedivim okvirima, ali sposobnosti i potrebe srednjoškolaca, osobito gimnazijalaca, u 3. i 4. razredu ipak u mnogome nadilaze tu razinu i približavaju se, što je i očekivano i poželjno, razini studentske populacije.

Ovaj rad posvetit će se stoga eseju iz više razloga. Prvo, esej je zahtjevna vrsta raspravljačkoga teksta koja potiče samostalno istraživanje najrazličitijih tema i kritičko promišljanje o njima, stoga je primjerena srednjoškolskoj nastavi organiziranoj u skladu s načelima problemskoga i istraživačkoga učenja. Drugo, esej može poslužiti kao uzoran tekst za modeliranje recepcije i produkcije različitih vrsta neknjiževnih, popularno-znanstvenih i znanstvenih tekstova s kakvima se učenici susreću u nastavi drugih predmeta (već i u udžbenicima), ali i izvan škole tijekom srednjoškolskoga obrazovanja, te kakve će, kao studenti, često čitati i pisati, neovisno o odabranome studiju. Treće, taj je žanr, zahvaljujući svojoj diskurzivnoj gipkosti i prilagodljivosti, u novije vrijeme popularan i u obliku videoeseja, koji može biti iznimno zanimljiv učenicima ionako sklonima vizualnoj kulturi te je lako poveziv sa sadržajima iz kurikulskoga područja Kultura i mediji.[4] Četvrto, tzv. je školski esej

[4] Poticajan je esej o eseju, primjerice, *The Age of the Essay* Paula Grahama (2004.), a TEDx predavanje Evana Puschaka, jednoga od najpoznatijih autora videoeseja na stranici *YouTube*, može se pronaći na mreži pod naslovom *How YouTube*

nakon uvođenja vanjskoga vrednovanja 2006. godine postupno dobio središnje mjesto u nastavi izražavanja u srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika. Pritom treba opisati obilježja te tekstne vrste i pokušati je plodonosno preosmisliti tako da odgovara interesima i potrebama gimnazijalaca, ali i da razvija temeljne jezične kompetencije potrebne nakon završetka srednje škole. Također, budući da su ocjene iz izražavanja oduvijek izazivale najviše nedoumica među učenicima zbog toga što su im se kriteriji za pojedinu ocjenu činili posve nejasnima, a pritom su se u njihovim radovima neprestano ponavljale iste pogreške unatoč različitim oblicima analize uradaka, važno je posvetiti dodatnu pozornost vrednovanju upravo u nastavi jezičnoga izražavanja, odnosno učeničkomu oblikovanju različitih tekstnih vrsta.

**Esej u srednjoškolskoj nastavi jezičnoga izražavanja**

Za početak je korisno i zanimljivo usporediti što je esej izvan škole, a što je esej u školi, tj. u hrvatskome srednjoškolskom sustavu otkad je uvedena državna matura. U nastavnome programu *Hrvatski jezik za gimnazije* esej je bio uvršten u sadržaje jezičnoga izražavanja u 4. razredu, a u *Kurikulumu* se, pod utjecajem klasifikacije eseja iz ispitnih kataloga za državnu maturu iz Hrvatskoga jezika, koja razlikuje interpretativni esej, usporedbenu raščlambu dvaju ili više tekstova i raspravljački esej, u 2. razredu preporučuje da se započne s poučavanjem i uvježbavanjem pisanja interpretacijskoga školskog eseja, ali da se on ne vrednuje sumativno. Premda se u 2. razredu također uvode tekstne vrste poput znanstveno-popularnoga i stručnoga članka, pojam raspravljačkoga teksta prvi se put navodi tek u sadržajima za 3. razred, kad učenik treba i oblikovati takve tekstove, a tad se uvodi i pojam usporednoga školskog eseja. U 4. razredu prvi se put spominje i raspravljački esej.

Esej (prema fr. *essei* – pokušaj) ili ogled književno-znanstvena je vrsta koja pripada diskurzivnomu rodu. Književnim tekstovima približavaju ga slobodan izbor teme i sklonost postizanju umjetničkoga dojma osobitim autorovim stilom, a sa znanstvenim tekstovima povezuju ga postavljanje teza, razrađena argumentacija i težnja izvođenju zaključaka. Esej tako objedinjuje obilježja subjektivnoga i objektivnoga pristupa odabranoj temi. Utemeljiteljem eseja smatra se francuski renesansni filozof i književnik Michel de Montaigne svojom zbirkom *Eseji* (1580.), a uzori se takvoj vrsti teksta mogu tražiti u djelima antičkih autora Plutarha i Seneke.

Školski esej, nasuprot tomu, vrsta je uratka koji je sastavnim dijelom ispita iz Hrvatskoga jezika na državnoj maturi i preuzet je iz slovenske metodike, što ga bitno razlikuje od eseja kakav se, primjerice, piše na maturi iz Engleskoga jezika i koji slijedi angloameričku tradiciju. Školski esej temelji se na zadanome ulomku iz književnoga ili iz neknjiževnoga teksta (ili iz više tekstova) i na zadanim smjernicama za pisanje koje se trebaju obraditi. Školski esej boduje se prema unaprijed zadanim uputama za ispravljanje (tzv. opisivačima ili opisnicima) i ispituje poznavanje književnikova opusa, književnopovijesnoga razdoblja, književnoga djela, vještine analize i interpretacije, vještine oblikovanja povezanoga i smislenoga teksta te primjenu znanja o pravopisnoj i gramatičkoj normi hrvatskoga standardnog jezika.

Montaigne je tekstove koje je pisao nazivao *pokušajima*, esej je dakle pokušaj da se razumije neki problem ili neka tema, pokušaj da se odgovori na pitanja koja privlače autorovu

*Changed the Essay* (2016.). Naziv je popularnoga kanala na kojemu Puschak objavljuje svoje videoeseje i koji ima više od 2,8 milijuna pratitelja *Nerdwriter1*.

pozornost, pokušaj da se preispitaju uvriježena mišljenja – esej je zapravo malo istraživanje. Pisanje eseja često je rezultat preispitivanja i traženja odgovora s nepoznatim ishodom, posljedica nepredvidivoga procesa promišljanja o zanimljivoj temi koje donosi možda i neočekivane spoznaje te koje nas potiče da stvarnost oko sebe promatramo na drukčiji način. Nije stoga teško zaključiti da je školski esej upravo suprotnost onomu što bi esej trebao i morao biti. On je tako razobličen zahtjevima standardiziranoga vanjskog vrednovanja (premda postoje obrazovni sustavi, poput finskoga, koji ne podliježu takvu razobličavanju ni u situacijama kad se provodi vanjsko vrednovanje vezanih tekstova), no to ne znači da se mora primjenjivati u takvu obliku i u redovnoj nastavi Hrvatskoga jezika osim kao završna priprema za državnu maturu. O eseju kakav se zagovara u ovome radu pisao je Stjepko Težak, koji spominje pisanje eseja u završnim razredima gimnazije navodeći kao najčešće književne i jezične teme, no ističe da učenicima treba dopustiti i širi izbor tema, iz umjetnosti, kulture, tehnike, sporta, gospodarstva i drugih područja za koje izražavaju interes i potrebu (1998: 490).[5]

**Primjeri iz nastavne prakse**

Pisanje (neškolskoga) eseja uvodio sam početkom drugoga obrazovnog razdoblja u 1. razredu nakon upoznavanja učenika s obilježjima diskurzivnoga roda i s obilježjima eseja kao raspravljačkoga teksta. Čitali smo i analizirali dijelove Montaigneova eseja *O odgoju*, esej *Smeće* Dubravke Oraić Tolić iz zbirke *Dvadeseto stoječe u retrovizoru* (2000.) i esej *Celuloidni moral* Viktora Žmegača iz zbirke *SMS eseji* (2010.). Učenici su potom trebali razmisliti o temi o kojoj bi sami voljeli napisati esej, raspravljali smo o njihovim prijedlozima, usmjeravali ih i oni su potom trebali pripremiti plan pisanja eseja u natuknicama. Razgovarali smo i o tome gdje će pronaći pouzdane izvore iz kojih će preuzeti podatke bitne za obradu teme. Učenici su sa svojim planom pisanja oblikovanim u natuknicama dolazili na dvosat na kojemu se pisao esej i na temelju toga plana oblikovali su svoje cjelovite tekstove. Tijekom analize napisanih eseja najviše smo pozornosti posvećivali kompoziciji teksta i argumentaciji te uravnoteživanju iznesenih činjenica s vlastitim stavovima te postupno sve više komentirali obilježja stila, koji je s vremenom bio sve vidljiviji u radovima pojedinih učenika. Takav smo esej pisali jedanput godišnje. U nastavku su opće upute za odabir teme i za promišljanje o strukturi teksta koje su učenici dobivali nakon obrade triju odabranih eseja. O svim se koracima iz uputa raspravljalo s učenicima.

**Kako ćeš napisati esej?**

**1. Odaberi temu koja je TEBI zanimljiva.** To može biti knjiga (koja nije bila lektirni naslov, nego si je sam odlučio/odlučila pročitati), film, kazališna predstava, fotografija, slika, skulptura, javni spomenik, pjesma, glazbeni album, glazbeni spot, glazbena grupa (pojedini izvođač ili bend), glazbeni žanr, društvena pojava, sport, hobi, kanal na stranici *Youtube*, mrežna stranica, piće, jelo, odjevni predmet, vrsta zabave, računalna igra, aplikacija za pametne telefone… Ili pojava u svakodnevnome životu koja te zainteresirala, npr. ponašanje ljudi u javnome prijevozu, način komunikacije na društvenim mrežama ili na različitim aplikacijama

[5] Pregled Težakovih i Rosandićevih radova i komentara o eseju u nastavi jezičnoga izražavanja donosi Visinko (2010: 268–270), uz zanimljiv komentar o radu Bojane Petrić, koja je uspoređivala način akademskoga pisanja slavenskih studenata s načinom pisanja kakav je očekivan u engleskome govornom području (272).

za dopisivanje… **Dogovori svoj izbor teme s nastavnikom i on će ti pomoći da pronađeš odgovarajući pristup temi, da je po potrebi proširiš ili suziš i dat će ti savjete o izvorima o temi koje treba istražiti.**

**2. Istraži odabranu temu.** Ako ti je tema dosad samo usput privukla pozornost, proguglaj je (*Google znalac* omogućit će ti pretraživanje isključivo stručne i znanstvene literature!), istraži njezinu povijest, prikupi podatke o njoj, popiši ih u natuknicama. **Pripazi na pouzdanost izvora kojima se služiš! Pripazi na razliku između činjenica i mišljenja u tuđim tekstovima!** Ako ti je tema već dobro poznata, promisli o njoj i pokušaj na komadu papira ustanoviti ono što znaš o toj temi. To možeš napraviti u obliku natuknica ili u obliku umne mape ili u obliku crteža ili kako god tebi najviše odgovara. Izdvoji problem, tj. **temi pristupi problemski**!

**3. Oblikuj koncept kao razrađen plana pisanja!** Popiši prikupljene natuknice o toj temi na komadu papira tako što ćeš ih podijeliti na tri dijela – na uvod, na razradu i na zaključak. U **uvod** smjesti natuknice o osnovnim podatcima o temi (kao da pišeš za nekoga tko o tome ne zna ništa), u **razradu** smjesti najviše natuknica i pokušaj ih grupirati u dvije ili tri skupine koje ćeš kasnije pretvoriti u ulomke unutar središnjega dijela eseja (natuknice za razradu obuhvaćaju najvažnije podatke, zanimljivosti, probleme povezane s temom o kojima želiš pisati), a u **zaključak** smjesti natuknice s idejama kojima čitatelja želiš potaknuti na daljnje razmišljanje o temi o kojoj pišeš te natuknice sa svojim dosadašnjim zaključcima.

**4. Na temelju razrađena plana pisanja napiši cjelovit tekst svojega eseja.** Tvoj esej mora biti oblikovan kao smislen i povezan tekst, dakle ne smije biti u natuknicama.

**5. Osmisli naslov.** Idealan je naslov eseja kratak, ali privlači pozornost čitatelja i povezan je sa središnjim problemom cijeloga teksta.

Kako bi se izbjegli tipični propusti i najčešće pogreške koje nastaju kad učenici pišu vezane tekstove te kako bi se razvijala svijest o važnosti nadziranja vlastitoga pisanja, oblikovao sam popis za provjeru, preinaku i uređivanje eseja, koji je učenicima podijeljen na početku dvosata na kojemu su samostalno, na temelju unaprijed pripremljena plana pisanja, pisali i oblikovali konačnu inačicu svojih eseja (v. *Popis 1*.).[6] Sličnim smo se popisima koristili i tijekom uvježbavanja pisanja pojedinih tekstnih vrsta, dakle kad se učenički uradci nisu ocjenjivali. Pritom se popis može rabiti za učeničko samovrednovanje ili za vršnjačko vrednovanje tako da učenici u parovima, služeći se popisom, jedni drugima komentiraju uratke. Takav rad u paru nije naravno vrijedan samo zato što učenici drukčije prihvaćaju komentare kolege nego i zato što učenik, čitajući, analizirajući i komentirajući uradak kolege, osvješćuje sastavnice procesa vrednovanja te jake i manje jake strane u vlastitome pisanju. Također, važno je da učenici osvijeste da je pisanje složen *proces*, koji podrazumijeva istraživanje, planiranje i višestruke dorade teksta. Tijekom ispravljanja uz pojedina pitanja (sastavnice), koja su već

[6] Ističem da su prva dva od sljedećih triju popisa nastala pod utjecajem već spomenutih lista opisnika u Visinko (2010.) te u Listeš i Grubišić Belina (2016.).

popunili učenici, unosio bih komentare ako sam smatrao da sastavnica nije ostvarena ili da nije ostvarena na najbolji način u kontekstu cjeline teksta. Učenici su na taj način mogli usporediti svoju procjenu ostvarenosti pojedine sastavnice s mojom procjenom te dobiti potpuniji uvid ne samo u ono što se vrednuje tijekom ispravljanja i ocjenjivanja eseja nego i u način na koji se procjenjuje ostvarenost pojedine sastavnice. Budući da vrednovanje učeničkih vezanih tekstova često izaziva najviše nejasnoća i frustracija jer učenik smatra da je njegov rad (za razliku od pismene provjere znanja) izraz njegove osobnosti i individualnosti, a kriteriji vrednovanja čine mu se posve nejasnima i procjena krajnje subjektivnom, uporaba popisa za provjeru znatno je unaprijedila kvalitetu učeničkih radova i ubrzala učeničko napredovanje u pismenome izražavanju. Popis za provjeru stoga je dobar primjer oblika vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja u nastavi izražavanja. Ako se na njemu temelji argumentacija ocjene eseja, on postaje podlogom za vrednovanje naučenoga. Pritom vrednovanje naučenoga proizlazi iz načina rada tijekom upoznavanja i uvježbavanja skupa vještina potrebnih da bi se uspješno pisalo, što kasnije ocjenjivanje čini jasnijim i manje stresnim.

| **POPIS ZA PROVJERU, PREINAKU I UREĐIVANJE ESEJA** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| r. b. (redni broj) | **Pitanja za samoprovjeru** | **u potpunosti** | **djelomično** | **nisam** |
| **1.** | Jesam li pisao/la uredno i čitko crnom ili plavom kemijskom olovkom? | | | |
| **2.** | Jesam li pažljivo organizirao/la cijeli tekst i podijelio/la ga na uvod, razradu i zaključak? | | | |
| **3.** | Jesam li se pridržavao/la teme koju sam najavio/la u uvodu? | | | |
| **4.** | Jesam li osmislio/la cjelovitu rečenicu prije nego što sam je zapisao/la? | | | |
| **5.** | Jesam li jasno i logično jednu rečenicu nadovezivao/la na drugu? | | | |
| **6.** | Jesam li tijekom pisanja oprimjerivao/la svoje tvrdnje, tj. navodio/la konkretne činjenice i primjere za svoje tvrdnje? | | | |
| **7.** | Jesam li se pozivao/la na pouzdane izvore (mrežne stranice, članke i drugu stručnu literaturu)? | | | |
| **8.** | Jesam li razlikovao/la činjenice od mišljenja i stavova u izvorima na koje sam se pozivao/la? | | | |
| **9.** | Jesam li se pažljivo i osviješteno tijekom pisanja služio/la svojim pravopisnim i gramatičkim znanjima? | | | |
| **10.** | Jesam li provjerio/la sadržava li tekst moje tipične pravopisne i gramatičke pogreške i, općenito, najčešće pogreške o kojima smo učili? | | | |

Popis 1.

Nakon što su učenici u 1. razredu upoznati s obilježjima eseja i nakon što su iskusili proces planiranja pisanja te proces pisanja i proces (samo)vrednovanja takva raspravljačkoga teksta, u 2. razredu uvodio se popis za vrednovanje s drukčijom kategorizacijom sastavnica i s razrađenim prijedlogom bodovanja, koji pridaje različitu vrijednost pojedinim sastavnicama

(v. *Popis 2*.). Pritom se najveći broj bodova (3 boda) pridružuje sastavnicama *Sadržaj* i *Jezik i stil*, a jednak broj bodova (2 boda) sastavnicama *Kompozicija* te *Gramatička točnost* i *Pravopisna točnost*. Naime, budući da se esej na državnoj maturi koleba između esejskoga tipa zadatka uz ulomak iz obrađenoga književnog djela u tradicionalnome ispitu iz književnosti i između modela književnoznanstvenoga eseja, struktura bodovanja eseja na državnoj maturi posve je obezvrijedila važnost odabira primjerena jezika i stila (registra) vrsti i namjeni teksta, premda bi razvijanje svijesti o polifunkcionalnosti jezika i razvijanje sposobnosti odabira stila i načina uporabe jezika primjerena tekstnoj vrsti, autorskoj namjeri i namjeni teksta trebale biti temeljne vještine koje se usvajaju tijekom srednjoškolskoga obrazovanja.[7] Osim toga, učenici u 1. razredu postupno osvješćuju razliku između tipičnih pogrešaka koje se smatraju gramatičkima i između tipičnih pogrešaka koje se smatraju pravopisnima, pa je popis u nastavku primjeren i njihovoj razini jezičnih i metajezičnih znanja. Popis za vrednovanje u nastavku rabi se isprva tijekom vježbi pisanja i vrednovanja napisanih radova, kao dio rada u paru ili u skupini, a na primjeru barem jednoga eseja i nastavnik argumentira svoje bodovanje teksta sastavnicu po sastavnicu. Tijekom takvih vježbi popis je dio vrednovanja kao učenja i vrednovanja za učenje, ali kad se primijeni da bi nastavnik vrednovao učenički uradak, postaje dijelom vrednovanja naučenoga. Naravno, u tome trenutku učenici su osvijestili što se od njih očekuje i kako se točno njihov rad vrednuje. Također, ako se popis rabi za vrednovanje kao učenje, razinu ostvarenosti ne bi trebalo izraziti brojkom, nego odgovarajućim opisnim izrazom, primjerice, umjesto 2, 1, 0 – *ostvareno, potrebno je doraditi, nije ostvareno*.

| **POPIS ZA VREDNOVANJE ESEJA** | | |
|---|---|---|
| **SASTAVNICA** | **BODOVI** | **OPISNIK** |
| **SADRŽAJ I KOMPOZICIJA** | | |
| **Sadržaj** | 3 | U eseju su iznesene provjerene činjenice. Učenik sustavno iznosi svoje misli i zaključke. Tvrdnje su argumentirane. Tema je temeljito obrađena. |
| | 2 | U eseju se uz provjerene iznose i neprovjerene činjenice, tj. činjenice iz nepouzdanih izvora. Učenik nesustavno iznosi svoje misli i zaključke. Tvrdnje su djelomično argumentirane. Temeljito su obrađeni samo neki dijelovi teme. |
| | 1 | U eseju se iznosi veći broj neprovjerenih činjenica, tj. činjenica iz nepouzdanih izvora. Učenik samo mjestimice iznosi svoje misli i zaključke. Tvrdnje najčešće nisu točno argumentirane ili nisu uopće argumentirane. Tema je najvećim dijelom površno obrađena. |
| | 0 | U eseju se ne iznose činjenice ili je ono što se navodi kao činjenica samo tuđe mišljenje ili stav. Učenik povremeno iznosi svoje dojmove, ali ne zaključuje ili izvodi pogrešne zaključke. Nema argumentiranih tvrdnja. Tema je površno obrađena. |

[7] V. iscrpnu studiju Marijane Češi *Stvaranje pisanjem* (2018.) o ovladanosti pisanim jezikom na kraju obveznoga obrazovanja, osobito uvide o leksičkoj, sintaktičkoj i diskurznoj složenosti učeničkih tekstova te o razvojnim jezičnim obilježjima (243. i d.). Metode kojima se analizirano stanje sigurno može poboljšati u sedmome i u osmome poglavlju već spomenute studije, iz perspektive čitanja i stjecanja čitateljskoga iskustva, nudi Peti-Stantić (2019.). Prikaz sastavnica i njihova bodovanja, po kojima se vrednuju eseji na državnoj maturi iz Hrvatskoga jezika, može se pronaći u *Ispitnome katalogu za državnu maturu u šk. god. 2019./2020 – Hrvatski jezik* na mrežnim stranicama Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

| | | |
|---|---|---|
| **Kompozicija** | 2 | Uvod, razrada i zaključak sadržajno su (i grafički) prepoznatljivi. Dijelovi teksta povezani su i razmjerni. |
| | 1 | Jedan od triju kompozicijskih dijelova (uvod, razrada ili zaključak) nije funkcionalno oblikovan u odnosu na cjelinu teksta, nije smisleno povezan s ostatkom teksta i nije mu razmjeran. |
| | 0 | Esej nema ni sadržajno ni grafički jasno naznačena najmanje dva dijela. Tekst djeluje neisplanirano na kompozicijskoj razini. |
| **JEZIK I STIL** | | |
| **Jezik i stil** | 3 | Odabir riječi i rečenična struktura prilagođeni su vrsti teksta. Rečenice su smislene i povezane, kao i pojedini dijelovi teksta. Učenik se vješto služi jezikom (odabire primjeren stil, rabi pojedina stilska sredstva) kako bi učinkovito obradio temu i prenio svoje ideje. |
| | 2 | Odabir riječi i rečenična struktura većinom su prilagođeni vrsti teksta. Većina je rečenica smislena i povezana, kao i tekst u cjelini. Učenik se uz manje nezgrapnosti vješto služi jezikom (odabire primjeren stil, rabi pojedina stilska sredstva) kako bi učinkovito obradio temu i prenio svoje ideje. |
| | 1 | U eseju se javlja više riječi, izraza i/ili rečeničnih struktura neprimjerenih vrsti teksta (izrazi iz razgovornoga jezika, administrativni izrazi ili sl.). Javlja se više rečenica koje nisu smislene i/ili nisu jasno povezane s okolnim rečenicama. Učenik često ne pronalazi najučinkovitije jezično rješenje za obradu teme ili za izražavanje svoje ideje. |
| | 0 | Izbor riječi i rečenične strukture nisu primjereni vrsti teksta. Esej sadržava mnoge nejasne i nepovezane rečenice. Učenik ne obrađuje temu i ne izražava svoje ideje na stilski primjeren način. |
| **Gramatička točnost** | 2 | Usvojenost gramatičke norme na razini je učenikove dobi, učenik točno primjenjuje stečena znanja o standardnome jeziku. |
| | 1 | Javljaju se manja odstupanja od gramatičke norme na razini učenikove dobi. |
| | 0 | Nije usvojena gramatička norma na razini učenikove dobi, javlja se veći broj odstupanja. |
| **Pravopisna točnost** | 2 | Usvojenost pravopisne norme na razini je učenikove dobi, učenik točno primjenjuje stečena pravopisna znanja. |
| | 1 | Javljaju se manja odstupanja od pravopisne norme na razini učenikove dobi. |
| | 0 | Nije usvojena pravopisna norma na razini učenikove dobi, javlja se veći broj odstupanja. |
| **IZGLED TEKSTA** | | |
| **Čitljivost i urednost** | 1 | Rukopis je čitljiv, a tekst u cjelini uredno napisan. |
| | 0 | Rukopis je teško čitljiv, a tekst u cjelini neuredno napisan. |

Popis 2.

U 3. i u 4. razredu primjenjivao se i sljedeći popis (v. *Popis 3*.), koji je znatno jednostavniji i, uz neznatne preinake, primjenjiv je i na različite vrste raspravljačkih tekstova. Premda se na prvi pogled ne čini osobito inovativnim, on sadržava više bitnih razlika u odnosu

na dosadašnju praksu. Prvo, pregledan je i jednostavan. Umjesto dvanaest sastavnica vrednovanja s različitim brojem bodova u rasponu od jednoga boda do šest bodova, koliko, primjerice, sadržava popis za vrednovanje eseja na državnoj maturi, pri čemu su u njemu opisnici za cijelu A-sastavnicu promjenjivi jer ovise o zadatku i raspisuju se na tri-četiri stranice teksta, ovakav je popis jasniji i funkcionalniji i iz perspektive nastavnika/ispravljača i iz perspektive učenika. Također, uza svaku razinu ostvarenosti (od 1 do 5) pojedine sastavnice (od A do D) može se dodati sažet opis razine, kojom bi se ostvarila usuglašenost različitih ispravljača i učenici bi imali potpun uvid u značenje pojedinoga broja bodova. Drugo, naglasak je premješten s nabrajanja književnopovijesnih činjenica, s prepričavanja sadržaja djela i s ponavljanja tuđih interpretacija, dakle s razine reprodukcije, na samostalno snalaženje u temi, na vještinu odabira relevantnih izvora i na usklađivanje stila i jezika teksta s njegovom namjenom. Treće, naglasak se izmješta s demonstracije navodne autorske stilske virtuoznosti, koju je teško objektivno vrednovati, na iznošenje provjerljivih činjenica i na oblikovanje uvjerljive argumentacije. Četvrto, sastavnice su ravnopravne u bodovanju tako da se šalje jasna poruka da je upravo jasno i točno pisanje, usklađeno s namjerom autora i s namjenom teksta, jedna od temeljnih vještina primjenjivih cijeloga života u svim područjima ljudskoga djelovanja, a ne samo na srednjoškolskoj nastavi Hrvatskoga jezika i na jednome završnom ispitu. Peto, ravnopravnošću sastavnica vrednovanja dodatno se ističe važnost kompozicijski promišljena i koherentna teksta povezana u jedinstvenu cjelinu, što je na kraju osnovnoškolskoga obrazovanja jedna od najslabije razvijenih vještina naših učenika (usp. Češi, 269/270). Šesto, vrednovanje jezične točnosti ne svodi se na prebrojavanje pogrešaka od razine pravopisne norme, preko razine fonološke norme do razine leksičke norme, koje nerijetko postaje samo sebi svrhom i učenici ga ne razumiju jer počiva na složenim lingvističkim znanjima i podrazumijeva dobru upoznatost s metajezikom struke. Tako same sastavnice pokazuju da tekst prije svega mora prenijeti misao na jasan i na uvjerljiv način, a ne da mora biti savršeno usklađen sa svim normama neovisno o prilagodbi sadržaja, strukture i stila teksta njegovoj namjeni. Sedmo, vidljivo je zašto se esej smatra raspravljačkim tekstom, pa više ne treba razlikovati pojmove školskoga eseja i eseja. Osmo, iste sastavnice primjenjive su, po potrebi, i u vrednovanju tekstne vrste koja se sad već uvriježeno naziva interpretacijskim esejom ako se A-sastavnica naslovi *Znanje o djelu i razumijevanje djela* s popratnim pitanjima: *Jesu li u odgovoru navedeni točni, precizni i potpuni podatci o djelu koji svjedoče o razumijevanju djela u cjelini u skladu sa zadanim pitanjem/pitanjima?* i ako se B-sastavnica naslovi *Analiza i interpretacija djela* s popratnim pitanjima: *Sadržava li odgovor temeljitu analizu, interpretaciju i usporedbu djela u skladu sa zadanim pitanjem/pitanjima?* Također, umjesto broja bodova (ocjene) uza svaku sastavnicu može se navesti i sažet opis razine ostvarenosti. Takve dopune, dorade i preinake, naravno, proizlaze iz nastavne prakse i iz specifičnosti koje nameće pojedini zadatak.

| **SASTAVNICA** | **BROJ BODOVA** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **A. Znanje o temi i razumijevanje teme u eseju**<br>Jesu li u eseju navedene točne i provjerene činjenice o temi? Jesu li korišteni i navedeni relevantni izvori? Jesu li uravnoteženo iznesene činjenice i autorova stajališta? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **B. Argumentacija u eseju**<br>Sadržava li esej temeljitu i uvjerljivu argumentaciju? Ostvaruje li željeni učinak na čitatelja (stvarajući interes za temu, pregledno je razlažući i uspješno uvjeravajući čitatelja u svoje stavove)? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **C. Ustroj, smislenost i povezanost eseja**<br>Ima li esej trodijelnu kompoziciju (uvod, razradu i zaključak)? Jesu li rečenice razumljive i jesu li logično povezane u smislene cjeline? Jesu li misli jasno iznesene? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **D. Uporaba jezika – stil, pravopisna i gramatička točnost eseja**<br>Je li izbor riječi i izraza u eseju stilski primjeren i učinkovit s obzirom na namjenu teksta? Je li esej pravopisno i gramatički točan? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Popis 3.

## Zaključak

Rad je na primjeru pisanja eseja u sklopu gimnazijske nastave Hrvatskoga jezika nastojao pokazati dobrobit primjene oblika formativnoga vrednovanja u nastavi jezičnoga izražavanja. Budući da je poučavanje pisanja iznimno složeno, a nastava izražavanja zbog strukture i sadržaja programa, koji je do reforme bio posvećen književnopovijesnim sadržajima i privilegirao književni tekst, nerijetko marginalizirana, čemu nije pripomogao ni oblik eseja kakav se postupno razvio na državnoj maturi, poticanje učenika na napredak u pisanju te davanje jasne i korisne povratne informacije nerijetko su velik izazov. Predloženi popisi za samovrednovanje i za vršnjačko vrednovanje (kao dio vrednovanja kao učenja), primjenjivi i kao popisi za nastavnikovo ocjenjivanje uradaka (kao dio vrednovanja naučenoga), rezultat su nastojanja da se u nastavi iskušaju drukčiji oblici vrednovanja koji potiču učenika da bude odgovorniji i samostalniji te da se razvija u pojedinca koji vještine stečene na nastavi Hrvatskoga jezika može primijeniti u najrazličitijim životnim situacijama, a ne samo na odjelu za beletristiku obližnje knjižnice. Navedeni primjeri iz prakse podrazumijevaju problemski i istraživački pristup nastavi, otvaranje nastave Hrvatskoga jezika temama koje pripadaju drugim predmetima i životnim sferama u skladu s učeničkim, a ne nametnutim interesima, te poticanje suradničkoga rada i otvoreniju komunikaciju, što su sve nastavna obilježja na kojima počivaju kurikulski pristup i suvremena didaktika. Također, zadnji navedeni primjer popisa za vrednovanje poticaj je i za razmišljanje o obliku i o načinu vrednovanja esejskoga zadatka na ispitima koji se provode u sklopu vanjskoga vrednovanja, a koji svojom strukturom i nametnutim očekivanja nerijetko preoblikuju i nastavu, nažalost, ne nužno na bolje. Iako *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama* pretpostavlja pisanje interpretacijskih i usporednih eseja od 2. i 3. razreda, a raspravljačkih tek od 4. razreda, uvođenjem tekstnih vrsta poput znanstveno-popularnoga i stručnoga članka već u sadržaje 2. razreda i temeljnom kurikulskom otvorenošću prema učeničkim interesima te kurikulskim zahtjevom za stalnom prilagodbom nastave učeničkoj brzini napredovanja u predmetu, omogućuje se uvođenje vježbi pisanja eseja, kakve su predložene u ovome radu, tijekom većega dijela gimnazijskoga obrazovanja s ciljem boljega ovladavanja jezično-komunikacijskom kompetencijom svih učenika.

**Literatura**


1. Black, Paul i Wiliam, Dylan (2009) Developing the theory of formative assessment, Educational Assessment, *Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21 (1), 5
2. Češi, Marijana (2018) *Stvaranje pisanjem. Ovladanost pisanim jezikom na kraju obveznoga obrazovanja*, Zagreb: Ljevak
3. Graham, Paul (2004) *The Age of Essay,* http://www.paulgraham.com/essay.html (pristupljeno: 20. travnja 2020.)
4. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik u osnovnim školama i gimnazijama (2019) *Narodne novine 10/2019*, Zagreb
5. Listeš, Srećko i Grubišić Belina, Linda (2016) *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*, Zagreb: Školska knjiga
6. Listeš, Srećko (2019) *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika 2*, Zagreb: Školska knjiga
7. Nastavni planovi srednjih škola – Nastavni programi za Hrvatski jezik, Povijest i Etiku u srednjim školama (1995) *Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske*, Zagreb
8. Peti-Stantić, Anita (2019) *Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*, Zagreb: Ljevak
9. Puschak, Evan (2016) *How YouTube Changed the Essay* https://www.youtube.com/watch?v=ald6Lc5TSk8 (pristupljeno 20. travnja 2020.)
10. Stevens, D. Dannelle i Levi, J. Antonia (2012) *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing, LLC
11. Težak, Stjepko (1998) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*, knj. 2, Zagreb: Školska knjiga
12. Visinko, Karol (2010) *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika – pisanje*, Zagreb: Školska knjiga
13. Vlahović-Štetić, Vesna (2009) Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje, u: Vizek Vidović, V. (ur.) *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Zagreb: Filozofski fakultet i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu


## THE ROLE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN TEACHING ESSAY WRITING SKILLS IN HIGH SCHOOL CROATIAN LANGUAGE CLASSROOMS


**Abstract**

*As a part of the curricular reform in Croatian elementary schools and high schools, since the school year 2018/19, one of the most important changes has been the introduction of formative assessment along with summative assessment, which dominated the traditional approach to teaching. In accordance with the new Croatian Language Curriculum for Elementary Schools and Gymnasiums (2019) and in accordance with the curricula for other subjects, formative assessment consists of assessment as learning and of assessment for learning. This paper will trace these new demands and propose possible ways of assessment of the forms of student's linguistic expression in Croatian*

*language in grammar schools using the genre of the essay as an exemplary text. The paper describes situations and assignments in which students were using different rubrics while preparing and writing their essays. It is explained how these assignments and rubrics encourage student's reflection on their own writing process and how they encourage the development of their metacognitive knowledge. The purpose of the paper is to offer examples, already tried out in the classroom, which connect some methods of formative assessment with student's linguistic expression in Croatian language and help students attain complex knowledge and competences needed for functional and creative literacy.*

***Key words**: formative assessment, rubrics, essay*

UDK 028.6-053.4:615.85
Stručni rad

Dr. sc. Emina Berbić Kolar
Edita Alar, MA

# BIBLIOTERAPIJA U RADU S DJECOM RANE PREDŠKOLSKE DOBI

**Sažetak**

*Radom se propituje učinak biblioterapijskoga rada s djecom rane predškolske dobi. Prati se proces biblioterapije kao metoda praćenja doživljaja djece na temelju pročitanoga djela, rad s djecom te proces čitanja kao i vođenoga čitanja uz autorsku problemsku slikovnicu „Perolagana noć" koja je namijenjena djeci predškolske dobi. S obzirom na to da su djeca u današnje vrijeme svjedoci brojnih događaja koji imaju negativan utjecaj na njih i zbog kojih se osjećaju i ponašaju neprikladno, knjiga je jedan od „lijekova za dušu" koja ima snažan, „magičan", terapijski utjecaj. Uz biblioterapiju djeca imaju priliku poistovjetiti se s likom i događajem, identificirati sebe, svoje, ali i osjećaje drugih ljudi. „Biblioterapija uključuje čitanje knjiga koje pomažu djeci da se nose s problemima i shvate da nisu sama te da je njihova emocionalna reakcija normalna." Russel, 2009.*

***Ključne riječi**: biblioterapija, biblioterapijski proces, djeca rane predškolske dobi*

## Uvod

U 4. stoljeću prije Krista Aristotel je proučavao načine na koje književnost može terapijski djelovati na pojedinu osobu. S obzirom na to da je knjiga snažan medij te da je čitanje važno od najranije životne dobi, pojavljuje se sve veća potreba za čitanjem pomoću kojega će djeca, slušajući pročitanu riječ razviti podlogu za govorenje te savladavanje preostalih jezičnih djelatnosti poput čitanja i pisanja. Ujedno se razvija i potreba za čitanjem kroz koje će djeca, kako to kaže *Russel 2009.,* shvatiti „*da nisu sama te da je njihova emocionalna reakcija normalna.*"

Živimo u doba kada se mnogo stvari i životnih situacija prelama preko djetetovih leđa te je potrebno pravilno odgovoriti na djetetove potrebe, zacijeliti njegove rane i potaknuti ga da izrazi svoje emocije, zadrži dječju nevinost, upotrijebi svoju maštu i ono najvažnije - da shvati da nije samo. Tema ovoga rada odnosi se na primjenu terapeutskih učinaka čitanja na djecu od rođenja pa sve do predškolske dobi. Radom se obrađuje pregled bibilioterapije kroz povijest, od njezinih začetaka pa sve do suvremenih teorija i načina primjene u radu s djecom. Pritom će naglasak biti na terapeutskim pričama i njihovim utjecajima na djecu. Zahvaljujući čitanju, biblioterapiji i poetskoj terapiji, priče mogu pružiti nadu, utjehu i ohrabrenje u suočavanju sa životom i teškoćama koje on stavlja pred nas te nam pomoći u pronalaženju izlaza iz njih.

Čitanje nam od najranije dobi pomaže razviti govor i govorne sposobnosti, obogatiti rječnik te nas na specifičan način uvodi u svijet mašte i kreativnosti. Da bi knjiga djelovala terapijski, važno je da njezin tekst promatramo kao komunikacijsko sredstvo, a ne kao književno-povijesni pojam ili teorijsku činjenicu. Biblioterapijom se želi utjecati na čovjeka, ozdraviti njegov um, tijelo i dušu te ga na taj način obogatiti i ohrabriti pomoću pisane riječi. Knjiga je čovjekov veliki prijatelj, a mi kao odrasle osobe imamo veliku moć u vidu pružanja kvalitetnih sadržaja našim najmlađima. Na taj će način dobro odabrana knjiga djetetu biti prijatelj, učitelj i podrška. Knjiga tada dobiva svoje potpuno poslanje, dakle, kada „dospije u ruke" onoga kome je najpotrebnija, onda djeluje kao moćna, dobra i lijepa magija i tada postaje „lijek za dušu." Riječi

imaju moć. One prolaze čovjekovim tijelom kao vibracija. Načini na koje ćemo upotrijebiti riječi ili metafore mogu imati ozbiljne posljedice za zdravlje. Ako upotrebljavamo niz neprikladnih riječi, metafora ili izraza, oni mogu nepovoljno utjecati na osobu te mogu značajno povrijediti njegov ego. Obratno, upotrebom prikladnih, afirmativnih riječi, metafora i izraza pridonosimo kvalitetnom i pozitivnom shvaćanju pojedinca i njegova identiteta. A to je ono što je važno kod djece, da imaju kvalitetnu i pozitivnu sliku o sebi. Djeca se svakodnevno susreću s raznim, njima neprikladnim situacijama i upravo u tim situacijama, neoprezan odabir riječi može znatno naškoditi djetetovu pogledu na sebe, druge i svijet koji ga okružuje. Važno je poznavati alternativne pravce koji su nam dostupni, a ti se pravci upravo tiču biblioterapije. Mnogo je vrsta i načina na koje se pristupa biblioterapiji jer je i mnoštvo situacija u kojima se ona primjenjuje.

**Biblioterapija i njezin povijesni razvoj**

Danas postoje mnoge definicije biblioterapije, izdvojit ćemo samo neke od njih: „*Biblioterapija je dobivanje prave knjige, u pravo vrijeme, za pravi problem*" (Lundsteen, 1979., prema Škrbina, 2013.) „*Biblioterapija uključuje čitanje knjiga koje pomažu djeci da se nose s problemima i shvate da nisu sama te da je njihova emocionalna reakcija normalna.*" – (Russel, 2009., prema Škrbina, 2013.)

Riječ „*biblioterapija*" dolazi od grčke riječi „*biblion*" što znači „*knjiga*" i od riječi „*therapeia*" što znači „*liječenje*". Praksa biblioterapije seže još u doba Antike. Jedna od čitaonica u Thebesu, u Grčkoj imala je naziv *„Mjesto zacjeljivanja duše"*. S obzirom na davne zapise o početcima biblioterapije, možemo reći kako nam ti zapisi govore o davnim vjerovanjima u terapijske učinke književnosti i literature.

Aristotel i Platon raspravljali su o važnosti čitanja i korištenja knjige, a smatrali su da je književnost način spoznavanja, sredstvo odgoja i predmet estetskog uživanja. Promatranjem utjecaja književnosti na pojedinca, Aristotel je uveo pojam „*katarze*" jer je smatrao kako književnost ima i svojevrsno terapeutsko svojstvo. Katarza je tumačena kao „oslobađanje od osjećaja sažaljenja, nemoći i straha..." , a „doživljavanjem katarze, pojedinac osjeća olakšanje, osjeća se „pročišćeno" od tjeskobnih emocija koje je imao u sebi, a koje je radnja tragedija izvukla na površinu." (Radenović, 2014., 5.) Kroz daljni povijesni pregled, možemo vidjeti kako se biblioterapija razvijala iz knjižničarske tradicije koja je preporučivala knjige za pojedine probleme i brige. Samuel Crothers je 1916. godine izmislio riječ koja se odnosila na pojam bibiloterapije, a koja je donijela pomutnju oko već uspostavljenih termina.

„Webster's Third New International Dictionary objavio je 1961. definiciju koja je 1966. službeno prihvaćena: „Biblioterapija je upotreba biranih materijala za čitanje u terapeutske svrhe, u medicini i psihijatriji također. To je vođenje do rješavanja osobnih problema kroz direktno čitanje." (Bašić, 2011., 15.)

Jedna od najutjecajnijih podržavateljica biblioterapije, Caroline Shrodes izjavila je da je biblioterapija važna zato što će omogućiti pojedincu da se poistovjeti s likom i karakterom te da na taj način svhati da on/ona nisu jedini koji imaju određeni problem. Kako tijek radnje unutar određene knjige odmiče, čitatelj se poistovjećuje s radnjom i likom te je na taj način emotivno uključen u borbu s problemom i tako dobiva uvid u svoj problem. U bibliotekarstvu, biblioterapija je priznata tek u 20. stoljeću. Vezano za točno definiranje datuma, autori se uglavnom razilaze.

*Biblioterapija danas*

Suvremena biblioterapija razvija se u drugoj polovici 19. stoljeća u Americi, a mnogo je načina za definiranje. Biblioterapija je postala interdisciplinaran pojam koji se koristi u raznolikim kontekstima. Autori navode kako je suvremena biblioterapija danas primjenjiva kako u psihijatrijskom liječenju, tako i u radu s pacijentima s određenim psihičkim poremećajima, ali jednako tako i kao kvalitetna terapija kreativnosti i mašte zdravih pojedinaca. Bilo kako bilo, svaki oblik biblioterapije trebao bi u pojedincu izazvati određene pozitivne reakcije zbog kojih bi se pojedinac trebao osjećati emocionalno stabilno, prihvaćeno i pozitivno. (prema Škrbina, 2013., 230-231.)

**Vrste biblioterapije**

S obzirom na raznoliku i široliku primjenu biblioterapije, u literaturi se javlja mnoštvo podjela, a najčešća je sljedeća: podjela na **kliničku** (terapijsku) i **razvojnu** (edukacijsku) biblioterapiju, dok neki autori poput *Bašić*, *2011*. navode i treću vrstu, a to je **institucionalna** biblioterapija. Biblioterapija se može podijeliti na eksplicitnu i implicitnu, pri čemu eksplicitna djeluje u krugu stručno osposobljenog terapeuta, a implicitna djeluje u ulozi savjetovanja čitatelja koje mogu provoditi odgojitelji, edukatori i roditelji. Biblioterapija se može primjenjivati u različitim medicinskim, rehabilitacijskim te odgojno – obrazovnim ustanovama te u sklopu rehabilitacije u zajednici.

*Terapijska/klinička biblioterapija*

Terapijska, odnosno klinička biblioterapija je svaka planirana i unaprijed pripremljena upotreba literature ili nekih drugih informacijskih medija koja je namijenjena tretmanu različitih kliničkih, psihosocijalnih stanja. Ovu vrstu biblioterapije mogu provoditi psihijatri, socijalni radnici ili knjižničari. Klinička biblioterapija pokazala se kvalitetnom i uspješnom kod osoba svih dobi, u tretmanima kod osoba sa emocionalnim problemima, problemima u ponašanju, mentalnim bolestima i drugim poteškoćama. Ova vrsta biblioterapije primjenjiva je i kod djece s poremećajem prehrane, poremećajima u ponašanju, rizičnim ponašanjima, poremećajem agresivnosti te opsesivno-kompulzivnim poremećajem. Mnoga su djeca tijekom odrastanja suočena s raznim stresovima poput: razvoda braka, smrti bliske osobe, raznim oblicima zlostavljanja, hospitalizacijom, kroz biblioterapijski proces ne može se u potpunosti eliminirati doživljeni stres, ali se može smanjiti njegova razina.

*Razvojna biblioterapija*

Druga vrsta biblioterapije koristi maštovite, didaktičke i razne druge informacijske medije sa skupinama u nekoj zajednici, dječjem vrtiću, školi, knjižnici, domu. *Havighurst (1972.)* kao glavni začetnik razvojne biblioterapije navodi kako se razvojna biblioterapija može provoditi u različitim ustanovama s ciljem preodgoja. Tako razvojnu biblioterapiju možemo provoditi u ustanovama poput popravnih ili odgojnih domova. Razvoja biblioterapija pomoći će pojedincima da prevladaju osobne probleme u odgojno-obrazovnim ustanovama u skladu s odgojno-obrazovnim ciljevima. Razvojnom biblioterapijom postiže se razumijevanje u doživljavanju sebe i drugih, razvijanje kreativnosti, jačanje komunikacijskih vještina i dr. Za razliku od kliničke biblioterapije, razvojna biblioterapija je dobrovoljni proces koji se uglavnom odvija u skupini unutar koje se vodi rasprava o odabranome pročitanome materijalu

s naglaskom na uvide i reakcije svakoga pojedinca. Cilj ovakvih aktivnosti je poticanje normalnog i kvalitetnog razvoja te samoostvarenja.

*Institucionalna biblioterapija*

Treća vrsta biblioterapije jest institucionalna biblioterapija koja se primjenjuje u grupi ili pojedinačno na medicinskom, psihičkom pacijentu ili pak zatvoreniku. Institucionalnom biblioterapijom bavi se tim stručnjaka (psihijatara i knjižničara) unutar institucije. Cilj ove vrste biblioterapije je da se dobije uvid u stanje pacijenta kako bi se pronašao način da se njegova bolest tretira. Institucionalna biblioterapija provodi se u knjižnicama bolničkih institucija, a njihovi knjižničari tada obavljaju pomoć pri organizaciji te davanju literature prema lječničkoj preporuci. Knjižničari koji sudjeluju u procesima provedbe institucionalne biblioterapije posebno su educirani za ovakve vrste zadataka koji se primjenjuju u institucionalnim okolnostima.

**Svrha i cilj biblioterapije**

Ciljevi biblioterapije mogu biti glavni i specifični. Kako navodi *Bašić (2011: 18)* „Glavni cilj biblioterapije i poetske terapije je izazivanje promjene, što se ostvaruje u narastajućoj vještini prilagodbe da se radi kroz potisnute konflikte." Specifični ciljevi odnose se na težnju da se poveća samorazumijevanje i samoopažanje te se poveća osjetljivost za odnose s drugim ljudima. Nadalje, prema *Bašić (2011.)* specifični ciljevi biblioterapije odnose se na razvoj kreativnosti i samoizražavanja, osvješćivanje životne orijentacije te ohrabrivanje pozitivnog mišljenja i kreativnog rješavanja problema kod djece i odraslih. Kroz procese biblioterapije, osoba će ojačati komunikacijske vještine, osloboditi emocije te se na taj način osloboditi napetosti. Biblioterapija ima široku primjenu u radu s ljudima svih dobi i uzrasta. Vještine i učinci biblioterapije koriste se za jačanje osoba koje su se susrele sa različitim zdravstvenim, obiteljskim, psihičkim problemima, maltretiranjem, beskućništvom itd. Kroz godine rada i proučavanja biblioterapije, studije slučaja pokazale su da je literatura snažno oruđe u borbi s raznim problemima. Prema *Cilliers (1980.)* osnovni cilj biblioterapije je dobiti uvid u mogućnost razlučivanja problema kako bi osoba uspjela promijeniti svoje stavove i ponašanja. *Cilliers (1980.)* nadalje navodi tri dugoročna cilja biblioterapije, a to su terapijski, obrazovni i relaksacijski te oni mogu biti razmatrani na tri razine: intelektualnoj, socijalnoj i emocionalnoj.

**Vrste medija i literature koji se koriste u procesu biblioterapije**

Najvažniji korak u procesu biblioterapije je odabir primjerenog informacijskog medija, odabir primjerene i kvalitetne literature koja će biti u skladu s kronološkom i razvojnom dobi pojedinca. Razvojna biblioterapija koristi knjige bez fikcije koje imaju temelj u kognitivno-bihevioralnim terapijskih tehnikama. Na taj način će se pojedincu pomoći da prihvati i razumije svoje probleme te na taj način dobije moć mijenjanja vlastitog ponašanja. Unutar procesa biblioterapije, terapeut odabire literaturu koja je u skladu s prethodno dogovorenim listama koje su temeljene na kognitivno-bihevioralnim sadržajima. Pojedinci koji su uključeni u proces, uključuju se u rasprave o svojim mislima i osjećajima kroz pažljivo odabrane tekstove.
Pitanja koja se nalaze u nastavku formirali su Carlson (2001.), Cartledge i Kiarie (2001.); prema Škrbina (2013., 226.) mogu se koristiti pri odabiru relevantne literature:

- Je li priča jednostavna, kratka, uvjerljiva?

- Je li razina čitanja odgovarajuća razvojnoj razini?
- Je li priča prikladna trenutnim/relevantnim osjećajima, potrebama, interesima i ciljevima?
- Pokazuje li priča kulturne raznolikosti, razlike spola i osjetljivost na agresiju?
- Pokazuju li znakovi strategije suočavanja sa stresom i ne pokazuju rješenje problema situacije?

Kada govorimo o medijima koji su kvalitetni za rad, oni uključuju književne tekstove poput proze, bajki, basni, anegdota, priča za djecu te mitova i legendi. Također uključuju književna izražajna sredstva poput metafora, usporedbi, alegorija, rime i ritma. Uz književna izražajna sredstva tu su i različiti audio-vizualni materijali te razni maštoviti predmeti.

Literatura kojom će se terapeut/odgojitelj/roditelj koristiti treba realno, osjetljivo i iskreno prikazivati određenu temu. Sljedeći važan čimbenik u odabiru literature je taj da ona pojedincu mora omogućiti sigurnu udaljenost od sebe. Tako će pojedinac lakše razgovarati o nekom izmišljenom liku nego o samome sebi ili vlastitim problemima. Prilikom odabira literature u radu s djecom, potrebno je odabrati literaturu koja će privući njihovu pažnju. Veličina knjige, boje koje se pojavljuju u knjizi, položaj likova na papiru, izgled i oblik ilustracija samo su neki od elemenata. Tekst, težina teksta pa čak i veličina i vrsta fonta imaju ulogu u djetetovom komuniciranju s tekstom. Ukoliko dobro odaberemo literaturu u biblioterapijskom radu s djecom, kvalitetno im prilagodimo literarni predložak na osnovu njihova uzrasta, interesa i problema, djeca će spontano razgovarati o svojim osjećajima i doživljajima. Čak i introvertirana djeca će, u ovome slučaju, biti u mogućnosti otvoriti se i uključiti u razgovor o svojim osjećajima te se tako osloboditi emocionalnih napetosti. Zanimljivo je da se, uz literaturu, u procesu biblioterapije mogu koristiti pomno odabrani crtani filmovi te stripovi.

*Književni oblici za korištenje u procesu biblioterapije*

a) Slikovnica

Slikovnica kao prva knjiga djetetova života iznimno je važna za kognitivni i socio-emocionalni razvoj pojedinca. S obzirom na to da su slikovnice prve knjige u životu, važno je da su primjereno didaktički osmišljene i u skladu s razvojem djetetove dobi. Različite su vrste slikovnica. Djeci od šest do osamnaest mjeseci namijenjene su pojmovne slikovnice, one su bez teksta, a označuju i prikazuju neki predmet. Djeci od dvije godine namijenjene su slikovnice koje sadrže kratki tekst ili stihove sa slikama. Za djecu u dobi od četiri godine koriste se složenije slikovnice tematski prilagođene zanimanju za životinje, život ljudi itd. Njihovi su zapleti jednostavni i prepoznatljivi djetetu. Za djecu predškolske dobi primjerene su slikovnice gdje tekst postaje istaknutiji i važniji, a ilustracije imaju estetsku ulogu.

b) Poezija

Poezija može biti za djecu, ali i za odrasle. Razlika između poezije za djecu i poezije za odrasle je u tome što je jednostavnija, pisana razumljivije i prilagođenije djeci, otvorena je i govori o stvarima koje djecu okružuju. Poezija koja se koristi u biblioterapijskom radu najčešće je kratka i funkcionalna te vezana za svakodnevni djetetov život. Osnovne karakteristike dječje poezije su didaktičnost, narativnost i čvrsta forma. Dječja poezija može biti u različitim oblicima poput uspavanke, brojalice, bajalice nabrajalice, zagonetke te brzalice.

c) Bajka

Bajke su priče bogate personificiziranim karakterima i motivima, pune čarolije, princeza, zmajeva, heroja, vila i patuljaka. Naviknuti smo na to da bajke uglavnom imaju sretan završetak. Znamo da djeca predškolske i rane školske dobi imaju bujnu maštu te su upravo zbog toga snažno zainteresirana za ovu književnu vrstu. Prednost bajke leži u tome da razvija maštu i osjećaje, uči nas kako razlikovati dobro od zla i zadovoljavaju našu potrebu za avanturom. Jedina zamjerka bajkama je ta što ima iskrivljeno prikazivanje stvarnosti, a kako bi se to izbjeglo važno je djetetu odabrati pravilnu i umjetnički vrijednu bajku.

d) Basna

Basna je mala, sažeta epska forma koja pripada pripovijednoj prozi koja u sebi nosi obilježja epske strukture, a to su događaj, likovi i fabula. Basna je smatrana najstarijom formom dramske umjetnosti jer je načinizražavanja unutar basne dijaloški. Basne su karakteristične po tome da na satiričan način prikazuju ljudsko ponašanje te ismijavaju ljudske nedostatke i pojave u društvu. U basnama životinje imaju ljudske osobine i mogu govoriti. Bitan element basne je pouka na kraju priče. Svaka pouka u sebi ima odgojni potencijal te se njome želi ukazati na to kako su neke ljudske osobine poželjne i dobre, dok su neke nepoželjne i loše.

e) Pustolovni roman

Avanturistika je važna za razvoj dječje mašte i psihe. Kroz avanturistička, odnosno pustolovna djela, djeca maštaju o neobičnim zgodama, uzbudljivim događajima i dalekim putovanjima. Pustolovna djela vrlo su popularna među djecom jer im je potreban bijeg od dosadne i nezanimljive svakodnevice, a upravo to im ova književna vrsta omogućuje.

f) Realistična priča

Pred kraj predškolskoga razdoblja, dijete se često susreće s pričama i događajima koji su iz dječjega ili pak životinjskoga svijeta. Spoznavanje realističke priče usmjereno je književnom i jezičnom odgoju. Doživljavanje realističke priče treba biti metodički i terapijski osmišljeno te vođeno kako bi se dijete što bolje osposobilo za samostalnu komunikaciju s tekstom.

**Proces biblioterapije**

U trenutcima kada se procijeni da bi za pojedinca s određenim problemom biblioterapija bila najprihvatljiviji i najučinkovitiji oblik intervencije, terapeut u suradnji sa suradnicima i timom definira odgovarajući biblioterapijski proces (ciljevi, tijek i dr.) koji bi bio najpogodniji za pojedinca s problemom. Nakon toga, pojedinac razmatra ono što je čuo, vidio, pročitao tijekom procesa te o tome diskutira s terapeutom/ostalim članovima skupine. Terapeut koji vodi i provodi biblioterapijski proces, prije svega, treba imati dobre i kvalitetno razvijene komunikacijske vještine, odnosno verbalne i neverbalne komponente komunikacije, treba biti empatičan, pravedan, humoristični i emocionalno stabilan. Nadalje, terapeut bi trebao biti sposoban za promjenu, objektivan te imati zdrave poglede na svijet kao i visoko samopouzdanje. U suradnji s pojedincem koji se nalazi u problemu, terapeut treba razumjeti pojedinca i biti osjetljiv za ljudske potrebe.

S procesom biblioterapije treba se početi već na prve znake nekoga problema i jedino će tako ona biti posve učinkovita. Proces biblioterapije provodi se prema sljedećim koracima:

a. Terapeut/odgojitelj/ grupa se sastaju kako bi se definirao problem koji se procesom biblioterapije želi otkloniti. Već u prvom koraku razmatraju se informacijski mediji koji će se koristiti u radu.

b. Literatura koja se odabere, čita se naglas, a zatim se o njemu raspravlja.
c. Pojedinac odabranu literaturu čita i u slobodno vrijeme (u slučaju djeteta rane predškolske dobi, odgovornost za čitanje literature preuzima roditelj) te se na taj način priprema za sljedeću terapiju.
d. Za vrijeme čitanja u pozadini se može koristiti glazba.
e. Kombinacija terapijskog čitanja i pisanja
f. Mogućnost gledanja i slušanja audio-vizualnih sadržaja.
g. Rasprava.

Prije početka korištenja procesa biblioterapije, važno je da terapeut/odgojitelj ostvari i izgradi odnos s pojedincem i da na taj način pridobije njegovo povjerenje.

*Četiri faze procesa bibilioterapije*

Svaki pojedinac tijekom biblioterapijskog procesa prolazi kroz četiri faze, a one se nazivaju: identifikacija, projekcija, katarza i uvid. U nastavku ćemo pojedinačno objasniti svaku od njih.

1. Identifikacija

U prvoj fazi pojedinac sebe, ali i sebi bliske osobe poistovjećuje s likovima iz literature. Tom prilikom pojedinac unutar literature, unutar odabranoga teksta, prepoznaje sebe, neku blisku osobu ili vlastito intimno iskustvo. Priča, pjesma ili tekst postaju dio pojedinca i njegove ličnosti te na taj način pobuđuju maštu, izazivaju emocionalne reakcije te mu pružaju informacije o njemu samome, odnosima koje ima s drugima te o okolini koja ga okružuje. Djeca će se najlakše poistovijetiti s likovima unutar djela, brzo će se uključiti u priču, radnja će ih odmah privući te će na taj način doživjeti čitav niz emocionalnih reakcija i stvoriti mehanizam za suočavanje sa stresom i opasnošću. Identifikacija je najvažnija faza biblioterapijskog procesa jer, ako do nje ne dođe, ne mogu se izazvati niti ostale faze.

2. Projekcija i introjekcija

Problem pojedinca se kroz drugu fazu procesa, fazu projekcije, prenosi izvan njegove ličnosti te se na taj način sigurno preispituju vlastiti stavovi i tuđe reakcije. Pojedinac u susretu s literaturom sebe i svoje osjećaje projicira u lik s kojim se poistovjećuje te na taj način svoj problem gleda „očima" toga lika. Na taj način, „gledanjem očima lika" pojedinac ispituje vlastite stavove i reakcije drugih ljudi. To je za svakoga pojedinca u problemu siguran način ispitivanja alternativnih načina rješavanja nekog problema bez opasnosti od kritike drugih ljudi.

3. Katarza

Pojedinac koji prolazi biblioterapijski proces često je izložen velikom stresu pa emocionalno uzbuđenje koje uzrokuje neka pjesma ili tekst oslobađa tu napetost. Katarzom pojedinac ublažava stres koji je uzrokovan životnim problemima. Kada se pojedinac identificirao s likom i podijelio svoje emocije s njim, on doživljava emocionalno rasterećenje i osjeća olakšanje. Čitajući/slušajući tekst literature, osoba proživljava sve što i junaci iz djela, ali je ipak zaštićen od realne patnje i boli te svjestan da se to ne događa samo njemu, nego i drugima. To međusobno djelovanje između teksta i pojedinca pobuđuje emocionalne reakcije koje vode katarzičnom iskustvu.

4. Uvid

Promatranjem, proučavanjem i uočavanjem vlastitih reakcija na određena zbivanja koja se događaju u tekstu, osoba postaje svjesna svojega problema zbog kojega lakše rješava probleme i postaje spremnija na sve životne izazove. Kroz različite konflikte unutar literature, pojedinac

dolazi do uvida u vlastiti problem što može biti ključ za njegovo rješenje. Uvid je početak koji potiče promjene osobnosti pojedinca.
Navedene faze procesa biblioterapije, kako tvrdi *Cronje (1993., prema Škrbina 2013.)* blisko su vezane za potrebe pojedinca. Sve osobne potrebe pojedinaca vezane su za materijalne, duhovne i socijalne potrebe, potrebe za samoaktualizacijom, opuštanjem te estetske potrebe. Sve potrebe pojedinca trebaju biti identificirane kako bi proces biblioterapije bio uspješan.

*Terapijska obrada teksta*

Osnovni koraci terapijske obrade teksta su:

1. Čitanje teksta.
2. Prepričavanje događaja iz teksta.
3. Pronalaženje emocionalnih reakcija likova i razgovor o njima.
4. Pronalaženje relevantnih tema iz osobnog života, navođenje vlastitih primjera.
5. Pronalaženje zaključaka, pouka, pravila.

Osim razgovora, na osnovi literarnog teksta može se od djece se može tražiti igra uloga, crtanje likovnih radova ili pak da uz pomoć odgojitelja pišu kratke pouke ili poruke.

**Primjena biblioterapijskog procesa u radu s djecom rane predškolske dobi**

Autorska problemska slikovnica *„Perolagana noć”* čitana je u tri predškolske skupine unutar tri dječja vrtića u Slavonskome Brodu. Cilj posjeta dječjim vrtićima i čitanja slikovnice bio je približiti djeci knjigu kao sredstvo otklanjanja boli i nerazumijevanja stvarnoga svijeta za njihove unutarnje potrebe, misli i osjećaje, ali i uvidjeti na koji način djeca razmišljaju kada je riječ o tuđim osjećajima. Zadatak je bio posjetiti tri različite predškolske skupine koje borave u različitim okruženjima, pročitati im *„Perolaganu noć”* i nakon čitanja proći kroz sve korake terapijske obrade teksta. Pretpostavke su bile su da će djeca prije čitanja davati kratke odgovore na pitanja koja im budu postavljena, ali da će nakon čitanja priče biti komunikativnija i spremnija dati puniji odgovor na pitanje te da će se djeca poistovijetiti s likovima i događajima iz slikovnice. Nakon biblioterapijskog procesa, ukoliko je to bilo moguće s obzirom na redovan rad skupine, zajedno s odgojiteljicama i djecom provela sam kratku likovno-kreativnu radionicu naziva *„Anđeli stvarno postoje”*. Slikovnica je pročitana u tri slavonskobrodska dječja vrtića i to u: DV „Maslačak”, DV „Kosjenka” i DV „Radost”. Dob djece koja su sudjelovala je u rasponu od 3 godine i 6 mjeseci pa sve do 7 godina. U procesu je ukupno sudjelovalo 95 djece, od kojih je 47 djevojčica i 45 dječaka.

*Provedba biblioterapijskog procesa u dječjim vrtićima „Maslačak”, „Kosjenka” i „Radost” u Slavonskom Brodu*

Svaki od dječjih vrtića posjećen je u dogovoru s odgojiteljicama. Po dolasku u skupinu djeca su dobila osnovne informacije o aktivnosti koja će biti provedena te je započet proces biblioterapije prema elementima terapijske obrade teksta. Slikovnica je čitana na način da su djeci bile vidljive ilustracije, što je pomoglo boljoj koncentraciji i pozornosti prilikom slušanja. Nakon procesa čitanja zajedno s djecom prepričana je radnja cijele slikovnice s osvrtom na važnije dijelove radnje. U slučaju kada bi djeca preskočila neki dio radnje koji je važan, razgovor je vraćan u pravi smjer. Nakon prepričavanja priče, sljedeći element terapijske obrade

teksta prati pronalaženje emocionalnih reakcija likova i razgovor o njima. Prema poticajnim pitanjima koja su pratila radnju djeca su imala zanimljive odgovore.

Poticajna pitanja za razgovor o djelu bila su sljedeća:

PRIJE ČITANJA:

1. Vjerujete li da anđeli postoje?
2. Jeste li imali priliku vidjeti anđele ili se susresti s njima?

NAKON ČITANJA:

1. Zašto je Rubin posjetio Zaru?
2. Zašto je Zara tužna?
3. Kako biste vi pomogli Zari da ozdravi?
4. Kako biste vi oraspoložili Zaru?
5. Je li Rubin primjer pravoga prijatelja?
6. Kakvi trebaju biti pravi prijatelji?
7. Vjerujete li, nakon što ste čuli priču, da anđeli zaista postoje?

Nakon procesa čitanja i razgovora, za djecu je osmišljena kratka radionica u kojoj su izrađivali anđele od papira, crtali svoje anđele čuvare te pisali poruke svome anđelu čuvaru.

*Odgovori i mišljenja djece na postavljena pitanja*

Djeci su prije i nakon čitanja postavljena pitanja vezana za likove i radnju slikovnice, a u nastavku su navedeni najzanimljiviji odgovori ili odgovori koji su bili najčešći.

PRIJE ČITANJA:

*1. Vjerujete li da anđeli postoje?*

- „Anđeli postoje. ”

*2. Gdje ste imali priliku vidjeti anđele ili se susresti s njima?*

- „Ja sam se susreo s anđelima u snu.”
- „Anđeli se mogu vidjeti na kipovima u crkvi.”
- „Mi smo bili anđeli u povorci kada su bile maškare.”
- „U knjigama i crtićima.”
- „Od mame i tate.”

NAKON ČITANJA:

*1. Zašto je Rubin posjetio Zaru?*

- „Zato što je bila bolesna.”
- „Zato jer je bila tužna.”
- „Da je čuva.”
- „Anđeo ju je htio odvesti u Dolinu da vidi da može biti sretna.”

*2. Zašto je Zara tužna?*

- „Zato što nije mogla trčati i skakati kao ostala djeca i nije mogla plesti pletenice.”
- „Zato što se nije mogla igrati s ostalom djecom.”
- „Jer nije imala kosu.”

*3. Kako biste vi pomogli Zari da ozdravi?*

- „Dala bih joj sirup.”
- „Dao bih joj poklon.”

- „Ja bih ju odvela doktoru."
- „Da joj mama i tata daju novce za doktora."
- „Tako da bih joj dao da jede voće i povrće."
- „Dao bih joj novce za operaciju."

*4. Kako biste vi oraspoložili Zaru?*

- „Igranjem."
- „Oraspoložil bih ju svojim igračkama."
- „Da se igram stalno s njom."
- „Dala bih joj svoju kosu da si plete pletenice."
- „Dala bih joj novce, novci mogu kupiti periku."

*5. Je li Rubin primjer pravoga prijatelja?*

- „Da."
- „Anđeli su nam prijatelji."

*6. Kakvi trebaju biti pravi prijatelji?*

- „Dobri, jako odlični, moraju slušati tetu da budu dobri."
- „Ne smiju se tući, čupati, gurati i gristi se."
- „Moraju se igrati zajedno i dijeliti igračke."
- „Trebaju biti pristojni i ne govoriti ružne riječi."
- „Trebaju dijeliti igračke i biti dobri jedni prema drugima."

*7. Vjerujete li, nakon što ste čuli priču, da anđeli zaista postoje?*

- „Da!" (najviše ponuđenih odgovora)

*Rezultati biblioterapijskog procesa na osnovu poticajnih pitanja nakon čitanja slikovnice*

Po dolasku u skupine, djeca su čitanju nove slikovnice pristupila kao i uobičajeno. Prije čitanja postavljena su im pitanja o tome vjeruju li oni da anđeli zaista postoje i gdje su se s njima mogli susresti. Većina djece nije se baš htjela izjasniti vjeruju li u anđele, ali prevladavali su odgovori da anđeli postoje i da su ih vidjeli u crkvi, snovima, crtanim filmovima ili su pak za njih čuli od roditelja. Nakon pročitane priče, gotovo sva djeca su sudjelovala u prepričavanju događaja. Nakon pročitanoga djela, uslijedila su pitanja o likovima i događajima te pronalaženje emocionalnih reakcija likova i razgovor o njima. U prethodnom poglavlju mogu se vidjeti odgovori djece prije i nakon pročitanoga djela. U ovome radu biblioterapijski proces nije provođen na ciljanoj grupi, koja ima određeni problem, nego u skupinama djece predškolske dobi kako bi se uvidjela njihova razina empatije u odnosu na druge te njihov doživljaj nakon pročitanoga djela. Ovaj događaj mi je dao do znanja da je biblioterapija kvalitetan proces i da je važno provoditi je s djecom bez obzira nalaze li se u teškoj situaciji ili ne. Sva djeca koja su sudjelovala u biblioterapijskom procesu nakon pročitane priče sudjelovala su u likovno-kreativnoj radionici „Anđeli stvarno postoje" na kojoj su imala priliku izraditi štapnu lutku svoga anđela čuvara, nacrtati ga ili mu pak uz pomoć odgojiteljica napisati poruku.

## Zaključak

Biblioterapija i biblioterapijski proces je važan terapijski proces koji se može i treba provoditi u sustavu odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj u većoj mjeri, i to pogotovo s djecom mlađe predškolske i rane školske dobi budući da je njegov učinak vrlo pozitivan i

poželjan u radu s djecom koja su potencijalno rizična u smislu traumatskih iskustava ili imaju nekakve druge emocionalne poteškoće. Biblioterapiju bi trebalo popularizirati, dati joj širi prostor u medijima kako bi što veći broj ljudi bio upoznat s njezinim djelovanjem i mogućnostima. Nadalje, trebalo bi educirati odgojitelje i učitelje, ali i nastavnike Hrvatskoga jezika o pozitivnim učincima biblioterapije na djecu i učenike, a samim time i na odrasle. Ovim radom dan je uvid u sva najvažnija gledišta i posebnosti biblioterapije i biblioterapijskog procesa u radu s djecom rane predškolske dobi. Ono što je važno naglasiti i istaknuti jest da roditelji i odgojitelji čine veliku podršku, ali su i model djetetu kada je riječ o čitanju i razumijevanju djetetovih osjećaja i potreba. Knjige i literatura mogu oblikovati djetetovu osobnost i uvelike utjecati na djetetovo ponašanje, ali mu mogu pomoći i u rješavanju malih ili velikih problema s kojima se djeca suočavaju. Knjige „djeluju magijski" i imaju terapijski učinak, stoga nam one otvaraju prostor za razumijevanje te nas potiču na promišljanje i pronalaženje mogućih rješenja te upravo u tome leži moć biblioterapije. Biblioterapija i njezin proces danas još uvijek nisu dobro poznati široj obrazovnoj javnosti te nije formalno uvrštena u odgojno-obrazovni proces. Ovaj rad dao je opći pregled biblioterapije, njezinih ciljeva, vrsta, ali je ponudio i literaturu koju je poželjno koristiti u radu s djecom kako bismo im olakšali prilagodbu i razvoj u suvremenom dobu. Naglasak je stavljen na razvojnu biblioterapiju čiji je učinak ispitan u izravnom radu s djecom. Kroz proces biblioterapije shvaćamo da je ona dokazano siguran put za djecu koja se suočavaju s brojnim izazovima na koje nailaze tijekom odrastanja i da je ona učinkovita upravo zbog toga što svojim procesom i odabirom literature djeci, ali i odraslima, daje do znanja da nisu jedini koji se nose s određenom teškoćom.

**Literatura**


1. Afolayan, J. A. *Documentary perspective of bibliotherapy in education*. // Reading Horizons. Vol. 33, no. 1, 1992., str. 137-148.
2. Ayalon O., *Spasimo djecu: priručnik grupnih aktivnostiza pomoć djeci u stresu.* Zagreb : Školska knjiga, 1995.
3. *Balans centar za logopedagogiju i biblioterapiju*, URL: http://www.balanscentar.blogspot.com/ (2. 4. 2019.).
4. Barath, A. *Korak po korak do oporavka, Priručnik za kreativne susrete s djecom u ratnim i poslijeratnim vremenima*. Zagreb: TIPEX d.o.o., 1996.
5. Baronian, J.-B. *Zauvijek*. Zagreb : Golden marketing, 2001.
6. Bolitho, J. *Reading into wellbeing: bibliotherapy, libraries, health and social connection*. // Australian Public Libraries and Information Services. Vol. 24, no. 2, 2011., str. 89-90
7. Baruchson-Arbib, S. *Bibliotherapy in school libraries: an Israeli expreiment*. // School Libraries Worldwide. Vol. 6, no. 2, 2000., str. 102-110.
8. Bašić, I. *Biblioterapija i poetska terapija: priručnik za početnike*. Zagreb : Balans centar, 2011.
9. Brewster, L. *Medicine for the soul: bibliotherapy*. // Australian Public Libraries and Information Services. Vol. 21, no. 3, 2008., str. 115-119.
10. Brewster, L. *Reader development and mental wellbeing: The accidental bibliotherapist*. // Australian Public Libraries and Information Services. Vol. 22, no. 1, 2008., str. 13-16.

11. Brewster, L. *The reading remedy: bibliotherapy in practice*. // Australian Public Libraries and Information Services. Vol. 21, no. 4, 2008., str. 172-177.
12. Cilliers, J. *Bibliotherapy for alcoholics and drug addicts*. Doctoral dissertation. University of Stellenbosh, 1980.
13. *Čitaj mi! Čitajte naglas djeci od rođenja*, URL: http://www.citajmi.info/kampanja/ (8. 4. 2019.)
14. Fontana, D. *Čarobne svjetiljke.* Zagreb : Planetopija, 2006-2007.
15. Fraiser, M. M.; McCannon, C. *Using bibliotherapy with gifted children*. // Gifted Child Quarterly. Vol. 25, no. 2, 1981., str. 81.
16. Galoić, B. *Terapijske priče i još ponešto.* Zagreb : AGM, 2013.
17. Havighurst, R. J. *Developmental tasks and education*. New York: 1972
18. Kleven, S. *Ispravni dodir: priča koju treba čitati naglas da bi pomogla u prevenciji seksualnog zlostavljanja djece*. Zagreb : Slovo, 2004.
19. Lacovich, M., Kapović Vidmar, P. *7 putovanja.* Rijeka : Naklada Uliks, 2017.
20. Moroney, T. *Kada sam sretan.* Zagreb : Golden Marketing, 2006.
21. Moroney, T. *Kada sam tužan.* Zagreb : Golden Marketing, 2006.
22. Ortner, G. *Bajke koje pomažu djeci: priče protiv straha i agresivnog ponašanja te sve što trebate znati kada ih čitate djeci: za djecu od 3 do 7 godina.* Zagreb : Mozaik knjiga, 1998.
23. Ortner, G. *Nove bajke koje pomažu djeci: priče o svađi, strahu i nesigurnosti te ono što bi roditelji trebali znati o tome: za djecu od 6 do 10 godina.* Zagreb : Mozaik knjiga, 1999.
24. Perrow, S. *Bajke i priče za laku noć.* Velika Mlaka : Ostvarenje, 2010.
25. Perrow, S. *Iscjeljujuće priče II: 101 terapeutska priča za djecu.* Velika Mlaka : Ostvarenje, 2013.
26. Ponešto o biblioterapiji ili vođenome čitanju, URL: https://www.hkdrustvo.hr/hkdnovosti/clanak/678 (10. 4. 2019.).
27. Škrbina, D. *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji.* Zagreb : Veble commerce, 2013.
28. Forgan, J. *Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving*. // Intervention in School and Clinic, 2002.
29. Welcome to the National association for poetry therapy, URL: http://www.poetrytherapy.org/index.html (10. 4. 2019.).

**Prilog**

Prilog br. 1: naslovna stranica autorske problemske slikovnice naziva *Perolagana noć*.



# BIBLIOTHERAPY IN WORKING WITH CHILDREN OF EARLY PRE-SCHOOL AGE

**Abstract**

*In this paper, we will review the topic of bibliotherapy with children of early pre-school age. In the paper, we will use the process of bibliotherapy and the method of observing children's experiences based on read work, working with children and the reading process as well as guided reading the author's story for children called „Perolagana noć" for children of preschool age. Given that children are witness to numerous events that have a negative impact on them and why they feel and behave inappropriately, the book is one of the „medicines for the soul" that has a powerful, „magical", therapeutic influence on them. In addition to bibliotherapy, children have the opportunity to identify themselves with the character and the event, identify themselves, their own, but also the feelings of other people. „Bibliotherapy includes reading books that help children deal with problems and realize that they are not alone and that their emotional reaction is normal." - Russell, 2009.*

***Keywords**: bibliotherapy, bibliotherapy process, children of early preschool*

UDK 371.333
UDK 371.68
Pregledni rad

Nejla Kalabušić
Emin Alić

# PRIMJENA NOVIH TEHNOLOGIJA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA U BOSNI I HERCEGOVINI

**Sažetak**

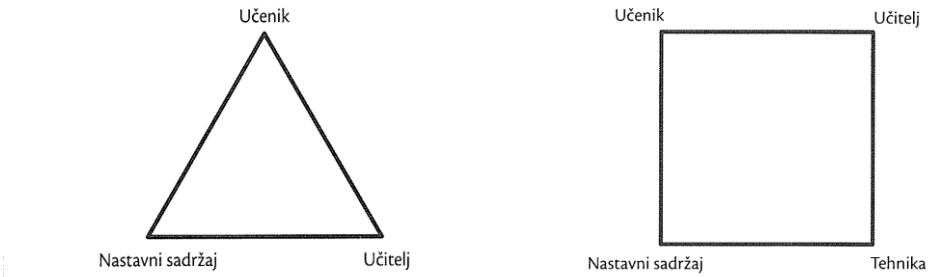
*Moderno doba donosi sa sobom razne izazove. Tradicionalna nastava se napušta, a sve veći utjecaj poprima savremena paradigma koja u svojoj osnovi ne pretpostavlja didaktički trougao, nego prerasta u didaktički četverougao. Novi element jeste zapravo multimedija koja stvara bogatiji odgojno-obrazovni proces i olakšava učenicima, ali i nastavnicima. Raste učenička motivacija, čime su i nastavnici motiviraniji za dodatno edukovanje i usavršavanje. Na osnovu pokazatelja, dosadašnje stanje u oblasti upotrebe novih tehnologija u nastavi maternjeg jezika u Bosni i Hercegovini može se ocijeniti vrlo nepovoljno. Jedan od razloga jeste i činjenica da se za savremena nastavna pomagala izdvaja nedovoljno finansijskih sredstava koja su daleko ispod prosjeka Evropske unije. Nastavna pomagala nabavljaju se bez zajedničkog plana tako da uopće nema strategije koja bi težila ka razvoju centara izvrsnosti kod djece. Da bismo popravili sadašnje stanje u opremljenosti savremenih kabineta nastave maternjeg jezika, neophodno je ukazati na važnost upotrebe istih s ciljem da nastava maternjeg jezika u Bosni i Hercegovini krene u pozitivnom smjeru i da u budućnosti ima pozitivne i uspješne rezultate. Rad se bavi klasifikacijom nastavnih sredstava i pomagala kao i primjenom istih u nastavi maternjeg jezika. U teorijskom dijelu rada se opisuju i klasificiraju pomenuta sredstva i pomagala. Prikazuju se određenja pojmova prema relevantnoj literaturi, opisuju se funkcije nastavnih sredstava i pomagala i njihova klasifikacija u tri osnovne skupine. U konačnici, rad ima za cilj prikazati do sada uočene pedagoške, metodičke i didaktičke spoznaje koje su u vezi sa klasificiranim sredstvima i pomagalima.*

***Ključne riječi:*** *Bosna i Hercegovina**,** nove tehnologije, nastava, učenik, učitelj, maternji jezik*

## Uvod

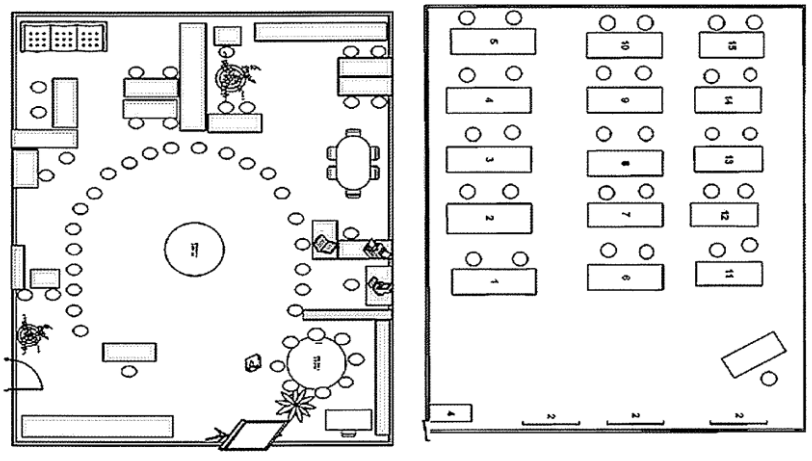
Živimo u dobu kada je nezamislivo raditi, stvarati i bivstvovati bez da u to uključimo nove tehnologije. Od samog postanka čovjek je bio primoran da uči i stječe različite nove sposobnosti i vještine koje su mu pomagale u njegovom svakodnevnom životu. Za prahistorijskog čovjeka nova tehnologija je bila i vatra koju je slučajno otkrio nakon što je grom udario u drvo. Živimo, radimo, kupujemo i komuniciramo novim načinima koje nam je omogućila tehnologija. Ona nalazi primjenu u svakoj grani privrede te u svim oblastima nauke i čini podlogu za uspješno djelovanje svih društvenih i državnih struktura. Za modernog čovjeka nove tehnologije predstavljaju zapravo multimedije koje koristi svaki dan. Konzumacija multimedija se koristi u sferi privatnog života za zabavu, ali postaje i veliki dio mreže koju plete nastavnik kroz odgojno-obrazovni proces. Mnogi autori nastavni proces ilustriraju kao didaktički trougao. Njega prema Hopmannu i Riquardsu sačinjavaju tri elementa:

1. učenik
2. učitelj/nastavnik
3. nastavni sadržaj




*Slika br. 1 „Primjer didaktičkog trougla i četverougla" (Hopmann i Riquards, 2000)*

Didaktički trougao je primjer nastavnog procesa u okviru tradicionalne nastave. Bez bilo kojeg od ova tri elementa nastava nije moguća. To implicira da se smanjenje broja elemenata ne može izvršiti, ali zato u savremenoj nastavnoj praksi trougao prerasta u didaktički četverougao. U ovom novom poimanju nastavnog procesa, kao jednako važan element, svoje mjesto su pronašle i nastavne tehnologije. To nas dovodi do multimedijska nastave. Multimedijska nastava predstavlja korištenje dva ili više medija koji se nadopunjuju i obogaćuju u različitim metodama učenja, ispunjavajući određene ciljeve. To bi podrazumijevalo različite oblike i metode rada, materijale kao što su slike, tekstovi, audiovizuelni sadržaji, koristeći se i različitim digitalnim medijima kao što su kompjuter, internet, mobilni telefoni i slično. Sve ovo je ukomponovano u komunikaciju licem u lice, ali i apersonalnu komunikaciju, na relaciji nastavnik-učenik i obratno. Treba naglasiti kako Matijević tvrdi da savremena nastava nije u relaciji znakom jednakosti sa nastavom u kojoj se koriste savremeni mediji, nego ona u kojoj se koriste *odgovarajući mediji*. (Matijević, 2005: 348) Međutim, ističemo kako ne postoji savršen recept za korištenje odgovarajućih medija, jer je odgovor na to hipotetsko pitanje zapravo različit u svakoj pojedinačnoj situaciji. Sam koncept multimedijske nastave nije toliko nov. Jan Amos Komenski je već u 17. stoljeću prepoznao značaj medija za učenje i nastavu. Potvrda toga nije njegovo poznato djelo *Velika didaktika*, nego knjiga *Svijet u slikama*. Time ga je opravdano smatrati začetnikom (multi)medijske didaktike. Za izvođenje multimedijske nastave potrebno je prilagoditi i učionicu koja ne bi trebala imati konvencionalni raspored, nego biti prilagođena ovakvom tipu nastave, što u našem obrazovnom sistemu nije moguće jer se koristi hibridni oblik.



*Slika br. 2 „Prikaz savremenog i tradicionalnog rasporeda u učionici" (Matijević, 2013)*

Premda je u svijetu nastavna tehnologija neizostavan faktor odgojno-obrazovnog djelovanja, Bosna i Hercegovina zbog niza razloga nastavne tehnologije koristi samo kao nadopunu tradicionalne nastave. Čak i ovaj blaži, pasivniji oblik primjene pridonosi u mnogome samoj dinamičnosti nastavnog procesa. Pred nastavnike se donosi težak zadatak. Učenici savremenog doba dolaze u školske klupe pod jakim dojmovima i utjecajima modernog načina života. Takav način podrazumijeva često korištenje raznih vrsta multimedija, koji se koriste za zabavu i neformalno učenje. Postavlja se pitanje: „Da li je uopšte moguće biti zabavniji, u poređenju sa zabavnim sadržajima koji su djeci dostupni?“ Na ovakav kompleksan zadatak moguće je odgovoriti jedino korištenjem multimedija, što će učiniti sam proces učenja prihvatljivijim za same učenike. Potrebno je pronaći balans između odgojno-obrazovnih komponenti, ciljeva, zadataka i zabave koja održava učeničku pažnju. Naročito je problematičan niži uzrast koji tek usvaja pravila ponašanja i čiji fokus može da se održi do 15 minuta, nakon čega sama pažnja na ono što se predaje znatno opada. Od ovog fenomena ne odskaču ni stariji učenici, premda je njihov fokus vremenski nešto duži.

Moramo napomenuti da Bosna i Hercegovina za razliku od susjedne Hrvatske, nije prepoznala važnost upotrebe novih tehnologija u nastavi. Pored stola/klupe projektovanog za jednog ili dva učenika, prilagođenog uzrastu učenika i namjeni, i osnovnog namještaja škola/ustanova posjeduje vrlo razočaravajuću opremu:

| Rb. | Naziv | Jedinica mjere | Količina |
|---|---|---|---|
| 1. | Aparat za umnožavanje | komad | 1 |
| 2. | Računari(odgovarajući) | komad | 7 |
| 3. | Štampač(laserski- crno bijeli) | komad | 2 |
| 4. | Štampač – kolor | komad | 2 |
| 5. | Video ili digitalna kamera | komad | 1 |
| 6. | Digitalni fotoaparat | komad | 1 |
| 7. | Kasetofon stereo sa CD-om: - Za svako odjeljenje škole razredne nastave<br>- Za školu | komad<br>komad | 1<br>6 |
| 8. | TV kolor i video rekord: - Za svako odjeljenje škole razredne nastave<br>- Za školu | komad<br>komad | 1<br>6 |
| 9. | Multimedij projektor | komad | 1 |
| 10. | Školski razglas: - Fiksni<br>- Mobilni | komad<br>komad | 1<br>1 |
| 11. | Klavir ili klavinova | komad | 1 |
| 12. | Fax – aparat | komad | 1 |

*Opća nastavna sredstva na nivou ustanove u Federaciji Bosni i Hercegovini (prema Pedagoškim standardima i općim normativima za osnovni odgoj i obrazovanje i normativima radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila; 2005)*

Naime u Hrvatskoj, Ministarstvo nauke, obrazovanja i sporta je u svom Strateškom planu za razdoblje 2016-2018. (2016) navelo kako će u sljedeće tri godine nastaviti s uvođenjem promjena u odgojno-obrazovni sistem koje su prije svega usmjerene na učenička postignuća, posvećujući pozornost jačanju ličnog i socijalnog razvoja te upotrebi novih

tehnologija. Naglašavajući kako će se potencijali novih tehnologija iskoristiti za unapređenje poslovnih i nastavnih procesa u osnovnim i srednjim školama u cijeloj Hrvatskoj i to s krajnjim ciljem stvaranja digitalno zrelih škola koje će biti spremne za bržu prilagodbu obrazovanja tržištu rada.

Razvoj takvih škola moguće je potaknuti i na prostorima Bosne i Hercegovine i to: spajanjem na ultrabrzi širokopojasni internet, opremanjem informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, informatizacijom poslovanja, učenja i poučavanja, te stručnim usavršavanjem i podrškom direktorima, nastavnicima i stručnom kolektivu u primjeni multimedija u nastavi i poslovanju škole. Digitalno kompetentni nastavnici i učenici bi u svakodnevnom radu počeli koristiti kompjutersku i mobilnu opremu te obrazovne aplikacije i digitalne nastavne materijale, što bi znatno obogatilo nastavni proces.

**Multimedija u nastavi**

Značajno je spomenuti da su učionice kojima raspolažemo na prostoru Bosne i Hercegovine uistinu siromašne, pedagoški gotovo nefunkcionalne. Glavni i osnovni cilj uvođenja multimedija u nastavni proces jeste da se učenicima olakša učenje i stjecanje novih znanja koja će moći koristiti u svakodnevnom životnu i na cjeloživotnom nivou.

Zadatak i uvođenje multimedije u nastavu omogućit će multipercepciju učenika (prilagođenost auditivnim, vizuelnim ili taktilnim tipovima učenika) kroz integraciju više od jednog medija – zvuk, tekst, video i slično (slika br. 3). Zbog sve bržeg napretka nove tehnologije i njezine povezanosti s društvenim promjenama i obrazovanjem upotreba iste u nastavi predstavlja područje koje zahtijeva konstantna istraživanja. Važno je znati kako najbolje iskoristiti tehnološke novine, ali i odbaciti zastarjelu tehnologiju. Osim toga, biti svjestan njezinih prednosti, ali još više biti svjestan nedostataka jer način njezinog korištenja ima utjecaj na sve sudionike nastave i to od načina rada učitelja do stvaranja povoljnih ili nepovoljnih uslova za učenje učenika. Ono što je karakteristično za tehnologije koje se koriste u obrazovanju jeste to što su pod utjecajem društvenih promjena pa se tako stalno mijenjaju i uvijek će se mijenjati i napredovati, ovisno o razvoju pedagogije i drugih naučnih područja. Treba istaknuti kako uvođenje novih tehnologija ne znači odbacivanje starih. Tehnologije obrazovanja se kumuliraju, dopunjuju jedna drugu i to ovisno o specifičnosti sadržaja koji se poučava.




*Slika br. 3 „Osnovni elementi multimedije“*

**Savremena nastava**

Tradicionalnu nastavu predstavlja frontalni oblik rada, aktivnost nastavika i pasivnost učenika. Takva nastava dovodi do prevelike formaliziranosti, verbalizacije i suhog teoretiziranja što udaljava od realnosti i očiglednosti, čineći znanja koja se usvajaju kratkotrajnim i neiskoristivim u svakodnevnim prilikama. Ipak, primjećujemo da se u protekle dvije decenije nastavni proces nastoji unaprijediti, obogatiti nizom inovacija korištenjem novih obrazovnih tehnologija. Multimedijalni program otvara nove vidike za nastavnike i učenike. Daje se prilika učenicima da samostalno uče, napreduju i šire svoja znanja u skladu sa svojim interesovanjima i aspiracijama. Koliko bitnu ulogu u savremenoj nastavi igraju sami mediji koji se koriste, toliko bitan faktor jesu i sami nastavnici. Potrebna je njihova educiranost, spremnost i veliki napori kako bi se išlo u korak s vremenom. S obzirom da mnogi nastavnici još uvijek imaju tendenciju i sklonost ka tradicionalnoj nastavi potrebni su određeni koraci koji bi uveli takve nastavnike u svijet multimedije. Studijski programi u prošlosti nisu u svojim silabusima imali predmete iz oblasti informatike i multimedije, uopće, pa su nastavnici ostali uskraćeni za znanja iz tog polja. Mnogi autori bavili su se pitanjima koji su u vezi sa novim tehnologijama. Vršena su istraživanja koja su pokazala da je većina nastavnika srednje obrazovana u oblasti informatičkih sposobnosti, te da najčešće koriste kombinacije projektora i računara. Tako se naprimjer pametne table uglavnom ne koriste zbog prilično nepristupačne cijene za veliki broj škola, dok se u potpunosti zanemaruje njihova učinkovitost u smislu kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa.

**Nastavna sredstva i pomagala**

Nastavna sredstva i pomagala omogućavaju spoznaju riječi pa se na njih gleda kao na jedan od temelja nastave maternjeg jezika. Suština maternjeg jezika jeste spoznavanje i usvajanje maternje riječi kao izražajnog sredstva u svim komunikacijskim sistemima. Stoga se može zaključiti da je riječ bitno spoznati u svim oblicima, bilo da je riječ o štampanom, usmenom ili pismenom obliku, živom govoru ili ipak u auditivnim ili audiovizuelnim medijima. Prema Mayeru nastavna sredstva su svi mediji, počevši od ploče pa do modernih kompjutera koji imaju pristup internet. Navodi se kako su ona odlučujuća za uspjeh u učenju u otvorenoj nastavi, ali i u izravnome poučavanju, naročito potencirajući domaći rad, te da slabosti sredstva može nadoknaditi nastavnik. Međutim, neophodno je usmjeriti nastavnike da razmišljaju o materijalnim mogućnostima roditelja te kako treba „računati pri izboru metoda i različitih oblika nastavnoga rada na sredstva kojima raspolažu djeca“ pri čemu bi bilo „pogrešno prilagoditi nastavu najbolje opskrbljenoj djeci.“ (Peruško 1961: 47)

**Funkcije nastavnih sredstava i pomagala**

Nova tehnologija utječe na sva područja ljudskog djelovanja. Iako, od samih početaka pronalazi svoje mjesto i u nastavi, u današnje vrijeme njezina uloga u odgoju i obrazovanju postaje sve izraženija. Dobro organizovan ambijent, struktura, funkcionalnost i pravilna upotreba nastavnih sredstava i pomagala imaju pozitivan učinak u pogledu identifikacije učenika sa prostorijom u kojoj boravi. Prema Kyriacou „osjećaj osobne vrijednosti učenika, njihov polet i osjećaj svrhovitosti idućeg dijela nastavnog sata su pojačani nastavnikovom pripremljenošću, pravilnim i pravovremenim odabirom nastavnih sredstava i pomagala. ” (Kyriacou 1995: 40) Kao neke od funkcija nastavnih medija mogu se izdvojiti: vizualiziranje

složenih nastavnih sadržaja, širenje lepeze iskustava učenika, potjecanje orijentacijskog učenja, individualizacije nastave, stavljanje fokusa na učenika, mogućnost primjene u svim nastavnim etapama, razvijanje kritičkog odnosa prema medijskom odgoju. (Pranjić 2005: 314). Na tragu istog, važno je napomenuti da nastavna sredstva i pomagala u kombinaciji sa metodičkim postupcima tvore nastavnu tehnologiju. Njihov primarni cilj jeste iskustvo lakšeg, bržeg, ekonomičnijeg i objektivnijeg učenja i poučavanja.

**Podjela nastavnih sredstava i pomagala**

*Auditivna nastavna sredstva i pomagala*

Živa je riječ u nastavi jezika temeljni izvor znanja. Iako se savremena nastava nastoji obogatiti upotrebom različitih nastavnih sredstava, žive riječi, činjenica je, u nastavi ima još uvijek najviše i to naročito kada je u pitanju nastava materneg jezika, gdje je jezik sredstvo učenja, cilj poučavanja, ali i izvor znanja. Učenik se, u tom slučaju, također pojavljuje kao aktivni nositelj jezika. U nastavi maternjeg jezika nastavnik bi učenicima trebao omogućiti usmeno izgovaranje različitih tekstova, tumačenje vlastitih spoznaja, ali i usmeno izlaganje vlastitih postignuća u oblasti jezika. Ono što moramo naglasiti jeste da su auditivna nastavna pomagala različiti uređaji za reprodukciju zvuka, odnosno uređaji za prijenos zvučnih zapisa. Bez auditivnih nastavnih pomagala, jedino auditivno nastavno sredstvo bila govorna aktivnost sudionika nastavnoga procesa.

Zvučni zapisi

Sve prethodno navedeno moguće je znatno kvalitetnije ostvariti upotrebom modernih, savremenih tehnologija koje nazivamo zvučnim – auditivnim. Njima se, naime, nazivaju nastavna sredstva koja prenose živu riječ pomoću auditivnog nastavnog pomagala. U nastavi maternjeg jezika najznačajniji prijenosnici zvučnih zapisa su radioprijenosi. Tako su naprimjer od iznimnog značaja savremene emisije iz oblasti jezika koje se mogu putem interneta emitovati tijekom časa, a njihov krajnji cilj jeste da posluže kao izvori uzornog govora, te nastavnik učenike može uputiti u nastojanju pravilnog i pomnog slušanja glasova č, ć, đ, dž, ali i na pravilno akcentiranje riječi, te uočavanja grešaka.
Osim navedenih emisija, zvučni su zapisi: snimke govornih tekstova, govorni i muzički snimci i radionastavne jedinice. Snimke govornih tekstova se mogu upotrijebiti kao lingvometodički predlošci, muzičke snimke u etapi motivacije, a radionastavne jedinice, koje su metodički oblikovani nastavni sati u obliku radioprijenosa za obradu cjelokupne jezične nastavne jedinice.

Uređaj za prijenos zvučnih zapisa

U prošlosti su se u nastavi koristili gramofoni i magnetofoni, u široj su upotrebi u školama još nedavno bili radioprijemnici i kasetofoni koje su zamijenili uređaji za reprodukciju zvuka s CD-a, a danas se ponajviše koriste računarski programi za reprodukciju zvuka, odnosno računara sa zvučnikom, slušalicama i mikrofonom. Važno je navesti niz prednosti auditivnih pomagala, tačnije radija kao nastavnog pomagala, pred vizuelnim i audiovizuelnim pomagalima koje se ogleda u lahkoj prenosivosti, te iskoristivosti u gotovo svakom mjestu i vremenu. Osim radija, kao auditivnog pomagala, predlaže se i upotreba snimača zvuka u svrhu

razvoja jezičkih sposobnosti učenika, ali i potenciranje upotrebe slušalica, zbog reprodukcije zvuka koji bi mogao ometati okolinu.

*Vizuelna nastavna sredstva i pomagala*

Za vizuelna nastavna sredstva učitelj trebao odlučiti ako je učenje nemoguće provesti pomoću predmetnih sredstava iz izvorne stvarnosti. Kao značajnu prednost tekstualnih medija, odnosno nastavnih sredstava, možemo navesti visoku pouzdanost, mogućnost prikaza povratne informacije, omogućavanje korištenja širem krugu na bilo kojem mjestu te čuvanje za duži vremenski period.

*Tekstualna sredstva i pomagala*

U skupini se vizualnih nastavnih sredstava u prvom redu izdvajaju tekstualna sredstva unutar kojih postoje dvije skupine – pisani tekstovi i tekstovi prikazani na ekranu.

Tekstovi prikazani na ekranu

Tekstovi prikazani na ekranu uglavnom dolaze u formi grafofolija ili prikaza na kompjuterskom ekranu, odnosno, jednom vidu projekcijskog prikaza. U nastavi maternjeg jezika neophodno je forsirati ovaj oblik, naročito u nižim razredima, kada su u pitanju vježbe čitanja, ali i u višim razredima u slučaju sprovođenja govornih vježbi. Upotrebom tekstova prikazanih na ekranu, učenici će se dodatno motivirati, odstupit će se od tradicionalne nastave i puke upotrebe krede, table i udžbenika. Kroz postizanje motivacije učenika, zasigurno će se ostvariti i bolji rezultati u nastavi.

Projektor s tekućim kristalima

Ukoliko sagledamo preteče projektora s tekućim kristalima, odnosno LCD projektore, kino-projektore, te grafoskope, zamijetit ćemo veliku sličnost sa projektorom s tekućim kristalima. Njegova svrha je prikaz vizuelnih sadržaja svim učenicima. No, ono što ga čini vrlo izdvojenim i kvalitetnim u nastavi jeste činjenica da dolazi sa daljinskim upravljačem, što će nastavniku omogućiti konstantni kontakt očima sa učenicima. LCD projektorom mogu se prikazati tekstualna i likovna nastavna sredstva, a u saradnji sa zvučnicima i audiovizuelna sredstva – filmovi, videozapisi i slikokazi. Komparirajući bosanskohercegovački i hrvatski pedagoški standard, prema Državnome pedagoškom standardu srednjoškolskog sistema odgoja i obrazovanja Hrvatske (2008) projektor je dio obavezne opreme u svim srednjoškolskim učionicama, dok u Bosni i Hercegovini on ne čini obaveznu opremu, niti u osnovnoškolskim, niti u srednjoškolskim učionicama. Naprotiv, u Bosni i Hercegovini, tek poneka učionica u školi posjeduje projektor, stoga su nastavnici, uglavnom, primorani mijenjati učionice (ukoliko su projektori stacionirani) ili konstantno zaduživati i nositi popratnu opremu, kako bi učenicima organizirali zanimljiv čas.

*Audiovizuelna nastavna sredstva i pomagala*

Za istovremeno stimuliranje učeničkih osjetila sluha i vida, neophodna je upotreba audiovizuelnih nastavnih sredstava. Prilikom osmišljavanja i planiranja nastave, neophodno je voditi računa o konstantnoj upotrebi audio i video komponenti, odnosno zastupljenosti i zvuka i slike. Audiovizuelna nastavna pomagala se klasificiraju na temelju istoimenih nastavnih

sredstava. Skupinu audiovizuelnih nastavnih pomagala čine ona pomagala kojima se prenose audiovizualna nastavna sredstva poput televizora te kompjuterski sistem s pristupom internetu.

Film

Upotreba filma u nastavi maternjeg jezika produktivan je vrlo kvalitetan lingvodidaktički predložak. Počevši od gramatike, pravogovora, pravopisa i tvorbe riječi. Niz je zadataka koji se mogu realizovati uz pomoć filma, naročito izdvojivši oponašanje pravilnoga izgovora (ukoliko je u pitanju domaći film) te gramatička i pravopisna pravilnost prijevoda (strani filmovi).

Videozapis

Pod pojmom videozapis podrazumijevamo televizijske emisije, ali i široki opus snimaka. Vrlo važno je naglasiti da se televizijske emisije u nastavi maternjeg jezika mogu iskoristiti gotovo isto kao i film. U nastavi se mogu primijeniti i video snimke cjelovitih nastavnih časova ili njihovih dijelova.

Prezentacije

Iako je riječ prezentacija u bosanskom jeziku označavala metodu predstavljanja i objašnjavanja neke ideje publici, danas se pod tim pojmom sve češće koristi kao izraz za kompjutersku prezentaciju, izrađenu i prikazanu u različitim programima, a najčešće Microsoft PowerPoint. No, prije (prekomjerne) primjene prezentacija u nastavi važno je didaktički i metodički promisliti o funkcionalnosti i utjecaju na poučavanje i učenje. Naročito ukoliko su od krucijalnog značenja za ostvarenje ishoda učenja.

Većina nastavnika svjesna je nedostatka takvog načina oblikovanja nastavnog časa, a to je pasivnost učenika. Zbog svoje jednostavnosti i ekonomičnosti upotrebe, PowerPoint prezentacije su na globalnom nivou često prisutne na nastavi, ponekad i prečesto jer se upotrebljavaju i onda kada bi se mogle i trebale izbjeći. Prema tome i prilikom upotrebe prezentacija trebalo bi se voditi ovom logikom, jer se upotreba prezentacija najčešće javlja u funkciji oponašanja nastave koja se već godinama kritizira. I dalje je to tradicionalni oblik nastave kada učenici sjede i aktivno slušaju, a učiteljica predaje. Čak i kada igraju igre ne mogu svi sudjelovati jer je broj učenika u razredu velik. Tada oni samo usmeno odgovaraju, a nastavnik je taj koji nešto radi. Jedina u potpunosti aktivna upotreba PowerPointa je kada učenik sudjeluje u izrađivanju i prezentiranju vlastite prezentacije.

Televizor

Televizor je uređaj za prikazivanje televizijskih programa, u nastavi maternjeg jezika, ponajprije jezičnih televizijskih emisija. Rukovanje je njime jednostavno i ne zahtijeva pripremu. Ipak, mogućnosti su primjene ograničene i ovise o rasporedu prikazivanja televizijskih emisija. U novije su se vrijeme pojavili televizori koji imaju mogućnost mrežnog povezivanja te funkcije i programe gotovo jednake kompjuterima, no ostaje pitanje koliko je takvih televizora u bosanskohercegovačkim školama.

Kompjuterski sistem s pristupom internetu

Današnji su učenici pripadnici tzv. *net-generacije*, one koja odrasta okružena digitalnim medijima te je kompjuter njihovo svakodnevno oruđe. Sukladno tome, ne čudi da kompjuter zauzima važno mjesto u savremenoj nastavi, a čemu Beženova tvrdnja da „oprema s vremenom zastarijeva i zamjenjuje se novom, tehnološki savršenijom" (Bežen 2008: 284) ide u prilog. Kao ostale prednosti primjene kompjutera mogu se izdvojiti: individualizacija nastavnoga procesa, brzo i lako prikupljanje informacija, mogućnost prilagodbe tempa napredovanja učenika, aktualizacija nastave, usvajanje modernih oblika učenja te veća mogućnost odgojnoga rada učitelja. Ipak, valja napomenuti kako računalo ni u kome slučaju ne može zamijeniti osobnu komunikaciju učitelja i učenika. (Pletenac 1993: 156) Zanimljiv je nedostatak, među ostalima, izdvojio Pranjić - „mogućnost da se učenici priviknu da stroj misli umjesto njih." Zadatak je učitelja, dakle, osim primjereno iskoristiti mogućnosti kompjutera u nastavi, i osposobiti učenike za učenje i razmišljanje bez pomoći kompjutera.

Za razliku od prezentacija, upotreba interneta u nastavi nije toliko raznolika, odnosno mogućnosti koje se pružaju ovakvim načinom rada nisi u potpunosti iskorištene. Sam pojam interneta je veoma širok pa u skladu s tim pretpostavka je da i upotreba u nastavi obuhvata jednu široku, raznoliku i kompleksnu primjenu. Internet u nastavi moguće je ostvariti sveprisutnim i to kroz upotrebu YouTube-a. Moguće je koristiti ga kako bi poboljšale uslove u kojima se odvija nastava, što potvrđuje kako YouTube poboljšava iskustva učenja učenika. U njegovoj upotrebi moguće je izdvojiti neograničen pristup muzičkim sadržajima koji su prisutni gotovo u svim predmetima, ne samo muzičkom kao što bi se moglo pretpostaviti.

**Nastavni proces kroz primjenu novih tehnologija u doba koronavirusa (COVID-19)**

Zbog vanrednog stanja uzrokovanog pojavom koronavirusa na području Bosne i Hercegovine, u martu 2020. godine obustavljen je nastavni proces u svim osnovnim i srednjim školama, ali i na bosanskohercegovačkim Univerzitetima. U navedenim uslovima više se nije postavljalo pitanje da li treba primjenjivati nove tehnologije, već je glavni zadatak bio doći do odgovarajućih rješenja te kako i na koji način ih primijeniti u kontekstu datih predmetnih oblasti.

Kvaliteta nastave i realizacija nastavnog procesa ovisila je o primjeni novih tehnologija, gdje se trebalo znati koju vrstu pomagala, na koji način i u kojem području iskoristiti. Za Bosnu i Hercegovinu, to je označavalo potpuno ukidanje naučenog sistema (klasično provođenje nastave) i uvođenje novog (sistemi učenja na daljinu, tzv. *e-learning* učenje). Suočeni sa novim vidom nastavnog procesa, nastavnici i učenici bili su primorani napustiti zastarjeli tradicionalni metod koji nije bio u stanju da odgovori izazovima novog vremena. Materijali i prezentacije dijeljeni su putem internet platformi poput: Vibera, Google učionica, Messengera i slično, a *online predavanja* priređivali su predmetni nastavnici na mrežama kao što su Skype i prethodno spomenute.

Značajno je spomenuti brzinu organiziranja *online nastave* i putem državnih televizijskih servisa što je uistinu omogućilo lakše sprovođenje i suočavanje sa novim sistemom obrazovanja. O učinkovitosti i kvaliteti nastave znat će se u budućem periodu, ali ono što se može zaključiti jeste da se osmišljenim korištenjem prednosti koje donosi upotreba novih tehnologija u nastavi, može spasiti odvijanje nastavnog procesa koji će ujedno preuzeti epitete dinamičnijeg, sadržajnijeg i zanimljivijeg.

Međutim, potpuno ukidanje klasičnog sistema nastave i uvođenje novog, *e-learning* sistema ne pridonosi razvoju. Samo kroz prihvatanje pozitivnih segmenata klasičnog (tradicionalnog) sistema i njegovim integriranjem sa novim, stvara se slika kvalitetnog obrazovanja sa potencijalom nadogradnje u budućnosti.

## Zaključak

U savremenom društvu tehnologija je prisutna u svim aspektima življenja i djelovanja čovjeka, pa tako i u obrazovanju. Od pojave multimedije pa sve do danas ona pronalazi svoje mjesto u nastavi kako bi se kroz njeno korištenje poboljšali uslovi poučavanja i obogatilo iskustvo učenja. Kroz godine iskustva rada s novim tehnologijama u nastavi mijenjala su se i razmišljanja o njezinoj ulozi u školi, od mišljenja kako će tehnologija zamijeniti učitelje do uloge potpore učiteljima i nastavnicima u njihovom radu. Mnoge su i prednosti i nedostaci takvog načina rada te on zahtjeva angažiranost cijelog školskog sistema, ne samo učitelja i nastavnika, iako o njihovim pozitivnim stavovima i znanjima ovisi na koji način i koliko će se takva nastava provoditi. Unapređenje uslova učenja i poučavanja ne događa se samo nabavkom ili upotrebom određenog medija. To su neophodni uslovi, ali nisu dostatni. Ključni učesnik je pritom osposobljen, stručan i informiran nastavnik koji je motiviran za takav rad, koji tehnologiju ne doživljava kao faktor koji otežava, već obogaćuje rad stvarajući nove mogućnosti poučavanja. Ovakav način rada blizak je učenicima i okolini u kojoj se nalaze kada nisu u školi.

Stoga, zaključujemo, novi element nastave ipak mora biti i multimedija jer stvara bogatiji odgojno-obrazovni proces i olakšava učenicima, ali i nastavnicima. Raste učenička motivacija, čime su i nastavnici motiviraniji za dodatno edukovanje i usavršavanje. Na osnovu pokazatelja, dosadašnje stanje u oblasti upotrebe novih tehnologija u nastavi maternjeg jezika u Bosni i Hercegovini, može se ocijeniti vrlo nepovoljno. Jedan od razloga jeste i činjenica da se za savremena nastavna pomagala izdvaja nedovoljno finansijskih sredstava koja su daleko ispod prosjeka Evropske unije. Nastavna pomagala nabavljaju se bez zajedničkog plana, tako da uopće nema strategije koja bi težila ka razvoju centara izvrsnosti kod djece. Da bismo popravili sadašnje stanje u opremljenosti savremenih kabineta nastave maternjeg jezika, neophodno je ukazati na važnost upotrebe novih tehnologija i to s ciljem da nastava maternjeg jezika u Bosni i Hercegovini krene u pozitivnom smjeru i da u budućnosti ima pozitivne i uspješne rezultate.

## Literatura


1. Hopmann, S. & Riquard, K. (2000). *Starting a dialogue: A beginning converstation between didaktik and curriculum traditions. Teaching as a reflective practice*. The German didactic tradition
2. Kljakić, D. (2003). *Koncepti obrazovne tehnologije*, Sarajevo: Pedagoška akademija
3. Kyriacou, Chris. 1995. *Temeljna nastavna umijeća*. Educa. Zagreb.
4. Laketa, N., Vasilijević, D. (2006): *Osnove didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
5. Matijević, Milan. 2005. *Mediji u odgoju i obrazovanju*. U: Bognar, Ladislav; Matijević, Milan. 2005. Didaktika. Školska knjiga. Zagreb.

6. Matijević, Milan; Radovanović, Diana. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine. Zagreb.
7. Matijević, Milan, 2017. *Klasifikacija izvora znanja i nastavnih medija. Uvjetovanost izbora i didaktičkog dizajna medija i nastavnih scenarija, Multimedijska didaktika*. Školska knjiga. Zagreb.
8. Meyer, Hilbert. 2005. *Što je dobra nastava?*. Erudita. Zagreb.
9. MZOS (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje.* Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
10. Palekčić, M. (2000) *Didaktički kriteriji uporabe suvremenih medija u nastavi*. U: Rosić, V., ur., Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija: zbornik radova. Rijeka: Filozofski fakultet.
11. Peruško, Tone. 1961. *Materinski jezik u obaveznoj školi*. Pedagoško-književni zbor. Zagreb.
12. Pranjić, Marko. 2005. *Didaktika*. Golden marketing-Tehnička knjiga – Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

## APPLICATION OF NEW TECHNOLOGIES IN NATIVE LANGUAGE TEACHING IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

**Abstract**

*The modern age brings with it various challenges. Traditional teaching is being abandoned, and the modern paradigm is becoming increasingly influential, not at its core assuming a didactic triangle but evolving into a didactic quadrangle. The new element is, in fact, multimedia, which creates a richer educational process and makes it easier for both students and teachers. Students' motivation is growing, making teachers more motivated to their further education and development. Based on the indicators, the current state of use of new technologies in native language teaching in Bosnia and Herzegovina can be assessed as very unfavorable. One reason is the fact that insufficient funding is allocated for modern teaching aids, which is far below the EU average. Teaching aids are procured without a common plan, so there is no strategy at all aimed at developing centers of excellence in children. In order to improve the current state of modern native language classrooms, it is necessary to emphasize the importance of using them in order to move native language teaching in Bosnia and Herzegovina in a positive direction and to have positive and successful results in the future. This work piece is about the classification of teaching aids and aids as well as their application in the teaching of the native language. The theoretical part describes and classifies the aforementioned tools and aids. Definitions of terms according to the relevant literature are presented, the functions of teaching aids and aids are described and their classification into three basic groups. Ultimately, the goal of this work piece is to present the pedagogical, methodical and didactic, knowledge related to the aforementioned tools and aids.*

***Keywords**: Bosnia and Herzegovina, new technologies, teaching, student, teacher, native language*

UDK 371.3
Stručni rad

Dr. sc. Belma Polić
Ensara Telalović, MA

# DER ERWERB DES DEUTSCHEN ALS ZWEIT- UND FREMDSPRACHE

**Zusammenfassung**

*In diesem Artikel werden zwei Aspekte des Deutschlernens im 21. Jahrhundert in Betracht genommen- Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Der Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache wird in den Ländern im deutschsprachigen Raum realisiert, während Deutsch als Fremdsprache im Heimatland vermittelt wird. Deutsch als Zweitsprache wird im alltäglichen Leben verwendet, während Deutsch als Fremdsprache nur im Rahmen des Klassenzimmers gebraucht wird. In diesem Artikel werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten, als auch die Entwicklung der Kompetenzen als obligatorische Teile des Unterrichtsprozess beschrieben und analysiert, beim Ewerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. Für diese Forschung werden zwei Lehrwerke zur Hand genommen- „Menschen A1", das im DaF-Unterricht hauptsächlich verwendet wird, und „Berliner Platz 1-Neu", das im DaZ-Unterricht benutzt wird. Diese Forschung dient als Leitfaden denjenigen, die Deutsch als DaF und DaZ lernen und lehren, mit dem Ziel der Wahrnehmung von eventuellen Mängeln, Unterschieden in diesem Bereich, als auch mit dem Ziel ihrer Behebung und Verbesserung.*

*Schlüsselwörter: Methodik, Didaktik, DaF, DaZ, Unterricht*

## Einleitung

Das Erlernen von Fremdsprachen hängt von der sprachgeografischen Position des Einzelnen, als auch von den soziologischen und kulturellen Bedürfnissen des Einzelnen ab. Sprachen werden in verschiedener Umgebung und unterschiedlichen Altersgruppen unterrichtet: in Grund- und Sekundarschulen, an Fakultäten und Sprachschulen. In den folgenden Kapiteln wird der Versuch unternommen, die Möglichkeiten des Erlernens der deutschen Sprache näher zu beschreiben und zu bestimmen.

## Deutsch als Fremdsprache

„*Fremdsprache ist ein eigenartiger Begriff. Auf der ganzen Welt werden ausschließlich nur Fremdsprachen gesprochen – außer bei uns. Wir – wer wir auch immer sind – sprechen eine Sprache, alle anderen sprechen Fremdsprachen.*" (Bichsel, 1995: 199) Menschen haben verschiedene Sprachen auf verschiedene Art und Weise angenommen. Ein Weg des sprachlichen Erwerbs ist derjenige, durch direkte Kommunikation mit anderen Menschen, andere Wege sind eher passiv - durch verfügbare Medien in audio-visueller Form nähert sich der Lerner einer Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* wird üblicherweise gebraucht als Begriff für den sprachlichen Lerngegenstand Deutsch nicht deutschsprachiger Lernender, die institutionell gesteuert im Ausland Deutsch lernen und für welche diese Sprache nicht unmittelbar kommunikativ relevant ist.[1] Der Begriff „Fremdsprache" wird, fast ausschließlich, in institutionellen Zusammenhängen gelernt. Rösler (2012: 31) legt den Fokus auf das Erlernen formaler und inhaltlicher Aspekte einer Fremdsprache sowohl in

[1] HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache*, Ein internationalesHandbuch, 1. Halbband, Berlin: Walter de Gruyter, S. 109

Schulen als auch in anderen Institutionen. In diesem Artikel wird das Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache bei der Erwachsenenbildung anhand des DaF-Lehrwerks "Menschen A1" näher betrachtet. Die Erwachsenenbildung umfasst die Sprachkurse einerseits in den Massenmedien (Radio, Fernsehen) einschließlich des Selbststudiums mittels verschiedener Medien (Lehrbücher, Ton- und Bildkassetten), anderseits im vielfältigen personalen Unterricht (im direkten Kontakt mit Lehrpersonen), in staatlichen Zusatzbildungsinstituten (Entsprechungen zur Volkshochschule), in Kulturinstituten deutschsprachiger Länder (Goethe - Institut u.a.), im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht (z.B. die Carl-Duisberg-Sprach-Zentren), im Fremdsprachenunterricht von Betrieben sowie in privaten Sprachschulen.[2] Deutsch als Fremdsprache kann im deutschsprachigen Raum als auch außerhalb gelernt werden. Nach Rimer (2013: 103) wird also „fremdsprachlicher Input" Fremdsprachenlernern in einem „gesteuerten, bewussten Lernprozess" vermittelt, wobei neben den inhaltlichen auch die grammatischen Elemente eine Rolle spielen (vgl. Rösler 2012: 18). Die Zahl der Lerner, die Deutsch durch die vielfältigen Angebote der Erwachsenenbildung lernen, ist im Vergleich dazu eher gering ausgeprägt: Einem - 20 Jahre alten - Bericht der Bundesregierung zufolge lernten 16,8 Millionen Menschen weltweit Deutsch als Fremdsprache (Ammon 1991: 35), davon 15 Millionen in schulischen Einrichtungen überwiegend in der Sekundarstufe. Die restlichen 2 Mio. verteilen sich auf die vielfältigen DaF-Angebote der Erwachsenenbildung und der Tertiärbildung an den Hochschulen.[3]Ammon (1991: 28) unterscheidet schweizerisches, österreichisches und deutsches Standarddeutsch. Der Unterschied zu nur geringfügig voneinander abweichenden, ansonsten stark ähnlichen Dialekten, liegt eben in der überregionalen Verbreitung, der allgemeinen Verständlichkeit in allen Verbreitungsgebieten der deutschen Sprache und der allgemein standardisierten schriftsprachlichen Kodifizierung (Herning, 2005: 32).

**Deutsch als Zweitsprache**

*Deutsch als Zweitsprache* bezeichnet üblicherweise ebenfalls den sprachlichen Lerngegenstand Deutsch nicht deutschsprachiger Lernender, aber in der deutschsprachigen Umgebung, eher ungesteuert, und die Sprache ist für sie unmittelbar kommunikativ relevant.[4] Deutsch als Zweitsprache konkretisiert das Konzept für das Leben in der deutschsprachigen Umgebung: Die deutsche Sprache spielt in alle Lebensbereiche hinein. Kommunikation auf Deutsch ist die Basis, um sich umfassend zu informieren, eigene Rechte wahrzunehmen und nicht, um an schulischer und beruflicher Bildung und Weiterbildung teilzuhaben. Der Erwerb oder die Verbesserung von Deutschkenntnissen ist nicht das „eigentliche" Ziel des Deutschlernens, sondern ein Mittel zur Partizipation an der Kommunikation in dem Land, in dem man lebt.[5] Die Bedeutung von Deutsch als Zweitsprache nimmt in der Lehramtsausbildung, der Schulpolitik und der gesellschaftlichen

[2] Vgl. HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache*, Ein internationalesHandbuch, 1. Halbband, Berlin: Walter de Gruyter, S. 75

[3] HERNIG, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung,* Studienbücher zur Linguistik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.29

[4] HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache*, Ein internationalesHandbuch, 1. Halbband, Berlin: Walter de Gruyter, S. 109

[5] KAUFMANN S.; ZEHNDER E.; VANDERHEIDEN E.; FRANK W. (Hrsg.) (2007): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Band 1, Migration, Interkuluralität - DaZ, Hueber Verlag, S. 2

Diskussion Deutschlands stetig weiter zu. Dabei sind unterschiedliche Entwicklungslinien und Felder zu unterscheiden. DaZ-Lernen involviert einerseits in Deutschland geborene Personen mit Migrationsgeschichte, die z.B. in zweiter und dritter Generation in der Bundesrepublik leben. Sie sprechen oft zu Hause eine andere Sprache und kommen erst beim Eintritt in das deutsche Bildungssystem intensiv mit dem Deutschen in Kontakt. Anderseits wandern über Flüchtlingsbewegungen und Arbeitsmigration wieder vermehrt Menschen nach Deutschland zu. Dabei handelt es sich um erwachsene Bildungsländer sowie Kinder, die anschließend in Deutschland arbeiten wollen, beschult werden, eine Ausbildung anstreben usw.[6] Die Frage, wie Kinder und Erwachsene unter natürlichen Erwerbsbedingungen eine zweite Sprache erwerben, wurde erst seit den siebziger Jahren intensiv behandelt. Das Interesse an der Frage ergab sich aus dem praktisch zum lösenden Problem, wie Kinder von Migranten, aber auch Erwachsene eine Sprache lernen, die nicht auf gezielte fremdsprachendidaktische Maßnahmen zurückgreifen können. Die Forschung, die sich mit dem gesteuerten Zweit-/Fremdsprachenerwerb beschäftigt, wird international als "Classroom-research" bezeichnet (vgl. Chaudron1988, Kasper 1988, Henrici 1990). Da das Lehrwerk „Berliner Platz 1 – Neu“ von Klett Verlag aktuell beim DaZ-Unterricht in Sprachzentrum *an der Zeil, Lehrer Kooperative Bildung und Kommunikation* in Frankfurt am Main verwendet wird, ist das Lehrwerk relevant, um für diese Analyse benutzt zu werden.

**Analyse der Lehrwerke „Menschen A1“ und „Berliner Platz 1-Neu“**

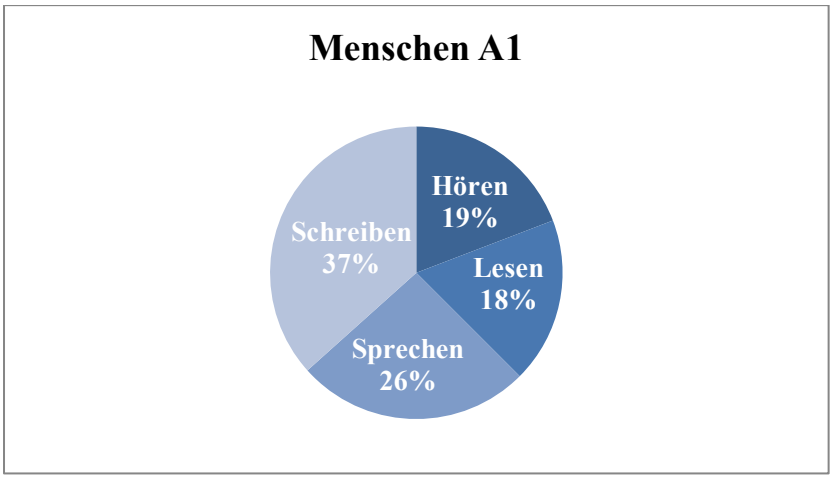
Für diese Analyse wurden insgesamt 347 Übungen exzerpiert und bearbeitet. Im Lehrbuch „*Menschen A1*“ kommen 203 Übungen und in „*Berliner Platz 1 – Neu*“ 144 Übungen vor. Es muss betont werden, dass die Analyse selbst keine endgültigen Schlussfolgerungen ermöglicht, denn außer den Lehrwerken spielen bei den jeweiligen Sprachfertigkeiten auch Lehrende mit ihren subjektiven Theorien[7] und Lernende mit ihrer Motivation für das Sprachlernen sowie Kontakte mit der Zielsprache eine große Rolle.

Laut den Ergebnissen der Analyse sind die rezeptiven Sprachfertigkeiten im Lehrbuch "*Berliner Platz 1 - Neu*" zahlreicher als in "*Menschen A1*". Es fällt auf, dass das selektive Hören und Lesen in beiden Lehrbüchern nach dem Stil des "Hörens" oder „Lesens“ am häufigsten, danach detailliertes und zuletzt globales vorkommen. Entsprechend der Typologie der Übungen sind folgende am häufigsten vertreten: *Richtig / Falsch*-, wie auch *Multiple-Choice*-Aufgaben, die dazu beigetragen haben, die am häufigsten Geübten gezielt anzuhören.

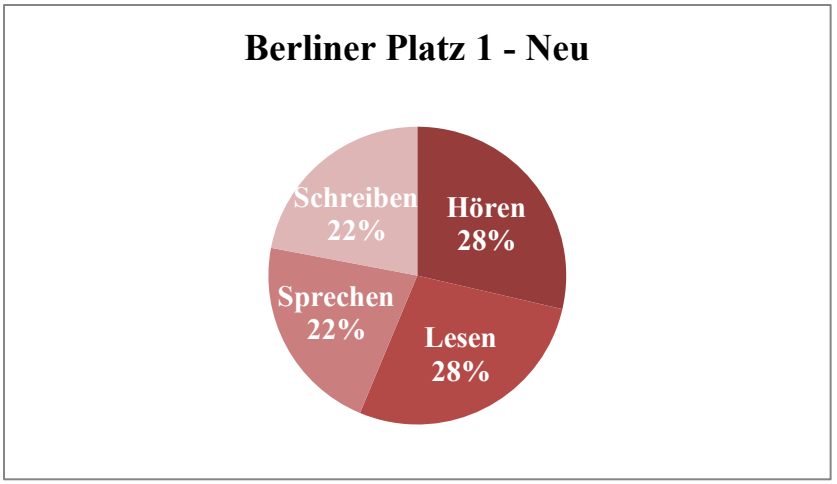
Aus den Ergebnissen lässt sich auch schließen, dass *das Schreiben* häufiger als *das Sprechen* in „*Menschen A1*“ vorkommt. Die Analyse der produktiven Fertigkeiten im Lehrwerk „*Berliner Platz 1 – Neu*“ zeigte, dass es nur minimale Unterschiede bei den produktiven Fertigkeiten gibt.

[6] DRUMM, Sandra; HENNING, Ute: Deutsch als Zweitsprache: *Desiderate und Perspektiven in Babylonia*, S.3 (URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Drumm_Henning.pdf ), Abruf am 10.09.2018

[7] Vgl. LAUFER, Batia (1997): „*What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition*“, in: M. McCarthy/N.Schmitt (Hrsg.), Vocabulary Description,Acquisition and Pedagogy. Cambridge:CUP, S. 140 - 144.




**Grafik 1:** Prozentuale Darstellung der auftretenden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „*Menschen A1*“




**Grafik 2:** Prozentuale Darstellung der auftretenden Sprachfertigkeiten im Lehrbuch „*Berliner Platz 1 -Neu*“

**Schlussfolgerung**

Der vorliegende Artikel beschäftigte sich mit der Lehrwerkanalyse der Sprachfertigkeiten im Deutschunterricht in Lehrbüchern "*Menschen A1*" von Hueber Verlag und "*Berliner Platz 1 - Neu*" von Klett Verlag. Die Analyse untersuchte die Häufigkeit der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in den ausgewählten Lehrwerken.

Bei der kontrastiven Analyse, die in dieser Forschung vorgenommen wurde, basierte das Konzept auf dem Vergleich der Verwendung der Kompetenzen und Erwägungen, die auf der ersten Ebene am wichtigsten sind und in beiden Lehrbüchern schon fundieren. Die statistische Methode gab einen Einblick in das Konzept der Verwendung aller Kompetenzen, die in vier Abschnitte unterteilt wurden: Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen.

Die Ergebnisse, die durch die Lehrwerkanalysevon "*Menschen A1*" und "*Berliner Platz 1 - Neu*" entstanden sind, sind Folgende:

Das Lehrwerk „*Menschen A1*“ wird als Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in den Sprachkursen verwendet und bei dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass die rezeptiven Fertigkeiten (Hören mit 19% und Lesen mit 18%) vernachlässigt sind. Am meisten vertreten sind die produktive Fertigkeit *das Schreiben* mit 37% und am wenigsten die rezeptive Fertigkeit

*das Lesen* mit 18%. Im Lehrwerk „*Menschen A1*“ werden die rezeptiven Fertigkeiten selten geübt, im Gegensatz zu den produktiven Fertigkeiten, die intensiver geprägt sind. Mit dieser Intensivierung der produktiven Fertigekiten, lässt sich schließen, dass ausdrücklich *das Schreiben* mit 37% gefördert wird als Versuch, die gezielten Aufgaben erst schriftlich zu etablieren und dann in der zweiten Phase – das Schrifliche in Verbindung mit anderen Fertigkeiten zu verwenden bzw. verstehen. In diesem Kontext übernimmt *das Schreiben* die Rolle des Mittels und nicht des Ziels zum Erwerb der neue Sprache (d.h. durch das ausführliche Schreiben befestigen die Lerner Wortschatz, Redewendungen, grammatische Regeln).

Das Lehrwerk „*Berliner Platz 1 – Neu*“ hat das Ziel, Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln und somit entstehen höhere Erwartungen an dieses Lehrwerk, z.B. dass es die produktiven Fertigkeiten mehr fördert als andere. Die vorliegende Analyse hat gezeigt, dass die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören), mit 28%, mehr als die produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen), mit 22 %, entwickelt werden, was als mangelhaft betrachtet werden kann. Dieses Lehrwerk hat die Präferenz, die Lerner für den Alltag vorzubereiten, in dem sie produktiv sein sollen, d.h. die deutsche Sprache in ihrer Umgebung zu verwenden.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse und Prozentsätze der Übungen in beiden Lehrwerken, die für die Entwicklung bestimmter Sprachkompetenzen geeignet sind, wird der "*Berliner Platz 1 - Neu*" hauptsächlich für die Erfüllung der Kriterien zum Erlernen Deutsch als Zweitsprache angegeben. Die Fertigkeiten entwickeln sich gleichrangig, wobei am häufigsten *das Sprechen* von den produktiven Fertigkeiten und *das Hören* von den rezeptiven Fertigkeiten integrativ geübt werden, da sie in realen Situationen miteinander verzahnt sind. Alle vier Fertigkeiten werden gleichzeitig geübt und trainiert, obwohl erwartet wurde, dass mehr Übungen in diesem Lehrbuch erhalten sind, die die produktiven Fertigkeiten (*das Schreiben* und *das Sprechen*) fördern. Die Teilfertigkeiten, wie Aussprache, Übersetzen und visuelle Faktoren wurden in diesem Artikel nicht detailliert analysiert, wobei betont werden soll, dass sie auch eine wichtige Rolle bei der Sprachvermittlung und beim Spracherwerb spielen. In beiden analysierten Lehrwerken in dieser Arbeit ist es wichtig, dass die Lehrkräfte die Übungen für ihre Lernenden unter Berücksichtigung ihres Wissensstands selbst ergänzen, da sie die Möglichkeit haben, von dem Lehrwerk abweichen zu können und die Übungen den spezifischen Kompetenzen entsprechend anzupassen, falls sie Mängel an einigen Einübungen der Sprachkompetenzen bemerken. Diese Untersuchung ist von der Bedeutung, weil dieser Bereich sehr wenig erforscht ist. Der vorliegende Artikel kann als Anlass für weitere Untersuchungen dienen und den Kursleitern bei der Organisation ihres Sprachunterrichts weiter helfen, bzw. ihre Aufmerksamkeit auf den Häufigkeitsgrad der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lenken. Dies sollte zur Verbesserung der Lernziele und deren Verständlichkeit im Deutschunterricht beitragen.

**Literatur**


1. ALBERT, Ruth (o.J.): *Vorlesung „Einf rung in die Psycholinguistik“* (Lektion 5: Mehrsprachigkeit, 5.4.3. Der Einfluss von Lehrmethoden), Online: *http://web.uni-marburg.de/fb09/igs/institut/abteil/daf/service/Reader* (Stand 12.12.2018)
2. AMMON, Ulrich (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*, Berlin; New York: de Gruyter.

3. BICHSEL, Peter (1995): *Es gibt nur eine Sprache. Rede zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz*: In Deutsch lernen 3/1995, 199-209
4. BOGNAR, L.; MATIJEVIĆ, M. (2002): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga, S. 113 - 116.
5. CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*, Cambridge u.a.
6. DRUMM, Sandra; HENNING, Ute: *Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven in Babylonia*, Online: *http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Drumm_Henning.pdf***,** (Stand 10.09.2018).
7. HÄUSLER, M. (2008.):*Neobjavljena skripta metodike i didaktike njemačkog jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za germanistiku, Zagreb, S. 27.
8. HENDRICI, G. (1990): *„L2 Classroom Research": Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, S. 21-61.
9. HERNIG, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Studienbücher zur Linguistik, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
10. HEYD, G. (1990): *Deutsch lehren*, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt/M.: Diesterweg.
11. HEYD, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*, Ein Arbeitsbuch, Kognition und Konstruktion, Tübingen: Narr.
12. KASPER, G. (ed.) (1988): *Classroom Research, AILA Review* – Revue de l'AILA 5,Arhus.
13. KAUFMANN S.; ZEHNDER E.; VANDERHEIDEN E.; FRANK W. (Hrsg.) (2007): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, Band 1, Migration, Interkulturalität - DaZ, Hueber Verlag, Ismaning.
14. LAUFER, Batia (1997): „*What's in a wordthatmakesithardor easy? Intralexicalfactorsaffectingthedifficultyofvocabularyacquisition*", in: M. McCarthy/N. Schmitt (Hrsg.), Vocabulary Description,Acquisition and Pedagogy. Cambridge: CUP, S. 140 - 144.
15. RÖSLER, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler-Verlag.
16. WESTHOFF, G. (2001): *Fertigkeit Lesen*, Fernstudieneinheit 17, Berlin: Langenscheidt Verlag, S. 7 - 100.
17. WIEMER; C. (1999): *Aspekte des Hörverstehens im fremdsprachlichen Lernprozess*, in: Eggers, D. (Hrsg.), Hörverstehen aus andragogischer Sicht. Sprachlern - und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen (Sprachanragogik Jahrbuch 1998), Mainz: Langenscheit, S. 37-55.
18. WOLFGANG, Tönshoff (2007): Lernerstrategien. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, S. 333.

**Quellenverzeichnis**

1. *https://www.hueber.de/verlag* (Stand: 20.04.2019)
2. Leitfaden des Lehrwerks „Menschen A1", S. 2 (Online: *https://www.hueber.de/media/36/538600_Leitfaden_Menschen.pdf*), (Stand: 25.04.209)

3. https://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-388/28#reiter=konzeption (Stand: 06.03.2019)

## THE ACQUISITION OF GERMAN AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE

**Abstract**

*This article considers two aspects of learning German in the 21st century – German as a foreign language and German as a second language. The acquisition of the German language as a second language is realized in the countries in the German-speaking area, while German as a foreign language is taught in the home country. German as a second language 501su sed in everyday life, while German as a foreign language is only used in the classroom. This article describes and analyzes differences and similarities, as well as the development of competencies as a mandatory part of the teaching process, when acquiring German as a second and foreign language. Two textbooks are used for this research – "Menschen A1", which is mainly used in German as a foreign language lessons, and "Berliner Platz 1-Neu", which 501su sed in German as a second language lessons. This research serves as a guideline for those who learn and teach German as a second and foreign language with the aim of perceiving possible deficiencies, differences in this area, as well as with the aim of rectifying and improving them.*

***Key words**: methodology, didactics, DaF, DaZ, teaching, German as a second and foreign language*

UDK 371.3
Pregledni rad

Đelaludina Šukalić, MA

# IMPLEMENTING BLENDED LEARNING IN THE ELT CLASSROOMS WITH LIMITED RESOURCES

**Abstract**

*The use of ICT in education, and all of the advantages that come with it, have been recognized time and time again. However, despite the many benefits of ICT use, ranging from the development of critical thinking skills to the creation of learner-centered environments, there are also certain disadvantages connected to it. One of the main disadvantages related to the implementation of ICT in education has been the lack of resources. Many educational institutions and individuals, both teachers and students, deal with a lack of resources or resource limitations in terms of the number and type of available devices, the necessary software, technical support and training. In such situations, blended learning represents the best way of overcoming such obstacles and bridging the gap between traditional and computerized teaching. Essentially, blended learning unifies face-to-face teaching with online teaching in order to improve the teaching and learning processes. Therefore, this paper will focus on the possible ways of implementing blended learning in the English language classrooms with limited resources as a way of providing students with all of the necessary and pertinent online materials which would otherwise remain unused.*

***Keywords:*** *blended learning, ICT, resources, teaching, implementation.*

## Introduction

The true beginning of blended learning, also known as hybrid or mixed mode learning, can be traced back to the 1990s and the slow introduction of the Internet. In fact, one of the very first mentions of the term itself can be tied to the year 1996 (Friesen, 2012, p. 1). Apart from the very approach, the terminology related to blended learning has also seen significant changes from the early start to the present day. While initially the term blended learning referred to any combination "of two or more distinct methods of training" (Clark, 2003, p. 4), in recent years the emphasis has shifted to the combination of the traditional, face-to-face learning, and online learning, with Garrison and Vaughn (2007, p. 5) decribing it as "the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences". The more inclusive definition describes blended learning as "almost any combination of technologies, pedagogies and even job tasks" (Friesen, 2012, p. 2). However, Bonk and Graham (2006) in their *Handbook of Blended Learning* defined blended learning as combining face-to-face instruction with computer-mediated instruction and since then the definition "has been interpreted more or less similarly" (Ossiannilsson, 2017, p. 20). The most widely accepted definition of blended learning (Ossiannilsson, 2017, p. 21) describes blended learning as:

> "a formal education program in which a student learns; at least in part through online delivery of content and instruction, with some element of student control over time, place, path, and/or pace; at least in part in a supervised brick-and-mortar location away from home, and the modalities along each student's learning path within a course or subject are connected to provide an integrated learning experience" (Christiansen et al., 2013, p. 8).

One of the basic principles related to blended learning is that of mediated social interaction. Mediated social interaction represents the interaction between two or more participants which is supported through the use of technology as the participants are, more often than not, separated by space and/or time (Lee, 2008, p. 3034). Therefore, in blended learning, the traditional in person approach is enhanced with the use of online instruction to offer further support and additional learning environment that is necessary to fully take advantage of all the learning possibilities.

**Models of blended learning**

Staker and Horn (2012, pp. 8-15) offer four possible models of blended learning; some of which are more suited for primary and secondary education, and some for higher education. The classification consists of the rotation model, the flex model, the self-blending model and the enriched virtual model. The rotation model is of the most interest for the possible incorporation in primary or secondary classrooms as it entails online activities as an added step to the otherwise traditional learning environment where both the class and the instructor are present. The added online element can include anything from accessing online materials to communicating with other students or teachers online (Friesen, 2012, p. 7). The advantage of this particular model is that it is relatively easy to incorporate it in EFL classrooms with limited resources. The focus is not primarily on virtual learning, as with the enriched model, and it is also not required that students are engaged either primarily or individually online, as is the case with the flex model and self-enriched model. The rotation model can further be divided into station rotation, lab rotation, flipped classroom and individual rotation (Watson et al., 2015, p. 7). Out of the four classification types, flipped classroom provides the most possibilities for institutions with limited resources as it relies completely on the resources that students already have. In other words, the materials and instructions are posted for them online and they are able to access them in their own time from their homes, and then come to classes prepared for further activities, practice and testing. It is also interesting to note that the enriched virtual model often develops out of courses originally created to be taken fully online (Watson et al., 2015, p. 7).

Face-to-face driver model, one of the two classification models originally included by Staker and Horn (2011), is equally suitable for EFL classrooms with limited resources. This model essentially allows the teacher to enhance the lecture and instructions with technological means. In other words, this model takes into account the fact that, most of the time, the number of devices and programs necessary for all the students to be engaged online, as well as other expenses including training, additional equipment, wear and tear, electricity etc., are too much for most classrooms. On the other hand, taking advantage of the existing resources to simply advance the usual face-to-face teaching can be accomplished in most classrooms, including those with limited resources. The difference between this model and flipped classroom submodel is that with the face-to-face model, the materials and instructions do not necessarily have to be available online. With this model any sort of inclusion of ICT is welcomed and technology is used to the extent that the available resources allow.

**Implementation of blended learning in EFL classrooms - Advantages and disadvantages**

In order to make the time, effort, and money necessary for the implementation of blended learning in EFL classrooms worth it, the advantages of the said learning should be

substantial and plentiful. According to the existing research and current trends that truly is the case. Firstly, regarding the mentioned resources, blended learning seems to offer short-term and long-term means of saving. Copying and printing of various materials represent an immediate cut of expenses (Gould, 2003, p. 55), and the ability to utilize the existing resources to the maximum and save on direct instructional expenses is also an important element that should be taken into consideration (Dziuban et al., 2004). Apart from that, the overall advantages in terms of the increased attendance rates (Riffell et al., 2004), improved test results (O'Toole & Absalom, 2003; Dowling et al., 2003), and an improved sense of community (Rovai & Jordan, 2004) combined with opportunities for deep learning (Garrison & Kanuta, 2004), are all severely important elements that should also be taken into consideration when debating whether to implement the blended learning or not.

Additionally, previously mentioned rotation and face-to-face driver models allow teachers to utilize blended learning to the extent that the resources and other constraints allow them. Therefore, even when the minimal level of the necessary IT literacy of the students and staff, and/or the technical support (Alexander, 2010) is taken into account, there is still room for the incorporation of blended learning. For example, not every EFL classroom or school has the same resources, some own no computers, some have one or just a few computers that everyone shares, and some have full computer rooms. Therefore, blended learning should be incorporated as much as the circumstances allow even if it implies the use of modified/mash up platforms as suggested in research by Petrovska and Salamovska (2017, p. 512). Their research was based on the use of E-platforms that are free of charge. They concluded that the benefits far outweigh the impediments of the implementation of such projects. Interestingly, the main challenges listed included technical/organizational problems and mindset shift (Petrovska & Salamovska, 2017, p. 513). Another important observation noted in several research studies is that blended learning provides better results than simply traditional or exclusively online learning. In fact, it has been suggested that retention is the highest when students are engaged in further online learning and practice following a traditional "lecture plus exercise" format (Bubas & Kermek, 2004, p. 6).

To fully utilize the resources at hand, the most important thing seems to be finding the right blend of traditional and online teaching (Kaleta et al., 2007, p. 21). This is where teachers and the rest of the staff must take the initiative and do quite a lot of work. In fact, Kaleta, Skibba and Joosten (2007) have gone over the most important tasks and roles that staff needs to fulfil and these include: re-examining course goals; developing online and face-to-face activities that are integrated and aligned with the goals; finding ways to assess students' understanding and mastery of the course material; and creating ways for students to interact. It is important to note that the incorporation of blended learning in EFL classrooms with limited resources goes along with the suggested ways of introducing ICT in classrooms and creates opportunities for future, more complete, ICT incorporation. In other words, the attitudes towards ICT use should be more open to partial solutions which allow small-scale testing of the various models. Correspondingly, Porter and Graham (2016) defined stages in the adoption of blended learning as: awareness and exploration, adoption and early implementation, and, finally, mature implementation and growth.

Therefore, it should not be surprising that the future of blended learning looks bright with some suggesting that by the end of the decade it will be difficult to find courses in higher

education that do not incorporate at least some web components within traditional instruction (Kim & Bonk, 2006). Others (Tucker, 2005) ascribe the existing, and possibly future, spread of blended learning to its long-term cost-effectiveness. In general, blended learning is a step towards the noted need for change in the future of education by 2030, as indicated by the Commonwealth of Learning (COL) (2017), and in Europe, the European Commission (EC) (2013, 2017) (Ossiannilsson, 2017, p. 16).

**Ways of implementing blended learning in EFL classrooms with limited resources**

One of the main ways in which blended learning can be introduced into EFL classrooms is through asynchronous activities that allow students to either use their own equipment at home, or device/s available at school, to complete the same activity at their own time and pace. In this way, even if a school owns a single computer available to students, for example, a computer in the school library, all students can complete the task at different times. These tasks can be as simple as accessing and/or downloading the materials, or watching a video, or as complex as posting comments to an online forum/classroom/website set up by the teacher, or completing surveys online etc. Such activities save up on certain resources (from paper to in-class time) and at the same time allow for the maximum utilization of the other available resources. This gives the teacher another tool to improve their lesson and expose students to even more authentic materials while also allowing them to take control of their own learning and be more proactive. Similarly, while the teacher provides the main structure, such as deadlines or schedules, students can participate when they find time or when they feel ready (Cleveland-Innes & Wilton, 2018, p. 54). Such a system can also be used by teachers to provide feedback that is highly necessary for the students, yet would take too much time to discuss in class or it would take other resources. For example, teachers can easily post comments/instructions/grades etc., and students can access them individually and/or ask additional questions. This could also increase participation of those who are otherwise more hesitant to interact and pose questions while in groups.

Certain activities which can be completed only online can also be incorporated in classrooms, either as complete activities that users can do individually on the available computers or later at home, or partially through materials created online and brought into classroom or adapted for traditional face-to-face use. Usually, having just one computer is enough to incorporate several modified activities such as Dictionary Race or even the use of a Virtual Learning Environment platform (Stanley, 2013, pp. 17-18).

There are many activities that can be accomplished with the use of a single computer and if teachers have access to OHP or other projectors, so many new possibilities are at their fingertips. In fact, teachers can be the ones controlling the actions such as typing in the answers, clicking on choices etc., but students as a group and/or individuals can be asked to provide instructions. Even in classrooms without computers and laptops, teachers can rely on smartphones. Today, most students own smartphones and there are many educational apps and websites offering their services for free. Therefore, students can be instructed to download some of these apps or access the websites and blended learning can start in that way. If the internet connection is available, it opens up opportunities for numerous, both synchronous and asynchronous activities. For example, all students can be asked to complete the exact same test/survey or provide feedback or answers to a posed question. They can then do so on their

smartphones and teachers can check the results either by using a computer, if it is available, or their own phone. Some of the applications even support offline use or students can download the necessary materials beforehand. Sometimes, through the use of basic phone apps such as word editing software and Bluetooth technology students can be asked to write down short answers or do some work on their phones and then send it either to their peers for peer-reviews or to the teacher for grading or commenting. Such activities are followed by their own set of drawbacks such as possibility of cheating or technical issues, but even so they could be used as an additional tool to bring the materials and lessons closer to the students while the grading and the main work could be done in a traditional way. Banditvilai (2016), as cited in Ossiannilsson (2017, p. 28) noted that a blended learning model "could comprise several components, such as instructor-delivered content, e-learning, webinars, conference calls, live or online sessions with instructors, and other media and platforms, such as Facebook, e-mail, chat rooms, blogs, podcasting, Twitter, YouTube, Skype, and web boards".

The use of realia and authentic materials has been proven to be of help for students and, through the use of blended learning they can be exposed much more easily to such materials that would otherwise remain unused. For example, students can download newspapers or magazines, they can be shown news reports or tv programmes, etc. Therefore, such authentic materials can be of immense value for the development of certain skills such as speaking or writing (Bordonaro, 2018; Berardo, 2006).

Those EFL classrooms with extremely limited resources, or almost no resources, can also engage in blended learning with some other tools. For example, eTwinning can be used as students can use their own devices but the learning can still be mediated and controlled by teachers online. This allows for further benefits compared to the traditional learning as students can actually engage with native speakers and/or other English language learners and, by doing that, they can also learn about other cultures. An example of such a project is a "Telling Lives" eTwinning project in which students from Norway and Finland exchanged digital stories over a shared online platform (Lundby, 2009, p. 22). In fact, while it might seem that online or blended learning may lead to alienation of students, a study by Rovai and Jordan (2004) indicated that blended learning seems to develop a stronger sense of community. Furthermore, in terms of practical application of blended learning, there are many projects which have shown that incorporating blended learning in a variety of models and ways, from rotation models to simple complementation of traditional teaching, is achievable (Lim & Wang, 2016, p. 78).

**Conclusion**

With such irrefutable evidence in favour of positive effects of blended learning, such as the long-term cost saving effects, positive impact on retention rates, class attendance, learner autonomy etc., it is no wonder that the future of blended learning seems brighter than ever. Additionally, there are several external factors that significantly contribute to the further development and the expected spread of blended learning. In other words, with the combination of all the positive effects of blended learning and the increased incorporation of ICT, as well as the calls for education reform on a larger scale, we can only expect that blended learning will continue to flourish. As the road to the complete incorporation and development of full blended learning models is quite complex and demanding, small steps should be taken as soon as possible. Therefore, educators should strive to incorporate blended learning even in

classrooms with limited resources as there are many ways for them to do so relatively easily. This paper offered some of them and pointed out positive outcomes of such teaching. By learning more about blended learning and working towards its inclusion in classrooms with limited resources, educators are simply following the natural steps in the process of moving from a completely traditional, face-to-face teaching, to the more modern, technologically advanced teaching.

**References**


1. Alexander, S. (2010). "Flexible Learning in Higher Education". In Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGaws (eds.). *International Encyclopedia of Education*. pp. 441–447. Oxford: Elsevier.
2. Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *The Electronic Journal of e-Learning, 14*(3), 220–229.
3. Berardo, S. A. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix Vol. 6., No. 2*.
4. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*.San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
5. Bordonaro, K. (2018). Using Authentic Materials in Teaching Speaking. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.* J. I. Liontas and M. DelliCarpini (Eds.). Wiley Press.
6. Bubas, G., & Kermek, D. (2004). *The Prospects for Blended Learning in Croatian Academic Institutions.* Faculty of Organization and Informatics, University of Zagreb.
7. Clark, D. (2003). *Blended Learning.* An EPIC Group White Paper.
8. Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). Athabasca University, Canada. Burnaby, Commonwealth of Learning.
9. Christiansen, C., Horn, M., & Staker, H. (2013). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids.* Clayton Christensen's Institute for disruptive innovation.
10. Dowling, C., Godfrey, J. M., & Gyles, N. (2003). Do hybrid flexible delivery teaching methods improve accounting students' learning outcomes? *Accounting Education, 12*(4), 373-391.
11. Dziuban, Ch., Hartman, J., Moskal, P. (2004). Blended Learning. *Educause Center for Applied Research*, Volume 2004, Issue 7
12. Friesen, Norm. (2012). Report: Defining Blended Learning.
13. Garrison, D.R., & Kanuta, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education, 7*(2), 95-105.
14. Garrison, D.R., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
15. Gould, T. (2003). Hybrid classes: Maximizing institutional resources and student learning. ASCUE Conference.
16. Kaleta, R., Skibba, K., & Joosten, T. (2007). Discovering, Designing and Delivering Hybrid Courses. In: Picciano, A. and Dziuban, C. (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives*, Needham, MA: Sloan Center for Online Education (SCOLE), 111-143.

17. Kim, K.J., & Bonk, C.J. (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The survey says…. *EDUCAUSE Quarterly 4*: 22-30.
18. Lee, E.J. (2008). Mediated social interaction. *International Encyclopedia of Communication.* Malden, MA: Blackwell.
19. Lim, C. P., & Wang, L. (Eds.). (2016). *Blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific.* Bangkok: UNESCO Bangkok Office.
20. Lundby, K. (2009). Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media (pp. 41-60). New York: Peter Lang..
21. Ossiannilsson, E. (2017). Blended Learning, State of the Nation. Oslo: The International Council for Open and Distance Education.
22. O'Toole, J. M., & Absalom, D. J. (2003). The impact of blended learning on student outcomes: Is there room on the horse for two? *Journal of Educational Media, 28*(2-3), 179-190.
23. Powell, A., Watson, J., Staley, P., Patrick, S., Horn, M., Fetzer, L., Hibbard, L., Oglesby, J., & Verma, S. (2015). *Blending Learning: The evolution of online and face-to-face education from 2008–2015.* Vienna, VA: International Association for K–12 Online Learning.
24. Riffell, S. K., & Sibley, D. F. (2004). Can Hybrid Course Formats Increase Attendance in Undergraduate Environmental Science Courses? *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education,* 33: 16.
25. Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 5*(2).
26. Petrevska Nechkoska, R. & Mojsovska Salamovska, S. (2017). Context-appropriate Implementation of Blended Learning in Higher Education in Western Balkans, *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting,* Vol. 3 No. 1, 2017, pp. 506-518.
27. Staker, H., & Horn, M. B. (2011). The rise of k-12 blended learning. San Mateo, CA: Innosight Institute.
28. Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc.
29. Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology. Ideas for Integrating Technology in the Language Classroom*. Cambridge.
30. Tucker, M. A. (2005). E-learning evolves. *HR Magazine,* 50(10),74.
31. Watson, J. (2008). Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. *The North American Council for Online Learning.*

## PRIMJENA KOMBINOVANOG UČENJA U UČIONICAMA ENGLESKOG JEZIKA S OGRANIČENIM SREDSTVIMA

**Sažetak**

*Često se priznaje značaj upotrebe informacijsko komunikacijske tehnologije u obrazovanju, kao i značaj svih prednosti koje ona donosi. Ipak, uprkos brojnim prednostima korištenja ove*

*tehnologije, od razvoja kritičkih vještina razmišljanja do stvaranja okruženja usmjerenih ka učeniku, postoje i određene mane koje ona nosi. Jedan od glavnih nedostataka korištenja informacijsko komunikacijske tehnologije u obrazovanju jeste nedostatak sredstava. Mnoge obrazovne institucije i pojedinci, kako učitelji tako i učenici, bore se sa nedostatkom ili manjkom sredstava u smislu broja ili vrste dostupnih uređaja, potrebnih programa, tehničke podrške i obuke. U takvim slučajevima, kombinovano učenje predstavlja najbolji način prevazilaženja tih prepreka i razlike između tradicionalnog i kompjuterskog podučavanja. U osnovi, kombinovano učenje objedinjuje tradicionalno učenje sa online pristupom čime se poboljšavaju procesi učenja i podučavanja. Stoga, ovaj rad će staviti naglasak na moguće načine implementacije kombinovanog učenja u učionicama engleskog jezika s limitiranim sredstvima kako bi se na taj način učenicima ponudili svi potrebni i relevantni online materijali koji bi inače ostali neiskorišteni.*

***Ključne riječi**: kombinovano učenje, ICT, sredstva, učenje, implementacija.*

UDK 378
UDK 82-93
Stručni rad

Dr. sc. Vesna Suljić

# BENEFITS OF STUDYING CHILDREN'S LITERATURE IN FOREIGN LANGUAGE COURSES AT UNDERGRADUATE LEVEL

**Abstract**

*Children's literature has been undeservedly neglected by universities which offer undergraduate foreign language courses in Bosnia and Herzegovina. Knowledge of children's literature is particularly relevant to the prospective teachers of a foreign language (L2) who will work with learners ranging from pre-school to high school. As future teachers and instructors of L2, they might use texts from children's literature in the classroom. They can thus assist learners to approach learning of L2 in a way similar to learning their L1 – through reading or listening to various literary texts - and foster students' reading habits in general. Knowledge of children's literature texts in L2 can also assist teachers to develop critical insights about the learners' language learning process, which can enhance their language teaching competencies. Using transactional activities for communicative purposes is one way of teaching a foreign language. However, the teacher's familiarity with children's literature texts appropriate for the learners' level can be viewed as a significant asset in assisting learners to attain competences in second language acquisition. As learners have access to different writing styles, texts, or vocabulary in L2, it can also boost their imagination as well as contribute to the development of their critical reading, listening and writing skills through sharing their feelings and ideas and through involvement in other communicative activities based on the texts they read. Moreover, many books from this genre have been adapted for the film, theatre or musical productions, which could also be used to explore more works by other authors for children. This paper presents arguments exemplified by evidence from teaching students at the English Language Department at the International University of Sarajevo to reaffirm the importance of inclusion of children's literature in undergraduate courses of foreign languages in Bosnia and Herzegovina and elsewhere where it is not offered in the curricula.*

***Keywords****: children's literature, undergraduate courses, foreign languages, teaching*

## Introduction

Recently published results of the 2018 PISA testing demonstrate the importance of reading in education. The OECD Programme for International Student Assessment (PISA) measures what students know and what they can do with their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges. Testing programme includes 15-year-old students from 79 countries. "Results from PISA indicate the quality and equity of learning outcomes attained around the world, and allow educators and policymakers to learn from the policies and practices applied in other countries"[1]. In 2018, 6,480 students from 213 primary and secondary schools from Bosnia and Herzegovina were tested. Their results put Bosnia and Herzegovina in the 62nd place out of 79 countries. According to the PISA Executive Summary (Volume II), one in four students across the range within the participating countries showed "difficulty with basic aspects of reading, such as identifying the main idea in a text of moderate

[1] oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BiH

length or connecting pieces of information provided by different sources“ (p.19)[2]. Teachers' attitudes and practices in reading activities are considered crucial, as outlined in the same document which indicates that „on average across OECD countries and in 43 education systems, students who perceived greater support from teachers scored higher in reading, after accounting for the socio-economic profile of students and schools“. Furthermore, “teacher enthusiasm and teachers' stimulation of reading engagement were the teaching practices most strongly (and positively) associated with students' enjoyment of reading“ (Volume III, p. 15)[3].

The aim of this paper is to emphasise that studying children's literature can contribute to the training of teachers of foreign languages. Knowledge of children's literature texts can equip teachers with skills and techniques which they can utilize in the classroom activities and also use to promote reading amongst their future students of that particular foreign language. Through reading students can develop their general language competences, vocabulary range, critical thinking abilities, imagination, problem-solving skills, or they can gain other skills necessary for their transition into mature, responsible adults. The goal of this paper is to draw attention to the field of children's literature which has been unfairly excluded from the majority of curricula of undergraduate courses of foreign languages in Bosnia and Herzegovina and the neighbouring countries. This article focuses on undergraduate studies of the English language and literature in particular.

**Is children’s literature serious enough?**

“Science can take you from A to B.
Imagination can take you anywhere.”
― Albert Einstein

Literary critics, theorists, teachers-practitioners as well as authors of fiction and non-fiction have emphasised that literature not only provides us with the opportunity to be transported into other lives, events and places we might otherwise never encounter in our habitual, mundane way of living, but that it also fulfils the basic human yearning to learn and understand the world around us. Moreover, literature creates a world of its own, a world in which the real and unreal intercept. While the world of fiction cannot and should not be a substitute for real life, it is through stories and fictional characters that human conflicts can be conceptualised and interpreted, which furthermore can assist us in acquiring deeper insights into human behaviour in general. Reading fairytales and fantastic stories is the way for children to see how protagonists cope with disturbing situations and resolve conflicts arising from them by generating ideas for solutions and turning problems to their advantage (Bradford, 2001; Cullingford, 1998; Gilead, 1991; James, 2009). Giorgis and Johnson support the idea that readers who embark on such a journey can make progress and come out with new insights about themselves and the world around us. “Readers can experience the drama of everyday life through literature that echoes familiar situations or introduces events or circumstances far from their experiences“ (“Children's Books: Celebrating Literature“, 841). Stories aimed at children audiences are full of these real-life-fantastic elements which have enthralled these audiences for centuries. All of the above support my claim that children's literature should be included in

[2] oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summary_PISA
[3] Ibid.

the curricula of undergraduate studies of English and a Foreign Language so that students gain solid foundations of children's literature to build on their professional educational practices as future educators, teachers and also as parents.

**Children's literature vs. mainstream literature**

It is difficult to identify children's literature on its own, as a separate genre. It is commonly referred to as literature aimed at youth audiences and opposed to adult literature in regards to two basic differences: firstly, based on its readability, namely how difficult the book is in terms of its grammar, vocabulary and structure; and secondly, based on its conceptual difficulty, or how complex ideas are and how they are presented. Children's books are viewed as different from adult literature because they allegedly lack in-depth, characterization and development of more complex ideas, or that they are overly didactic and focusing on delivering a moral lesson. However, throughout their formative years, students read not only children's literature, but also the mainstream literature, or significant classics, primarily aimed at adult readership. To some extent such texts contribute in a didactic as well as artistic and aesthetic manner to the development of the child and it is impossible to draw a defining line where the influence of children's literature stops and that of the adults begins. However, neither all adult books are complex, nor all children's books are simple.

Not only have the boundaries between the so-called high literature (for adult audiences) and low or simple literature (for child audiences) existed, but the same could apply for boundaries between high culture (art) and low culture (comics or illustrations of picture books). To this end, not only children's literature, but also other art forms associated with children's literature such as picture book illustrations, which have an important role in both verbal and non-verbal communication with the reader, deemed to be "beneath consideration" by most major institutions of "serious" art such as museums or galleries. (Nel, 26) This attitude has changed since 1970s and children's literature has been given more scholarly attention in academic studies. This change of tide occurred concomitantly with the emergence and development of women's studies, cultural studies and a new, interdisciplinary approach to literature which looked at art or history and issues such as gender, race, or class from altered perspectives. These different approaches were influenced by feminist scholars who pointed out the importance of studying children's literature as the society's perception of the role of the child was changing. Children were perceived more like individuals than as a collective entity, similarly to the perception of a woman as an individual entity opposed to women in general. The new perspective was that each child is different, unique. However, this process has been progressing at a pedestrian speed. Deborah Cogan Thacker acknowledges that "there is a sense in which the power and relevance of children's literature is beginning to be recognized (although it must be admitted that the subject does remain marginalized to a large extent)" (45).

Children's literature represents an important part of the world literature. Children's books are published in exponential numbers and millions of copies are sold each year, many of which are translated into the world languages. The world readership of children's literature is growing, not only in the category of the target audiences, but adolescent and adult readers are also becoming more and more interested in this type of literature. The category of adult readers of children's literature is represented by students of education or literature, educators, librarians, parents, literary critics, psychologists and many others. Children's literature is

subdivided into educational fiction and non-fiction, including picture books, literature for young readers, and crossover literature for children and adolescents. Stories for children are adapted for the cinema, stage productions, musicals, or video and computer games.

Until fairly recently, children's literature used to be identified with fairy tales and magical creatures and as such literary works aimed at child audiences were not regarded serious enough for serious consideration in academic circles. However, in his essay "On Fairy-Stories", J.R.R.Tolkien lucidly observes that "if there is any satire present in the tale, one thing must not be made fun of, [and that is] the magic itself. That must in that story be taken seriously, neither laughed at nor explained away" (*Tales from the Perilous Realm,* 323). Tolkien suggests that fairy tales are not for children only because the children "neither like fairy-stories more, nor understand them better than adults do; and no more than they like many other things" (348). Like authors for children, writers for adult audiences, such as Jorge Luis Borges, Gabriel Garcia Marquez, or Jules Verne, also use fantasy to contradict the prevailing ideas about reality. Concepts and representations of events may seem improbable, impossible, or even supernatural in their historical contexts. Nevertheless, these authors have been highly acclaimed for their artistry in the realm of fantasy. Borges was nominated for the Nobel Prize several times, and Marquez was awarded the Nobel Prize in Literature in 1982 "for his novels and short stories, in which fantastic and the realistic are combined in a richly composed world of imagination"[4]. Yet, authors of literature for child audiences have not been included in the list of winners of this prestigious prize yet. One of the rare exceptions of the prize nominees is the Croatian-born author Ivana Brlić-Mažuranić who was nominated for the Nobel Prize in Literature four times – in 1931, 1935, 1937 and 1938 for some of the exceptional and praised works in children's literature.[5]

**A survey of children's literature studies**

Considering the importance of reading, and in particular during the child's formative years, it would seem natural that children's literature had been studied at least since its first "golden age" in the late nineteenth century. Unfortunately, it was not the case. Due to general assumptions that children's literature is too simple or childish to be studied seriously, it was not regarded as important as other genres of literature until 1970s; however, the study of children's literature was part of the curricula in the general training of classroom teachers and librarians (not as foreign language teachers) in the 1960s. (Kaston, 1996; Nodelman, 2008).

Children's literature studies were introduced as academic subjects at university courses only in the 1990s. In 1996, Peter Hunt became the first Professor of Children's Literature in the United Kingdom, at the University of Wales, Cardiff. In 1994, Hunt edited the first comprehensive study of children's literature, *An Introduction to Children's Literature*, followed by *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* in 1996, which was further elaborated in the second edition published in 2004. The start of the twenty-first century brought more interest in the children's literature, so *Cambridge Guide to Children's Books in English* edited by Victor Watson appeared in 2001, followed by a widely respected

[4] www.nobelprize.org

[5] *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* (1913) translated as *The Strange Adventures of Hlapich the Apprentice* and also appeared under the titles *The Brave Adventures of Shoemaker's Boy* (1971) and *The Brave Adventures of Lapitch* (1972) and *Priče iz davnine* (1916) translated as *Croatian Tales of Long Ago* (1924).

four-volume *Oxford Encyclopedia of Children's Literature* in 2006, edited by Jack Zipes. There has been a growing interest in comparative aspects of children's literature in the last decades. However, this process has been quite slow. Critical studies have been peer-reviewed and published in journals. Papers have been presented at conferences and workshops. Literary critics have been taking an interdisciplinary approach to explore the differences between children's literature and other genres, the differences in both literary and pedagogical areas, and historical, social or ideological factors influencing such differences. Still, out of 247 entries on the University of Oxford Podcasts covering the period of seven years from March 2007 to June 2014, for instance, only two lectures were dedicated to children's literature[6] and one on fairy tales as part of the 700th anniversary celebration for Exeter College.[7]

**Benefits of studying children's literature**

This section will focus on the study of children's literature and its benefits for undergraduate or postgraduate students. In his essay "The Fall and Rise of Children's Literature" (2008), Philip Nel claims that children's literature "is arguably the literary form most worthy of serious attention" (23). Children's books convey not only the power of knowing but also provide the pleasure of creating imaginary characters, places or events, and these functions of literature – to inform, teach and entertain - are satisfying for both the readers and the authors. Despite the child readers "may be short in stature," Nel further states, that "does not make children's literature a lesser art form" (p.23).

Daniela Caselli asserts that children's literature has only "recently attained status of academic discipline; for a long time, children's literature criticism was regarded at best a pleasant, rather than a serious critical activity because it focuses on what has been regarded as simple, easy, or not very valuable texts." ("Reading Intertextuality. The Natural and the Legitimate: Intertextuality in *Harry Potter*". p.171) In her essay „Criticism and the critical mainstream" (2004), Debora Cogan Thacker also claims that "the contemporary theorist, from whatever school of thought, rarely acknowledges the validity or significance of texts written and published for children, or of theories about them" (45). Speaking of literary history, Thacker posits that most literary critics when analysing texts and their relationships between individuals and society, generally exclude or marginalize the importance of texts pertaining to the children's literature, except for several selected fantasies such as Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*, or Kenneth Grahame's *The Wind in the Willows,* which achieve the status of a classic. For that reason, it is justified to include such texts in literature courses as they are considered "to be of sufficient complexity and ambiguity to cross the boundary and provide fodder for the mainstream theorist or critic" (46). Thacker reiterates that the absence of literary criticism of children's literature in the past shows the critics' ignorance of the significance of this literature in the mainstream literary studies of modernity.

As much as knowing another language can assist teachers to perceive unique characteristics of that language and share the relatedness of these characteristics with other languages, the teacher who is equipped with the content knowledge of literature in the language

[6] 1) *Wolves and Winter: Old Norse Myths and Children's Literature* by Carolyne Larrington, on October 23, 2013, and 2) *One and Future Arthurs – Arthurian Literature for Children* by Anna Caughey, on June 6, 2013, in which she examines a spectrum of literature about King Arthur written for children. Source: podcasts.ox.ac.uk

[7] *Grimm Tale Lecture* by Philip Pullman on February 13, 2013. Source: podcasts.ox.ac.uk

taught can assist learners to approach learning of the second language in a way similar to the approach they have when they were learning their first language – through reading (or listening to) various text types. The content knowledge of literature can assist teachers to develop critical insights and knowledge about the learners' language learning process, which can contribute to teacher's language teaching competencies. The content of children's books is not limited solely to childhood experiences; other topics are also included, not all of which are related to childhood, but which are of interest to children. Children's literature includes both fantasy and realistic fiction, and common topics are those regarding family life, peer issues, survival and adventure, sports stories, mysteries, animal stories, and more recently, other cultural or social issues such as multiculturalism and cultural diversity, people with disabilities, drugs or other issues crossing the child-adult boundaries. Hourigan asserts that "contemporary readers, especially young readers, will construct meanings related to their own lives and to the society they live in" (*Deconstructing the Hero,* 5). Therefore, knowledge of children's literature is particularly relevant to the prospective teachers of English as a foreign language who will work with young learners – from pre-school to high school students. They can precipitate their students' enjoyment in reading fiction for the same reasons they enjoy doing it in their first language.

Another reason for the inclusion of children's literature in courses of foreign languages at universities is that learning transactional activities for communicative purposes is one way of teaching a second language to learners. As the language is also used in relation to other areas of knowledge, for educational, aesthetic, or other purposes, therefore the teacher's content knowledge of a specific literary genre appropriate for the learners' level can be viewed as a significant asset in assisting learners attain competences in the second language acquisition. As young learners have access to different writing styles, text types, or vocabulary in the second language, they also become aware of different cultural beliefs and assumptions, linguistic particularities or socio-political aspects of that language.

Children's literature is ambivalent and subversive to a certain extent because on one hand, it is traditional, didactic, it values and supports traditional educational norms and such texts tend to teach children to be better and adhere to an adult version of a model child. On the other hand, it is subversive and liberating as it mocks, ridicules, attacks, or at least criticizes such norms and values (Zipes, „The Potential of Liberating Fairy Tales for Children", 1982). As subversive wish-fulfilment fantasies, these texts encourage children to stay as they are – irrational, spontaneous, innocent – an eternal Peter Pan in the condition of arrested childhood.

According to Lynch-Brown and Tominson (*Essentials of Children's Literature*, 1999), children's cognitive and language development must be taken into account when considering the conceptual difficulty of the text for the implied child-audience. For instance, children aged 4 to 7 like picture books, humorous poems with strong rhythm and rhyme, and they like when others read aloud to them, so the accordance of the sound, picture, and the meaning is crucial. Older children, aged 7 to 9, read books with simple, straightforward plots. They are ready to read slightly longer picture books or books without too many illustrations, but which consist of shorter chapters. They are interested in animal stories, where an animal is on its own, or accompanying the child protagonist. Furthermore, children in this age group can grasp and conceptualize first struggles for acceptance by peers in a group situation, for instance in school settings.

Based on his analysis of grammar and the use of conjunctions in the text, Piaget concluded that the child in the 7 to 8 age group can only reason about isolated or specific cases, and that the child's judgment lacks in logical necessity (*Judgement and Reasoning in the Child,* 2002). From their ego-centric point of view, children do not perceive absurdity or unjustified argumentation. Only when children can detach themselves from their personal beliefs and start viewing things from another person's perspective can they start hypothesizing. Piaget asserts that "the decisive factor in causing a child to become conscious of himself was contact and above all contrast with the thought of others" (24).

Children aged 9 to 12 develop critical thinking ability, imagination, different perceptions and perspectives. They base their reasoning upon beliefs they adopted themselves, or which are based on their concepts of reality. Preadolescents are interested in stories and novels which have more complicated plots and which present the world in a new way. They are interested in issues of the nuclear family, extended family, the alternative or surrogate family. On the road to maturity, children aged 10 and older are interested in issues of self-discovery and independence, frequently presented in adventure stories where the protagonist has the freedom of action when faced with fears and doubts similar to the implied-reader's ones.

Social rules are important and influence children's attitudes and behaviour. Preadolescents start understanding and appreciating historical events and people, both ordinary and extraordinary. They develop empathy and concern for others and at the same time start to formulate their personal goals. Around the age of twelve, children can see and understand relations between people and objects and can objectively make deductions about causality between them.

Authors who write for the child audiences may intentionally have certain age groups and their cognitive abilities in mind when they construct the stories. They may draw on personal childhood memories, or may observe children in their environment. In a BBC Radio interview, Roald Dahl, a popular British writer from the second half of the 20th century, explained how he used to test his stories on his children first, and only later did he start writing them, when he felt that children listeners had been excited about the story. In September 2013, Michael Rosen, one of Dahl's biographers and a writer of children's books himself, hosted a Puffin Virtually Live event to celebrate Dahl's birthday and commemorate his work for children, in which Dahl's daughter Lucy confirmed her father's children's stories writing practice.

While researching the popularity of children's books, particularly their impact on young adult readers ("Cross-Culturalism of Harry Potter", 2013), I noticed that children's literature has been largely underrepresented in the curricula of undergraduate studies of English Language and Literature (especially where English is studied as a foreign language) in the Balkans region. For instance, out of nine institutions of higher education which offer an undergraduate course in English Language and Literature in Croatia, Serbia or Bosnia and Herzegovina[8], only three of them[9] include children's literature in their curricula. Other

[8] Faculties of Philosophy or Philology in Universities of Zagreb, Zadar, Rijeka, Split, Belgrade, Novi Sad, Sarajevo, Tuzla and Mostar

[9] Faculty of Philosophy Novi Sad (Serbia); Faculty of Philosophy Mostar, and Faculty of Social Sciences at International University of Sarajevo (Bosnia and Herzegovina)

institutions of higher education in the Balkans region, both public and private ones, offer courses with more or less similar curricula within their English Language and Literature Departments, focusing on the historical development of literature in the English language, from the Mediaeval to the contemporary writers, while almost exclusively neglecting the corpus of literature aimed at children.

It does not, however, mean that children's literature is completely omitted in undergraduate studies. In Bosnia and Herzegovina, as in many other countries, children's literature courses do get included in departments enrolling future primary and secondary school teachers. Only recently have some universities in the region started offering multidisciplinary courses in an endeavour to fill this gap; nevertheless, most of these courses are still targeting only undergraduate students of education – prospective primary or secondary school teachers in their official national languages. It seems accurate, therefore, to describe children's literature as more absent than present in other fields of humanities in the Balkans and the neighbouring countries.

As children's literature is most frequently studied in courses of education in national languages, or other general or comparative literature courses, the result is that only mainstream primary or secondary school teachers or teachers of national languages and literature come into contact with literature for children and adolescents. However, the range of literary texts studied in such courses is quite limited, covering only the most prominent national authors and a small selection of traditionally acclaimed children's writers from other language backgrounds and cultures. These texts appear in translations approved by national literature councils decades ago. Examples of literary texts translated from English usually include canonical classics such as Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*, Mark Twain's *Tom Sawyer*, or, most recently, J.K. Rowling's *Harry Potter*.

Given that many undergraduates of English as a foreign language and English literature start their employment as English language teachers in either primary or secondary schools, it is striking that most of them, apart from their reading for pleasure, will therefore never have been introduced to the wealth of children's literature written in the English language. My aim is to propose that children's literature should be included in the curricula of undergraduate studies of students of English as a foreign language and English literature, and also in other undergraduate courses in humanities for those preparing to work after graduation as psychologists, pedagogues, librarians, or social workers, to name only several professionals groups that deal with children and adolescents.

It is important to remember that undergraduate students have barely crossed the threshold of adulthood, so texts pertaining to children's literature genre could also be interesting reading material for them since such texts often contain the subtle irony, dark themes and motifs that explore cruelty and suffering, social critique and other features that are likely to appeal to older readers. Adolescents and young adults might become more interested in exploring gender or family issues, consumerism or the media manipulations, or they may be attracted by funny and witty poetry written by numerous authors for children. Inclusion of the children's literature in the curricula of English as a foreign language can enhance the students' capacity for critical analysis of any literature texts and further develop their future teaching, counselling or parenting skills.

Interpretations based on the analysis of the narrative style and character development may be used in the future teacher training sessions on the theme of learning experiences and how different challenges in gaining such experiences lead to forming individuals. The analyses can also provide arguments how children's literature can be used in ELS classrooms to engage children, nurture their reading interests and enrich their cognitive abilities – to understand the world around them, develop their critical thinking abilities and psycho-social skills, to learn about problems others may have and develop their empathy as well as introspection and problem-solving abilities.

Literary fiction for children provides a range of opportunities for undergraduate students to study the child's development, both physical and cognitive, and to equip them with a better psychological understanding of the children and adolescents with whom they will be working. Access to a good selection of children's literature could also encourage undergraduate students and their prospective students to read more widely; furthermore, teachers of English as a foreign language could use excerpts from, or complete works written specifically for children and adolescents, to motivate their young students to learn the foreign language with more pleasure, expand their vocabulary, and gain insight into the culture and customs of countries from which the authors of such books come or which they write about. Maria Nikolajeva posits that "the notion that there is a 'common' children's literature in all countries of the world is a misunderstanding. With very few exceptions, children's literature in different countries has little in common" (1996:43). It is also worth noting that many such books have been made into films or adapted for theatrical productions, which can further entice undergraduate students of English as a foreign language and their prospective students to enjoy the visual or other forms of artistic presentations of the written works. They could also make students of English language interested and wanting to read more works by other authors of children as well as mainstream literature in the future.

**Students' perceptions of children's literature**

In the Spring semester of 2018/2019, I ran a Course in Children's Literature at English Language and Literature (ELIT) Department at the Faculty of Social Sciences (FASS) at the International University of Sarajevo. It was an elective course and students from different faculties and faculty departments enrolled – most of them from ELIT, but also students from Visual Arts and Creative Design (VACD), Psychology, Engineering, Bioengineering, even from Political Sciences. In the introductory session, I asked the students why they chose that course. Most of them thought because it was "children's literature" it must be easy, something they would pass with good grades and improve their overall ECTS.

The course included several converging pathways: history of children's literature; developmental psychology; literary theory and criticism related to children's and the mainstream literature; reading selected children's books according to the different age groups; and one hand-on practical learning experience which involved designing a children's picture book aimed at children 5-7 which students created in small groups consisting of at least one ELIT, one VACD and one student from other departments. Six months after they had finished the course, I conducted a survey and asked them about their experiences from this course. Eight students responded. These are their answers to some of the questions in the survey:

Q1 What did you learn in this course that you were not aware before you started the course?

- *I feel that by the end of the course I was much more aware of the history and timeline of children's literature, as well as the various movements, differences and nuances that exist within the different works and periods. Which is neat.*
- *I primarily learned a lot about the origin/history of children's literature and its significance. I was also able to learn about some stories/fables that I've heard of often but never got to read myself. Additionally, I got to learn about the different elements and levels of story complexity which was taken into consideration when making children's books (age, gender, etc)*
- *I have learned how complex and important children literature actually is. You have to think more when writing for a child than writing for adults, because you need to think like a child.*
- *I have learned that sometimes translations of children's literature were not authentic but rather adapted to the cultural background of a certain country as it was the case with Pippi the Longstocking. I also didn't know much about the theoretical aspect of a field, including Golden Ages of children's literature.*
- *I learned the diversity of choices among the books written for children and young adults; I learned how perception of child and childhood change during the course of history and how children's literature was written to correspond these views; I learned that children's literature does not only relate to the study of "mainstream" literature for children (like fairy tales and nursery rhymes), but more than that and sometimes become intertwined with adult literature.*
- *I learned that there are so many different versions of a single story that are adapted to the age group of the reader and time period they are read in, which is very important because the reader has to be able to comprehend what they are reading.*
- *Since this is my first time profoundly learning and working with children's literature I was actually not fully aware of the most things we talked about, from the impact children's literature has* ***on us in early childhood to it****s own history and development.*

Q2 Has your perception of children's literature changed? If 'yes', how? Only one student answered "no". Others provided these answers to explain how this course helped them gain a new perspective on children's literature:

- *It changed in the way that it expanded my knowledge. I feel like I know more and am more comfortable discussing children's literature, knowing what I do thanks to the course.*
- *Yes, because I've learned that the history following children's literature was much more than just simply fables being passed down to kids from unknown/irrelevant sources, but rather it involved many important individuals, such as philosophers like John Locke, for example, giving their insight about children's education/reading and encouraging for it to change, then individuals like Newberry who I remember became known as the father of children's literature because he was among the first to make picture books specifically for kids, and so on.*
- *I take it more seriously now.*

- *I have always appreciated children's literature, but throughout the semester I've learned there's so much to this field that is to admire.*
- *After this course I realized that children's literature is not as simple as it seemed, and it deserves equal position in literature, as any other genre.*
- *As an aspiring graphic designer, I think that having that knowledge will help me in designing things that are appropriate for children's literature. As for my life I think it will be very useful for when I have kids of my own, or nieces and nephews.*
- *To be fair I was a little harsh and I took it for granted. Few assignments later I realized there are a lot of things hidden behind the final product. I also realized that working on projects where your target audience is very young can easily be harder than working on something intended to the target group similar to my age.*

Q3 Do you think that knowledge of children's literature might be useful to you in your future life or career? If 'yes', how? Again, only one respondent answered "no", and others found that better knowledge of children's literature might help them be more skilled and equipped to find work as teachers, illustrators, translators, or, as one of them said, *I think it will be very useful for when I have kids of my own, or nieces and nephews.*

**Conclusion**

In conclusion, students' responses to the survey conducted months after they had finished the course show that, reflecting on their learning experiences, students find studying children's literature a rewarding, inspiring, useful, even challenging, but above all, an eye-opening experience. Their comments support my introductory thesis that most students are not aware of the wealth of children's literature texts prior to starting the course. Their familiarity with canonical works depends also whether such texts have been translated (so that they could read them in their first language during childhood and adolescence) or adapted for the screen, in which case they may have seen the cinematographic versions (presented through the director's lens). The students have also shown appreciation for having been re-introduced to this genre, despite their initial scepticism and opinion that this genre is "easy". Several students have decided to read other works from particular authors they studied during the course. During the course, they have often stated that their reading experiences have become more enjoyable and that they will be more resourceful and confident to recommend titles suitable for different children's age groups to their cousins or future students (should they become English language teachers).

Throughout the course the students shared their views about their reading experiences from childhood and also through analysis of the studied texts. During their presentations they also shared with their peers the new vocabulary they encountered in the works and explained the meaning of new words or expressions, which contributed further to their general English language competences. Moreover, students from departments and programs other than the English Language and Literature realised that their future careers could be linked with children's literature, either through working as illustrators (students from VACD), or as future policy makers (for example, those coming from the Political Sciences).

Finally, through their work on the picture book project, students from different departments collaborated in small groups and presented their final product several weeks later. Their task was to produce a picture book in English language for children aged 5-7 so they had to take into consideration this particular stage in the child's psychological and social development, including the child's linguistic abilities to understand the story. The students had to pay attention to vocabulary, syntax, as well as to the form, size, colours and other extra-linguistic features of the picture book. The students have shown enthusiasm, creativity and adherence to the theoretical premises they had learnt about during the course, which resulted in very good final products, some of which could be marketable.

Based on these experiences and supported by the experts' theoretical work in the field of children's literature, its benefits and usefulness, it is strongly recommended that children's literature be included in courses of English language and literature (or in other foreign language courses) to improve the future generations' reading and learning competencies which might enhance their overall problem solving capacities and assist them to acquire other important life skills which the 2018 PISA report identified as deficient in the young population of Bosnia and Herzegovina.

**Literature**


1. BRADFORD, Clare. "Posessed by the Beast: Subjectivity and Agency in *Pictures in the Dark* and *Foxspell*". *Mystery in Children's Literature from the Rational to the Supernatural*, ed. by Gavin, E. Adrianne and Routledge, Christopher. Palgrave Publishers Ltd. 2001
2. CASELLI, Daniela. "Reading Intertextuality. The Natural and the Legitimate: Intertextuality *in Harry Potter*". *Children's Literature – New Approaches*, ed. by Karin Lesnik-Oberstein. Palgrave Macmillan. Houndmills. 2004
3. CULLINGFORD, Cedric. *Children's Literature and Its Effects – Formative Years.* Children, Teachers and Learning Series. Cassel. London and Washington. 1998
4. GILEAD, Sarah. "Magic Abjured: Closure in Children's Fantasy Fiction." PMLA. Vol. 106, No.2 (Mar.1991), pp. 277-293. Modern Language Association. www.jsotr.org/stable/462663
5. GIORGIS, Cyndi and JOHNSON, Nancy J. "Children's Books: Celebrating Literature." The Reading Teacher. Vol. 56, No. 8 (May 2003), pp. 838-845. Wiley on behalf of the International Reading Association. www.jstor.org/stable/20205303
6. HANCOCK, Susan. "Children's Literature: British - General". *Reader's Guide to Literature in English* ed. by Hawkins-Dady, Mark. Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers. 1996. 134-136.
7. HOURIGAN, Margery. *Deconstructing the Hero. Literary Theory and Children's Literature.* Routledge. London and New York. 1997.
8. HUNT, Peter. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press. 1994.
9. —. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press. 1996.
10. —. *Children's Literature*. Oxford: Blackwell. 2001.

11. —. *International Companion, Encyclopedia of Children's Literature. Second Edition.* New York: Routledge. 2004
12. JAMES, Kathryn. *Death, Gender and Sexuality in Contemprorary Adolescent Literature.* Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York. 2009.
13. KASTON, J. Andrea. "Children's Literature: American". *Reader's Guide to Literature in English*. ed. by Hawkins-Day, Mark. Chicago: Fitzroy Dearborn Publishers, 1996. 139-141.
14. LESNIK-OBERSTEIN, Karen, ed. *Children's Literature – New Approaches.* Palgrave Macmillan. Houndmills. 2004.
15. LYNCH-BROWN, Carol and TOMLINSON, Carl, M. *Essentials of Children's Literature.* Allyn and Bacon. Needham Heights. 1999.
16. NEL, Philip. "The Fall and Rise of Children's Literature." *American Art* 22.1 (Spring 2008): 23-27. jstor.org/stable/10.186/587914. 01 06 2016.
17. NIKOLAJEVA, Maria. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic.* Garland Pub. 1996.
18. NODELMAN, Perry. The Hidden Adult - Defining Children's Literature. Baltimore: The John Hopkins University Press. 2008.
19. PIAGET, Jean (in collaboration with M. E. Cartalis, S. Escher, A. Hanhart, L. Hahnloser, O. Mattheus, S. Perret, and M. Roud). *Judgement and Reasoning in the Child.* (First published by Routledge and Kegan Paul Ltd. 1928. Translated by Marjorie Warden) International Library of Psychology. Taylor & Francis e-Library. 2002.
20. PETZOLD, Dieter. "Wish-fulfillment and Subversion: Roald Dahl's Dickensian Fantasy in *Matilda*". Children's Literature in Education, Vol. 23, No. 4. 1992.
21. SULJIĆ, Vesna. „Cross-Culturalism of Harry Potter". Epiphany. Vol.6. No. 1. 2013.
22. THACKER, Deborah Cogan. "Fairy Tale and Anti-Fairy Tale: Roald Dahl and the Telling Power of Stories". *Roald Dahl* ed. by Ann Alston & Catherine Butler. New Casebooks. Palgrave Macmillan. 2012.
23. __. "Criticism and the critical mainstream." Hunt, Peter ed. *Children's Literature.* Blackwell. 2004. 44-55.
24. TOLKIEN, J.R.R. *Tales from the Perilous Realm*. London: HarperCollinsPublishers. 2008.
25. WATSON, Victor. Cambridge Guide to Children's Book in English. Cambridge: Cambridge University Press. 2001
26. ZIPES, Jack. "The Potential of Liberating Fairy Tales for Children." New Literary History. Vol. 13, No.2. Narrative Analysis and Interpretation (Winter, 1982), pp. 309-325. The John Hopkins University Press. www.jstor.org/stable/468914
27. --. Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Oxford: Oxford University Press. 2006.
28. www. oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BiH
29. www. oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summary_PISA
30. www.nobelprize.org
31. www.podcasts.ox.ac.uk

# KORISTI OD STUDIRANJA DJEČJE KNJIŽEVNOSTI NA DODIPLOMSKOM STUDIJU STRANIH JEZIKA

**Sažetak**

*Univerziteti u Bosni i Hercegovini koji nude dodiplomske studije stranih jezika su neopravdano zapostavili izučavanje književnosti za djecu. Poznavanje dječje književnosti je naročito relevantno za buduće nastavnike stranog jezika (L2) koji će raditi s učenicima od predškolskog nivoa do srednje škole. Budući nastavnici i predavači L2 bi mogli u učionici koristiti tekstove iz dječje književnosti i time bi mogli pomoći učenicima da učenju stranog jezika pristupe na način koji je sličan učenju maternjeg jezika – kroz čitanje ili slušanje različitih vrsta književnih djela – i da time općenito podstiču učenikove čitalačke navike. Poznavanje djela iz oblasti dječje književnosti na stranom jeziku može također pomoći nastavnicima da razviju dublji kritički odnos o procesu učenja stranog jezika, čime se mogu poboljšati njihove nastavničke sposobnosti. Korištenje transakcionih aktivnosti za komunikativne svrhe je jedan od načina nastave stranog jezika. Međutim, ukoliko je nastavnik upoznat s djelima dječje književnosti na stranom jeziku koji predaje i koja su prikladna za određeni uzrast, to se može smatrati jednim značajnim resursom kojim nastavnik može pomoći učenicima da steknu jezičke kompetencije prilikom usvajanja stranog jezika. Pošto će na taj način učenici stranog jezika imati pristup različitim tekstovima, stilovima ili novim riječima, time će se također podstaknuti razvoj njihove imaginacije, kao i vještine kritičkog čitanja, slušanja ili pisanja, jer će na osnovu tekstova koje budu čitali razmjenjivati svoja osjećanja i ideje kroz različite komunikativne aktivnosti. Osim toga, mnoga djela iz ovog žanra su adaptirana za filmsku, muzičku ili pozorišnu produkciju, što se također može koristiti za istraživanje drugih djela i drugih stvaralaca za djecu. U ovom članku se iznose argumenti potkrijepljeni iskustvima stečenim u nastavi na Odsjeku za engleski jezik i književnost na Internacionalnom univerzitetu u Sarajevu kako bi se potvrdila važnost uvrštavanja dječje književnosti na dodiplomskim studijima stranih jezika u Bosni i Hercegovini, a i drugdje gdje taj predmet nije uvršten u nastavni plan i program.*

***Ključne riječi**: dječja književnost; dodiplomski studiji; strani jezici; nastava*

UDK 371.38
UDK 37.03
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Almina Alagić

# PROVJERA POVEZANOSTI PRIMJENE ISTRAŽIVAČKE METODE U NASTAVI MOJE OKOLINE SA RAZVOJEM MORALNOSTI, EMPATIJE I STILOVA RJEŠAVANJA KONFLIKATA

**Sažetak**

*Rezultati istraživanja pokazuju da primjena istraživačkog metoda u nastavi u starijim razredima osnovne škole, pored pozitivnog uticaja na kvalitet postignutog znanja, ima pozitivan uticaj i na prosocijalno ponašanje učenika.U sprovedenom istraživanju je ispitivana mogućnost da se sa istim efektom istraživački metod primijeni i u nižim razredima osnovne škole. Cilj istraživanja je bio ispitati da li primjena istraživačkog metoda u nastavi u četvrtom razredu osnovne škole utiče na razvoj moralnog rezonovanja, empatije i sklonosti ka rješavanju konflikata. Uzorak se sastojao od 89 učenika podijeljenih u eksperimentalnu (46) i kontrolnu grupu (43). Nakon ujednačavanja grupa, učenici su putem upitnika procjenjivali vlastitu moralnost, empatiju i stil rješavanju konflikata. Nakon toga je u eksperimentalnoj grupi je nastava iz predmeta Moja okolina izvođena putem istraživačke metode a u kontrolnoj grupi putem metoda tradicionalne nastave. Nakon tri mjeseca je izvršeno retestiranje učenika istim upitnikom. U analizi podataka su primijenjeni t-test za nezavisne i zavisne uzorke.Nalazi istraživanja ni u jednom slučaju nisu pokazali statistički značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne grupe. Dobijeni rezultati sugerišu da primijena istraživačkog metoda u četvrtom razredu osnovne škole ne dovodi do unapređenja stilova rješavanja konflikata učenika, moralnosti i empatije. Na osnovu ukupnih nalaza možemo zaključiti da na uzrastu učenika četvrtog razreda istraživačka metoda ne treba očekivati da primjena istraživačke metode u nastavi ima pozitivan efekat na prosocijalno rezonovanje i ponašanje.*

***Ključne riječi**: istraživački nastavni metod, eksperiment, empatija, moralnost, stil rješavanja konflikata*

## Uvod

Za učenje se u najširem smislu može reći da predstavlja aktivnost putem koje individua ostvaruje relativno trajne promjene ponašanja. U najvećoj mjeri te promjene su posljedica brojnih percipiranih i obrađenih, prostijih ili složenijih stimulusa. Učenje predstvlja i osnovu odgojno-obrazovnog procesa. U ovom domenu se učenje može posmatrati kao oblik sticanja novih mogućnosti ponašanja na osnovu aktivnosti pojedinca (Ćatić, 2003). Nasuprot tome, nastava predstavlja odgojno-obrazovni proces koji se bez institucionalno izvodi. Može se definisati kao specifična aktivnost nastavnika koja je usmjerena ka obdarivanju učenika znanjima, navikama i stvaralačkim sposobnostima. Vaspitno-obrazovni ciljevi koji se nastavom nastoje realizovati moraju biti kompatibilni sa brojnim karakteirstikama i sposobnostima učenika ali i realno uvremenjeni u skaldu sa prostorom, opremom i mogućnostima nastavnika.

Za istraživački rad se može reći da predstavlja modernu obrazovno–odgojna strategiju koja otvara mogućnosti za ostvarivanje efikasnijeg obrazovanja. Istovremeno, istraživački rad omogućava i konstatnu primjenu daljih inovacija koje omogućavaju aktivnu ulogu učenika u nastavi i procesu učenja.Takođe, predstavlja i složenu misaona aktivnost u procesu saznavanja novog kojom se, uz specifične metodičke postupake, nastoje razvijati višestruke sposobnosti učenika koje omogućavaju primjenu stečenih znanja u novim, nepoznatim situacijama. Učeniku se na ovaj način omogućava da stiče uvide u efikanije načine primjene teorijskih znanja (Mikanović, 2009). Istraživački rad učenika uključuje sve modele učenja koji omogućaju fleksibilnost u učenju, pri čemu se fleksibilnost posebno posmatra kao sposobnost odstupanja od ustaljenih procedura i iznalaženja kvalitativno drugačijih rješenja. U odnosu na fleksibilnost učenika su posebno interesantni modeli učenja koji omogućuju više samostalnog rada učenika.U okviru istraživačkg rada su nužni modeli koji omogućavaju maksimalno uključivanje učenika proces rada.

Dosadašnji nalazi ukazuju na različite i brojne efekte istraživačkog rada učenika. Istraživanja koja su sprovedena sa učenicima starijih uzrasta pokazala su da primjena istraživačkog metoda pored pozitivnih obrazovnih ima i pozitivne vaspitne efekte. Krkljuš (1977) je ovakve nalaze dobio ispitivanjima u oblasti matematike, Stojaković (1981) i Kuka (2000) iz fizike, a Ristanović (2016) u nastavi Poznavanja prirode i Poznavanja društva. Međutim, Ristanović je istom prilikom utvrdio i pozitivne efekata projektnog modela nastave Prirode i društva na saradničko ponašanje učenika, što je direktno sugerisalo da primjena istraživačkih metoda nastave dovodi i do unapređenja socijalnih interacije među učenicima. Dakle, analiza teorijskih postavki i empirijskih rezultata o istraživačkom radu učenika ukazuje na njegov pozitivan uticaj na razvoj viših kognitivnih procesa ali i brojnih drugih karakteristika učenika koje izlaze iz okvira kogntivnih sposobnosti.

U ovom istraživanju je odabrano da se posmatra uticaj istraživačkog metoda nastave iz predmeta Moja okolina na razvoj konativnih karakteristika učenika i to kod učenika četvrtog razreda. Dakle istraživački problem se odnosi na uticaj primjene istraživačke metode na moralnost, empatiju, stilove rješavanja konflikata.

**Stilovi rješavanja konflikata**

Čudina-Obradović i Težak (1995) strukturu konflikta objašnjavaju na način da svaki konflikt ima početak koji uključuje bit konfikta, središnji dio u kome su najistaknutije strategije i kraj koji obilježavaju ishodi konflikta. Kreidler (1984) smatra da se među učenicima razlikuju tri vrste konflikta: konflikt resursa, interesa i vrijednosti. Konflikt resursa javlja se kada dvije ili više osoba žele nešto čega nema u velikoj dovoljno za sve i takvi su konflikti najčešće najlakši za razriješiti. Konflikti interesa, su obzirom na veliki broj različitih interesa kod učenika, znatno teži za identifikaciju uzroka konflikta Palmer (2001). Konflikt vrijednosti se zasniva na činjenici da različite osobe zastupaju različite vrijednosti i orijentacije i najteže se razrješavaju. Iako je razliku između ove tri vrste konflikta nekada teško odrediti, treba istaći da je upravo njihovo prepoznavanje pomaže pri odabiru adekvatne strategije za rješavanje.

Ponašanje učenika u konfliktu može se djelimično predvidjeti na osnovu njegovih osobina. Očekivati je da će se drugačije u konfliktu ponašati ekstrovertni od introvertnih učenika. Ponašanje u konfliktu će biti determinisano i starosnim dobom učenika, količnikom inteligencije i fizičkim predispozicijama. U situacijama konflikta učenici mogu da se povlače

iz konflikta, da u konflikt ulaze sa određenom dozom agresivnosti, ili da se ponašaju asertivno. Svako od ovih ponašanja ima svoja karaketristična obilježja. Povlačenje učenika iz konflikta predstavlja jedan od mogućih oblika ponašanja učenika u konfliktu. Učenik se povlači iz konflikta jer je to oblik odbrane od moguće neugodne situacije. Ovako ponašanje se ne može tumačiti kao uspješno razrješavanje problema, već se kao izbjegavanje problema. Druga vrsta učenika kanflikt razrješava koristeći agresivan pristup pri tome. Ovaj stil razrješavanja konflikata karakteriše nastojanje da se ostvari vlastiti cilj, zbog kojeg je konflikt i započet, ostvari ne mreći za potrebe i argumente druge strane u konfliktu. Osobe sa asertivnim pristupom karakteriše samouvjerena komunikacija te svjesnost sopstvenih prava i vrijednosti, ali i prava i potreba druge strane u konfliktu. Asertivne osobe komuniciraju sa drugim kao da su jednake ili ravnopravne. Važno je napomenuti da se ovaj stil rješavanja konflikata može kod učenika razvijati čime se sprečava razvoj agresivnosti kao nepoželjnog ponašanja ali ni ustupanje pred neprijatnostima. U istraživačkoj nastavi učenik otkriva samostalno nove istine kao što naučnik otkriva nove pojave Lord (1998). Ovakav pristup osamostaljivanja učenika omogućava sticanje kvalitetnog znanja, vještina i sposobnosti koje su dalje primjenjive u različitim situacijama (De Zan, 1994). Gledano iz ovog ugla saznanja koja se stiču primjenom istraživačke metode se mogu primjenjivati u najrazličitijim domenima života. Brojni autori (Cerić, 2013; Letina, 2015) u svojim radovima navode da kroz istraživačku nastavu svim učenicima omogućava jasnije viđenje komplentnog okruženja kao i vlastite uloge u društvu. Kako je oblast socijalnih odnosa permanentni kontekst u kome učenici ostvaruju vlastite ciljeve, logično se nameće ideja da istraživački metod može imati pozitivan uticaj i na razvoj prosocijalnih vještina. Stilovi razrješavanja konflikata se gledano iz tog ugla nameću kao jedna jedan od primarnih razvojnih aspekata kome treba posvetit pažnja u obrazovno-vaspitnom radu sa učenicima i na čijem se razvoju može raditi u okviru istraživačke nastave. Stoga je ovaj domen socijalnih vještina(ali i sklonosti) analiziran u svjetlu uticaja istraživačke metode primjenjene u nastavi predmeta Moja okolina.

**Moralnost**

Moral predstavlja kao sistem normi i standarda, koji predstavljaju smjernice ponašanja. Moral zasniva na postojećim normama i standardima koji se u jednoj zajednici poštuju. Moralne norme su upute i pravila o tome šta je dobro, a šta loše, a da pri tome najčešće, nisu u potpunosti precizno određene. U skladu sa moralnim normama, vrši se i donošenje sudova o tome šta je dobro, a šta nije, odnosno šta je moralno, a šta nije. Donošenje sudova se označava kao moralno rasuđivanje ili moralno rezonovanje. Pored toga u odnosu na moralne standarde usmjerava se i moralno ponašanje u konkretnim akcijama, koje u odnosu na moralno rezonovanje, u obzir uzimaju i faktore socijalnog okruženja i osobine ličnosti (Čekrlija i saradnici, 2004). Moral se kao instanca u svom razvoju kreće od spoljašnjosti ka unutrašnjosti, a to znači da moralni standardi koje postoje i sa kojima se osoba susreće predstavljaju datost prema kojoj pojedinci i društvo treba da formiraju svoje mišljenje i da oblikuju svoja ponašanja. U početku se moralni kriteriji i norme ne dovode u pitanje jer prevazilaze dječiju sposobnost razmišljanja i zato što su data od strane, u odnosu na njih, superiornijih odraslih. Postavljeni kriteriji ponašanja se poštuju zato što postoje i zato što se od djece to traži, da bi se izbjegla kazna ili ostvarila nagrada. Sa razvojem mišljenja u daljim periodima života teče i moralni razvoj. Pravila ponašanja se postepeno počinju razumijevati i njihovo pridržavanje se

postepeno odvaja od izbjegavanja negativne ili ostvarenja pozitivne dobiti. Standardi moralnog rasuđivanja i ponašanja se usvajaju, odnosno internalizuju, pod uticajem razvoja vlastite ličnosti, kao i uticajem spoljnih činilaca.

Za moral se može reći da predstavlja osnovu na kojoj je nastalo čovječanstvo i da je uspostavljanje i održavanje moralnih načela omogućilo stvaranje socijalnih zajednica kakve danas poznajemo (Čekrlija, Turjačanin i Puhalo, 2004). Bez obzira na to koliko moralna načela bila kroz istoriju modifikovana, činjenica je da uvijek postoje i da su inkorporirana u temelje društva. Usvajanje moralnih načela i razvoj moralnog rezonovanja je i jedan od osnovnih vaspitnih zadataka, kako porodice tako i škola, u kojima se razvoju morala pristupa na različite načine. Istraživanja, pokazuju da nije potrebno samo čekati da učenici sazriju da bi se sa njima moglo raspravljati i učiti o moralu, već da je moralni razvoj moguće i podsticati (Peterson, DeCato i Colb, 2015; Ryan i Deci, 2000). Određene metode nastave, koje u fokus stavljaju angažovanje učeničkih potencijala na opažanju činjenica, njihovom povezivanju i tumačenju omogućavaju da se isti principi prenesu i na probleme moralnog rezonovanja i ponašanja. Jedna od takvih je zasigurno istraživačka metoda, u okviru koje učenik ima aktivnu ulogu i u kojoj se susreće sa realnim situaicijama, a čija se uspješna rješenja mogu primijeniti i u drugim sferama života. Takođe se navodi sugeriše da primjena istraživačke metode dovodi do vidnog napredovanja u moralnom rezonovanju i da je generalno gledano moguće aktivno unapređivati moralni razvoj učenika, ukoliko se u nastavnom radu primijenjuju adekvatne nastavne metode. Pravi obrazovni doprinos inovativnih nastavnih metoda, kakva je istraživačka, usmjeren je ka potpunom ličnom rastu i razvoju učenika. Metode, poput istraživačke, nastoje da objedine domene kognitivnog, socijalnog i moralnog. Moralno rasuđivanje predstavlja preduslov pune socijalizacije svakog pojedica i kao takvo je svakako vrlo važan ishod vaspitanja i obrazovanja čija povezanost sa različitim nastavnim metodima treba da bude istražena. Sa druge strane, adekvatno moralno prosuđivanje mora da uključuje sposobnost ispravnog opažanja, nepristrasne interpretacije i zaključivanja kakvo je karakteristično za istraživački metod. Stoga moralnost i moralno rezonovanje učenika predstavljaju vrlo važan istraživački konstrukt u proučavanju ukupne vrijednosti različitih metoda nastave.U ovom istraživanju je odlučeno da se posmatra da li primjena istraživačke metode u nastavi Moje okoline omogućava napredak učenika u moralnom rezonovanju.

**Empatija**

Empatija u najopštijem smislu predstavlja sposobnost uživljavanja u tuđe emocionalno stanje (Goleman, 1997). Raboteg-Šarić (1993) navode da se u razvoju empatije od najranijeg djetinjstva nadalje vidi prirodan napredak. Globalna empatija karakteristična je za djecu u prvoj godini života, gdje se djeca ponašaju kao da se ono što se događa drugima događa njima, jer nisu sposobna razlikovati sebe i druge kao odvojene fizičke entitete. Egocentrična empatija se javlja nakon prve godine života, gdje dijete počinje shvatati granicu između sebe i drugih . Počinje uviđati da druge i osobe mogu biti u nevolj ali još uvijek ne razlikuje dobro unutarnja stanja drugih od vlastitih. Empatija za osjećaje drugih javlja se s početkom preuzimanja uloge drugog, između 2. i 3. godine života kada dijete prikladnije odgovara na znakove koji ukazuju na osjećaje drugih. Konačno, sa razvojem govora dijete je u stanju empatizirati sa sve složenijim emocionalnim stanjima te odlučivati da li reagirati ili ostati postrani.

Empatija je etiološki vezana za moralnost. U nastavnom radu je moguće izabrati više sadržaja koji uključuju i komponentu empatije, tako da je više nego poželjno istražiti koje od nastavnih metoda najstimulativnije djeluju na razvoj empatije kod učenika. Imajući u vidu bliskost ova dva konstrukta može se reći da su razlozi za uključivanje empatije u istraživanje identični kao u slučaju moralnosti. Naime, postoje istraživanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2009; Jensen, 2003) koja sugerišu pozitivan uticaj primjene inovativnih metoda nastave na empatiju učenika. Obzirom da istraživački metod nastave omogućava najsistematičniji pristup problemima koji se izučavaju pretpostavlja se da kod određenog broja učenika dolazi do primjene istih metoda zaključivanja i u drugim sferama života, recimo onih koji se tiču emocionalne razmjene sa drugima (Takšić, 2014).

Generalno gledano empatija spada u istu širu grupu konstrukata kao moral i stilovi razrješavanja konflikata. Dakle i sama empatiju bi trebala biti povezana se primjenom istraživačkog metoda nastave kao i moral. U ovom istraživanju je planirano provjeriti da li uvoeđenje rasvijetliti istraživačke metode u nastavi Moje okoline omogućava inapredak u domenu empatije kod učenika četvrtog razreda.

**Školski predmet Moja okolina**

Moja okolina kao nastavni predmet u četvrtom razredu osnovne škole zasnovana je na senzitivnom iskustvu prirode i društvenoj sredini. Predstavlja nastavak i usmjeravanje spontanog dječijeg istraživanja i otkrivanja međuzavisnosti pojava i procesa u prirodnom i društvenom okruženju. Ta saznanja se u nastavi produbljuju i proširuju. Moja okolina ujedinjuje sadržaje različitih naučnih oblasti. Osnovni cilj mu je doživjeti i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih činilaca koji djeluju u dječijem prirodnom i društvenom okruženju, razvoj pravilnog odnosa prema društvenom i prirodnom okruženju, razvijanje pravilnog odnosa prema ljudima i događajima, snošljivo i otvoreno prihvatanje različitih stavova i mišljenja te podsticanje znatiželje za otkrivanjem pojava u prirodnom i društvenom okruženju.

U nastavi Moje okoline važno je osposobljavati učenike da kritički razmišljaju i razumiju koncepte, na način koji je svojstven nauci. Zato je neophodno podsticati učenički istraživački pristup svijetu koji ga okružuje. Kako učenici o nekoj aktivnosti najbolje uče na neposrednom iskustvu, dominantno je što treba da imaju ogledi koje izvode učenici individualno ili u timovima. Pri tome je neophodno objasniti učenicima procedure i tehnike izvođenja ogleda, naučiti ih kako da koriste svoja čula u tom procesu, predviđaju šta će se desiti, bilježe i uređuju dobivene podatke, pomoći im da uoče sličnosti irazlike, kritički razmatraju uočeno i donose odgovarajuće zaključke i upozoriti ih na eventualne opasnosti. Poslije provedenog ogleda treba zajedno sa učenicima pažljivo razmotriti šta se događalo i zbog čega, da li su predviđanja bila ispravna, ohrabriti ih za drugačije i nove oglede. Prilikom planiranja i izvođenja ogleda bitno je kod učenika podsticati radoznalost, maštu i divergentno mišljenje. Moja okolina u 4.razredu zasnovana je na senzitivnom iskustvu prirode i društvenoj sredini. Predstavlja nastavak i usmjeravanje spontanog dječjeg istraživanja i otkrivanja međuzavisnosti pojava i procesa u prirodnom i društvenom okruženju. Ta saznanja se u nastavi produbljuju i proširuju. Predmet je istovremeno i izvor informacija za upoznavanje načina kako što više saznati, a znanja povezati i upotrijebiti. Značaj predmeta Moja okolina leži u tome što je to jedan od glavnih nosilaca spoznajnog razvoja na ovom uzrastu.

Obzirom na raznovrsnost sadržaja koji se izučavaju u okviru predmeta Moja okolina, ovaj školski predmet daje mogućnost za različita istraživanja. Ne samo da je omogućeno da učenik usvoji određena znanja već i da ta znanja primijenjuje u drugim oblastima života, kako si međuljudski odnosi ili poštovanja određenih pravila i normi. Stoga predmet Moja okolina sa svojim sadržajima predstavlja vrlo važan izvor mogućnosti da se provjevere vrijednosti i mogućnosti različitih metoda nastave. Sprovedeno istraživanje jedan je od takvih primjera.

**Metod**

Cilj sprovedenog istraživanja je utvrđivanje uticaja primjene istraživačkog rada učenika u nastavi Moje okoline na vaspitne efekte pod kojim se u ovom istraživanju podrazumijevaju unapređenje stilova rješavanja konflikata, moralnosti i empatije. Zadatak istraživanja je ispitati razlike u vaspitnim efektima primjene istraživačke i tradicionalne metode u okviru nastave Moja okolina. Prema zadatku istraživanja je tako formulisane su i istraživačka hipoteza kojom se pretpostavlja da će u nastavi Moje okoline učenici eksperimentalne grupe, u kojoj se primjenjuje istraživački metod rada, ispoljavati poželjnije stilove rješavanja konflikata i pokazivati višu moralnost, empatiju i pozitivan stav prema školi u odnosu na učenike u kontrolnoj grupi koji rade na uobičajene načine u tradicionalnoj nastavi.Postavljene su postavljene tri hipoteze:

H1. Pretpostavlja se da će učenici u eksperimentalnoj grupi u kojoj se realizuje nastava Moje okoline uz primjenu istraživačkog rada učenika pokazivati veću sklonost ka asertivnim nego agresivnim i pasivnim oblicima ponašanja u situacijama koje se mogu označiti problemskim ili konfliktnim u odnosu na učenike u kontrolnoj grupi koji rade na uobičajene načine u tradicionalnoj nastavi.

H2. Pretpostavlja se da će učenici u eksperimentalnoj grupi u kojoj se realizuje nastava Moje okoline uz primjenu istraživačkog rada učenika pokazivati viši stepen moralnog rezonovanja u odnosu na učenike u kontrolnoj grupi koji rade na uobičajene načine u tradicionalnoj nastavi.

H3. Pretpostavlja se da će učenici u eksperimentalnoj grupi u kojoj se realizuje nastava moje okoline uz primjenu istraživačkog rada učenika pokazivati viši stepen empatičnog ponašanje učenika u odnosu na učenike u kontrolnoj grupi koji rade na uobičajene načine u tradicionalnoj nastavi.

**Uzorak**

Ukupan uzorak istraživanja je obuhvatio 89 učenika iz četiri odjeljenja četvrtog razreda. Ujednačavanje grupa, kao neohpodno u eksperimentu je izvršeno na osnov uspjeha učenika u prethodnom razredu. Nakon ujednačavanja određeno je koja dva razreda će činiti eksperimentalnu a koja dva kontrolnu grupu. Eksperimentalnu grupu je činilo 46, a kontrolnu 43 učenika.

**Instrumenti i procedura**

Nezavisnu varijablu u istraživanju predstavlja eksperimentalni faktor, a to je istraživački rad učenika u nastavi Moje okoline. Zavisne varijable su bile rezultati na skalama stilova razrješenja konflikata, moralnosti i empatije (vaspitni efekti istraživačke nastave). U istraživanju je primijenjen eksperiment. Testiranje je primjenjeno u iniciejalnom i finalnom

mjerenju u cilju ispitivanja stilova rješavanja konflikata, moralnosti i empatij. Nakon inicijalnog testiranja u eksperimentalnu grupu je uveden istraživački metod nastave kao eksperimentalni faktor, dok su u kontrolnoj grupi primjenjivana tradicionalne nastave. Nakon tri mjeseca rada je izvršeno finalno testiranje u kome su korištene iste skale stilova razrješenja konflikata, moralnosti, empatije i stava orema školi. Cjelokupno eksperimentalno istraživanje realizovano je u školskoj 2019/20 godini.

**Statističke procedure**

U istraživanju su, u zavisnosti od prirode ispitivanih konstrukata analizirani parametri deskriptivne statistike primijenjene i frekvencije. Poređenje rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe na inicijalnom i finalnom mjerenju je za numeričke varijable izvršeno primjenom t-testa za nezavisne i zavisne uzorke, kao i Hi-kvadrat i Wilcoxonov test.

**Rezultati**

*Provjera prve hipoteze*

U okviru provjere uticaja istraživačkog metoda na sklonost rješavanja koflikata su je izvršeno poređenje postignuća između eksperimentalne i kontrolne skupine je izvršeno pomoću t-testa za nezavisne uzorke, dok je razlika u u postignuću u okviru svake skupine posebno izvršena pomoću t-testa za uparene uzorke. Razrješavanje konflikata je posmatrano na osnovu tri dominantne orijentacije prema kojima se pojedinac upravlja u situacijama konflikta: pasivno ponašanje, asertivno ponašanje i agresivno ponašanje. Prije analize dobijenih rezultata, potrebno je podsjetiti da: niži skorovi dobijeni na skali procjene stilova razrješavanja konflikata ukazuju na pasivan stil; srednje vrijednosti skorova sugerišu asertivan stil; dok viši skorovi na ovoj skali ukazuju da se radi o sklonosti ka agresivnom stilu razrješavanja konflikata. Ovo značenje dobijenih skorova je vrlo važno imati u vidu pri interpretaciji rezultata.

Tabela 1. Mjere deskriptivne statistike i t-test za nezavisne uzorke; postignuće na inicijalnom i finalnom testiranjusklonosti rješavanju konflikata

| | Skupina | M | SD | SE M | t | df | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IT_Stil rješavanja konflikata | ES | 11.00 | 1.55 | .23 | 2.510 | 87 | .014 | .067 |
| | KS | 10.14 | 1.68 | .26 | | | | |
| FT_Stil rješavanja konflikata | ES | 10.89 | 1.12 | .17 | -1.964 | 87 | .053 | .042 |
| | KS | 11.44 | 1.48 | .23 | | | | |

Legenda: IT-inicijalno testiranje; FT-finalno testiranje;M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; SE M- standardna greška aritmetičke sredine; Legenda: F - varijanca; t – t-test; df –stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti; $\eta^2$-indeks snage efekta.

Dobijeni rezultati (tabeli 1) pokazuju učenici eksperimentalne skupine (ES M=11.00, SD=1.55) postižu više prosječne skorove inicijalnoj samoprocjeni od učenika kontrolne skupine (KS M=10.14, SD=1.68). U obje skupine dominira asertivni stil rješavanja konflikata

ali je registrovana razlika statistički značajna na nivou p<.05 učenici kontrolne skupine (t(87)= 2.510) prema kojoj učenici eksperimentalne skupine na inicijalnoj samoprocjeni ipak pokazuju značajno asertivnijim od učenika kontrolne skupine. Ipak vrijednost indeksa snage efekta ($\eta^2$=.067) sugeriše da se radi o neznačajnom ukupnom efektu. Na finalnom testiranju samoprocjeni dobijena je drugačija situacija gdje učenici kontrolne skupine (KS M=10.89, SD=1.12) ostvaruju više prosječne skorove od učenika eksperimentalne skupine (ES M=11.44, SD=1.48). Dobijena vrijednost t-testa (t(87)=-1.96) izlazi iz okvira nivoa značajnosti p>.05, a indeks snage ($\eta^2$=.042) sugerira nikakav efekat. Na osnovu ukupnih podataka se može zaključiti da se eksperimentalna i kontrolne skupina ne razlikuju značajno u odnosu na sklonost rješavanja konfliktnih situacija.

Za dobijene rezultate se može reći da nisu u međusobnom saglasju jer u eksperimentalnoj skupini se registruje opadanje skorova što ukazuje na pasivnan stil rješavanja konflikata, dok je u kontrolnoj skupini registrovan određen porast skorova koja ukazuje na intenziviranje asertivnog stila rješavanja.

Dalje je analizirana razlika u stilu rješavanja konfliktnih situacija na inicijalnom i finalnom testiranju. Za svakog učenika direktno su poređene samoprocjene na inicijalnom i finalnom testiranju i u tu svrhu je primijenjen t-test za zavisne uzorke. U prvom koraku je analiza sprovedena na ukupnim podacima.

Tabela 2. Mjere deskriptivne statistike i t-test za zavisne uzorke; postignuća eksperimentalne i kontrolne skupine na inicijalnom i finalnom testiranju sklonosti rješavanju konflikata (ukupan uzorak N=89)

| | M | SD | SE M | t | df | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IT_Stil rješavanja konflikata | 10.58 | 1.66 | .18 | -2.350 | 88 | .02 | .059 |
| FT_Stil rješavanja konflikata | 11.16 | 1.33 | .14 | | | | |

Legenda: IT-inicijalno testiranje; FT-finalno testiranje; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; SE M- standardna greška aritmetičke sredine; Legenda: F - varijanca; t – t-test; df –stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti; $\eta^2$-indeks snage efekta.

Predstavljeni rezultati pokazuju da i na inicijalnoj (IT M=10.58, SD=1.66) i na finalnoj samoprocjeni (FT M=11.16, SD=1.33) učenici obje skupine ostvaruju skorove koji sugerišu veću sklonost asertivnom nego pasivnom ili agresivnom obliku rješavanju konflikata. Razlika koja je registrovana pri poređenju inicijalne i finalne samoprocjene je prema dobijenoj vrijednosti t-testa statistički značajna na nivou p<.05 (t(88)=-2.350). Ipak, vrijednost indeksa snage efekta ($\eta^2$=.059) daje značajnu potvrdu registrovane razlike. Stoga je potrebno biti oprezan u izvođenju zaključaka i reći da dobijeni rezultati ne daju potvrdu postojanja značajne razlike u sklonosti ka rješavanju konflikatnih situacija između eksperimentalne i kontrolne skupine, odnosno da ne daju dovojno argumenata za prihvatanje druge pomoćne hipoteze.

Na osnovu ukpnih nalaza dobijenih provjerom prve hipoteze može se zaključiti da se ona odbacuje, odnosno da primjena istraživačke metode u nastavi predmeta Moja okolina nema pozitivan efekat na razvoj stilova rješavanja konflikata kod učenika četvrtog razreda.

*Provjera druge hipoteze*

Drugom hipotezom se pretpostavlja da da će učenici u eksperimentalnoj grupi u kojoj se realizuje nastava Moje okoline uz primjenu istraživačkog rada učenika pokazivati viši stepen moralnog rezonovanja u odnosu na učenike u kontrolnoj grupi koji rade na uobičajene načine u tradicionalnoj nastavi.U istraživanju je analizirano moralno rezonovanje učenika u više situacija koje uključuju moralne dileme. Viši skorovi pri tome opisuju sklonost učenika da bira moralno ispravne odluke čak i u situacijama vlastite štete dok niski skorovi opisuju sklonost da se socijalno prihvatljive i poželjne odluke postave iznad vlastite dobiti. I u ovom slučaju su primijene iste statističke metode kao i u prethodnom slučaju.

U prvom koraku je ispitivana razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine, odvojeno na inicijalnom i finalnom mjerenju. U obradi podataka je primijenjen t-test za nezavisne uzorke.

Tabela 11. Mjere deskriptivne statistike za samoprocjene moralnosti i t-test za nezavisne uzorke

| | Skupina | M | SD | SE M | T | df | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IT_Moralnost | ES | 11.00 | .87 | .13 | -.53 | 87 | .59 | .003 |
| | KS | 11.11 | 1. 13 | .17 | | | | |
| FT_Moralnos t | ES | 14.74 | .97 | .14 | -.94 | 87 | .30 | .010 |
| | KS | 14.95 | 1.17 | .18 | | | | |

Legenda: IT-inicijalno testiranje; FT-finalno testiranje; ES-eksperimentalna skupina; KS-kontrolna skupina; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; SE M- standardna greška aritmetičke sredine; Legenda: F - varijanca; t – t-test; df –stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti; $\eta^2$-indeks snage efekta.

Rezultati dobijeni t-testom u okviru skupina generalno su pokazali da se u između eksperimentalne i kontrolne skupine ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni moralnosti. Dobijeni rezultati na inicijalnoj samoprocjeni pokazuju da učenici eksperimentalne skupine (ES M=11.00, SD=.87) postižu vrlo sličnu vrijednosti kao učenici kontrolne skupine (KS M=11.11, SD=1.13). Primjena t-testa je pokazala da se samoprocjena moralnosti učenika eksprimentalne i kontrolne skupine ne razlikuje statistički značajno ($t(87)=-.53$, $p>.05$, $\eta^2=.003$). Što se tiče finalne samoprocjene i eksperimentalna (ES M=14.74, SD=.97) i kontrolna skupina (KS M=14.95, SD=1.17) svojim skorom ukazuju na visoku samoprocjenjenu moralnosti učenika. I ovaj put je razlika između skupina vrlo mala i kao takva nije statistički značajna niti na jednom nivou značajnosti ($t(87)=-.94$, $p>.05$, $\eta^2=.010$).

Na osnovu ovog nalaza može reći da su zabilježene promjene u samoprocjeni moralnosti iste u obje testirane skupine. Drugim riječima, nema polaznih argumenata koji bi ukazivali da se promjena u samoprocjeni moralnosti može dovesti u vezu sa djelovanjem eksperimentalnog faktora. Stoga u ovom slučaju se može reći da dobijeni rezultati govore u prilog odbacivanju druge hipoteze.

U daljem dijelu razrade druge hipoteze je testirana statistička značajnost razlike između inicijalne i finalne samoprocjene na nivou cijelog uzorka pri čemu je korišten t-test za zavisne uzorke. Ispitivanje je izvršeno odvojeno u okviru eksperimentalne i kontrolne skupine čime se

nastojalo ispitati da li je registrovana promjena u procjeni moralnosti zastupljena u obe skupine ili postoji određena razlika. I u ovom slučaju je korišten t-test za zavisne uzorke.

Tabela 12. Mjere deksriptivne statistike na inicijalnoj i finalnoj samoprocjeni moralnost (eksperimentalna i kontrolna skupina)

| Skupina | Moralnost | M | SD | SE M | t | df | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ES | IT_Moralnost | 11.00 | 0.88 | .13 | -17.21 | 44 | .00 | .868 |
| | FT_Moralnost | 14.76 | 0.98 | .15 | | | | |
| KS | IT_Moralnost | 11.12 | 1.14 | .17 | -14.35 | 42 | .00 | .831 |
| | FT_Moralnost | 14.95 | 1.17 | .18 | | | | |

Legenda: IT-inicijalno testiranje; FT-finalno testiranje; ES-eksperimentalna skupina; KS-kontrolna skupin; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; SE M- standardna greška aritmetičke sredine; Legenda: F - varijanca; t – t-test; df –stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti; $\eta^2$-indeks snage efekta.

Kako se vidi u tabeli sa prikazanim rezultatima u obje skupine su registrovani porasti prosječnih skorova u procjeni moralnosti. U okviru eksperimentalne skupine na inicijalnoj samoprocjeni (M=11.00, SD=.88) su postignuti statistički značajno niži rezultati nego na finalnoj samoprocjeni (M=14.76, SD=.98). Drugačije govoreći, na finalnoj samoprocjeni učenici eksperimentalne skupine pokazuju više skorove na skali moralnosti nego pri inicijalnoj samoprocjeni. Dobijena razlika je statistički značajna na nivou $p<.01$ ($t(44)=-17.21$). što je potvrđeno i visokom vrijednosti indeksa snage efekta $\eta^2=(.868)$. U kontrolnoj skupini je zabilježena ista situacija. Na inicijalnoj samoprocjeni (M=11.12, SD=1.14) učenici kontrolne skupine takođe postižu statistički značajno niže rezultate nego na finalnoj smaoprocjeni (M=14.95, SD=1.17). I ovaj put je registrovana razlika statistički značajna na nivou $p<.01$ ($t(42)=-14.35$) dok indeksa snage efekta $\eta^2=(.868)$ pokazuju vrlo jak efekat.

Obzirom da su u obje skupine regostrovane istovrsne promjene skorova na skali moralnosti i da se one ne mogu dovesti u vezu sa djelovanjem eksperimentalnog faktora možemo u potpunosti odbaciti drugu hipotezu kojom se pretpostavilo da će učenici u eksperimentalnoj grupi u kojoj se realizuje nastava Moje okoline uz primjenu istraživačkog rada učenika pokazivati viši stepen moralnog rezonovanja u odnosu na učenike u kontrolnoj grupi koji rade na uobičajene načine u tradicionalnoj nastavi

*Provjera treće hipoteze*

Trećom pomoćnom hipotezom je u razmatranje uzeta empatija i kao i u prethodnom slučaju ispitavan je uticaj na istraživačke metode na empatiju učenika. U prvom navratu je analizirana razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u rezultatima koji su postignuti na na inicijalnoj i finalnoj samoprocjeni empatije. U prvom koraku je ispitivana razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine, odvojeno na inicijalnom i finalnom mjerenju a u obradi podataka je primijenjen t-test za nezavisne uzorke.

Tabela 15. Mjere deskriptivne statistike za moralnost i t-test za nezavisne uzorke

| | | M | SD | SE M | t | df | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| IT_ Empatija | ES | 7.67 | .60 | .09 | 1.382 | 87 | .171 | .021 |
| | KS | 7.49 | .67 | .10 | | | | |
| FT_Empatija | ES | 6.30 | .47 | .07 | 1.922 | 87 | .058 | .040 |
| | KS | 6.09 | .57 | .09 | | | | |

Legenda: IT-inicijalno testiranje; FT-finalno testiranje; ES-eksperimentalna skupina; KS-kontrolna skupina; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; df - stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti, t – t-test; df –stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti; $\eta^2$-indeks snage efekta.

Rezultati dobijeni na inicijalnoj samoprocjeni empatije pokazuju da učenici eksperimentalne skupine (ES M=7.67, SD=.60) postižu nešto više prosječne rezultate od učenika kontrolne skupine (KS M=7.49, SD=.67). Obzirom na vrijednsot sprosječnih skorova može se reći da učenici obje skupine pokazuju visoku empatiju. Primjena t-testa je pokazala je da se registrovana razlika u samoprocjeni empatije između učenika eksprimentalne i kontrolne skupine ne razlikuje statistički značajna niti na jednom nivou ($t(87)=1.38$, $p>.05$, $\eta^2=.021$). Na finalnoj samoprocjeni empatije učenici eksperimentalne skupine (ES M=6.30, SD=.47) ponovo postižu nešto više prosječne skorove od učeniks kontrolne skupine (KS M=6.09, SD=.57). Ni ovaj put nije registrovana razlika između skupina nije statistički značajna niti na jednom nivou značajnosti ($t(87)=1.92$, $p>.05$, $\eta^2=.040$). Drugačije rečeno, učenici eksperimentalne i kontrolne skupine se ne razlikuju međusobno u odnosu na empatiju, kako na inicijalnom, tako i na finalnom testiranju.

U sljedećoj analizi je ista analiza primijenjena u odvojenim razmatranjima u okviru eksperimentalne i kontrolne skupine. Na taj način smo pokušali ispitati da li je registrovana promjena u procjeni empatije zastupljena u obje skupine ispitanika. U analizi je korišten t-tet za zavisne uzorke.

Tabela 16. Mjere deksriptivne statistike empatije na inicijalnom i finalnom testiranju; t-test za zavisne uzorke

| | empatija | M | SD | SE M | t | df | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ES | IT_emaptija | 7.67 | 0.60 | 0.09 | 10.894 | 45 | .00 | .772 |
| | FT_emaptija | 6.30 | 0.47 | 0.07 | | | | |
| KS | IT_emaptija | 7.49 | 0.67 | 0.10 | 10.78 | 42 | .00 | .732 |
| | FT_emaptija | 6.09 | 0.57 | 0.09 | | | | |

Legenda: IT-inicijalno testiranje; FT-finalno testiranje; ES-eksperimentalna skupina; KS-kontrolna skupina.M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; df - stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti, t – t-test; df –stepen slobode; p - nivo statističke značajnosti; $\eta^2$-indeks snage efekta.

Kako se vidi u tabeli 16 i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj skupini je došlo do opadanja prosječnih skorova na skali empatije. U okviru eksperimentalne skupine registrovana razlika između inicijalnog (IT M=7.67, SD=.60) i finalnog testiranja empatije (FT M=6.30, SD=.47) je statistički značajna na nivou $p<.01$ (ES $t(45)=10.89$, $\eta^2=.772$). U kontrolnoj skupini razlika

između inicijalnog (IT M=7.49, SD=.67) i finalnog testiranja empatije (FT M=6.09, SD=.57) je također statistički značajna na nivou p<.01 (KS t(42)=10.78, $\eta^2$=.732).

Na osnovu rezultata dobijenih provjerom treće pomoćne hipoteze možemo zaključiti da se ona odbacuje. Kao prvo, nije zabilježena nikakva statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine, niti na inicijalnom, niti na finalnom mjerenju.

**Diskusija i zaključak**

Sve je uvriježenije mišjenje da tradicionalna nastava koči opšti razvoj učenika i njegovih kapaciteta Bognar i Matijević (2002). Jedan od osnovnih postulata suvremene nastave je potreba za promjenom tradicionalnog razredno-predmetnog sustava. Neophodnim se smatra enciklopedijski tip znanja zamijeniti razvijanjem sposobnosti učenika da razumijevanja i rješavaju probleme, kao i da u konačnici budu kadri primijeniti za praktičnu primjene stečenih znanja i vještina (Tot, 2010). Jedna od metoda inovativne nastave koja omogćava prevazilaženja ograničenja tradicionalne nastave je istraživački metod čije uvođenje omogućava da se direktno radi na prelasku iz tradicionalnog u invaciovne metode nastave. Njegovim uvođenjem u nastavu pored prevazilaženja ograničenja tradicionalnih metoda nastave omogućava se i korištenje više kognitivnih kapaciteta učenika kao i veća generalizacija usvojenog znanja u domenu drugih predmeta. Pored toga, nije zanemarljiva ni činjenica da je istraživački metod učenicima daleko intersantniji, da omogućava veću angažovanost učenika i u cjelini dovodi do razvoja pozitivnijeg stava prema školi (Cerić, 2013), kao i porasta motivacije za za učenjem tijekom čitavoga života (Corno i Kanfer 1993; Rijavec1999).

U sprovedenom istraživanju je u osnovi ista ideja, da uvođenje inovativnih metoda nastave omogućava sa jedne strane sticanje kvalitetnijeg znanja, i sa druge strane ima pozitivan utjecan na sklonosti učenika. Kao inovativna nastavna metoda je za sprovedeno istraživanje odabran je istraživački metod.

Prvom hipotezom je pretpostavljeno da će primjena eksperimentalne metode u nastavi Moja okolina imati pozitivan efekat i na stil razrješavanja konflikata. Dobijeni rezultati su u znatnom redu pokazali da se eksperimentalna i kontrolne skupina ne razlikuju značajno u odnosu na dominantni stil rješavanja konfliktnih situacija. U okviru eksperimentalne skupine je opaženo opadanje skorova što ukazuje u periodu od inicijalnog do finalnog testiranja i to od asertivnog ka pasivnom stilu rješavanja konflikata. Suprotno tome, u kontrolnoj skupini je opažen porast rezultata učenika koja sugerira da asertivni stil zauzima dominaciju umjesto pasivnog stila razrješavanja kofliktnih situacija. U ovom slučaju se registrirana suprotna tendencija kretanja rezultata u eksperimentalnoj i konotrolnoj grupi. Ovakve promjene se stoga ne mogu dovoditi u vezu sa uvođenjem istraživačke metode kao eksperimentalnog faktora. Na temelju tih rezultata može se zaključiti da nisu potvrđeni nalazi studije koju su sproveli Jokić i Ristić-Dedić (2010). Jedinu stvar koju možemo pretpostaviti sa značajnom dozom sigurnosti je da istraživački metod u nastavi, pored uspjeha u učenju, može imati i pozitivan utjecaj i na šire aspekte ličnosti u višim uzrastima, što bi bilo suglasno rezultatima istraživanja Barišić i Tadić (2006). Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da se prva hipoteza odbacuje.

Rezultati provjere druge hipoteze koja se odnosila na moralnost učenika su pokazali da učenici u cjelini postižu više skorove na skali samoprocjene moralnosti na finalnom nego na inicijalnom testiranju. Isti nalaz je dobijen i kada su podaci analizirani odvojeno za eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Dakle u obje skupine su zabilježene identične promjene u

samoprocjeni moralnosti u vidu porasta rezultata na finalnom testiranju. Obzirom da su u obje grupe registrovane iste promjene one se nikako ne mogu objasniti djelovanjem eksperimentalnog faktora, odnosno primjene istraživačke metode u nastavi Moje okoline. Prije će biti da se radi o postojanju sistematskog faktora kakav je razvoj ili možda nekog slučajnog faktora čije djelovanje nije registrovano istraživačkim protokolom, a koji je podjednako utjecao na obje grupe. Dobijeni rezultati nalažu da se druga hipoteza odbacuje. Moralno rezonovanje se, dakle, ne može dovesti u vezi sa uvođenjem istraživačkog metoda u nastavu Moja okolina. Primjena istraživčke metode nalaže ponavljanje i analizu preduzetih koraka, kao i njihovu evaluaciju. Iste principe opažamo i kod moralnog rezonovanja i zaključivanja (Knežević, 2003). Međutim, na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da to nije slučaj; bar ne na ispitivanom nastavnom materijalu kakav se sreće u predmetu Moja okolina, ili na uzrastu učenika od 9 i 10 godina.

Kao i u slučaju moralnosti, empatija se mora posmatrati kao konstrukt determinisan uzrastom učenika. Stoga je neophodno sve nalaze tumačiti iz perspektive uzrasta ispitanika i nikako ih ne generalizovati na kompletnu učenićku populaciju. Rezultati dobijeni na ukupnom uzorku učenika pokazuje da su prosječni skorovi na skali empatije bili viši na inicijalnom nego na finalnom mjerenju. Isti nalaz je potvrđen prilikom analize rezultata u razdvojenim grupama tj. eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Konačno, učenici kontrolne i eksperimentalne grupe se između sebe nisu razlikovali u empatiji niti prilikom inicijalnog, niti prilikom finalnog testiranja. Dobijeni rezultati jasno su ukazali da treću hipotezu treba odbaciti i zaključiti da primjena istraživačke metode u nastavi Moja okolina nema nikakav značajan uticaj na ematiju učenika. I u ovom slučaju se vjerovatno treba poslužiti agrumentom koji je pomenut pri diskusiji rezultata vezanih za moralnost. Naime ispitani učenici su uzrastom u „predvorju“ puberteta i adolsencije, tako da se od njih ne može očekivati da raspolažu kognitivnim kapacitetima kakvi su nužni za transfer principa zaključivanja iz predmeta Moja okolina u domen empatije. Ovakav transfer je moguće očekivati tek u adolescenciji.

Bilo bi interesantno posmatrati uticaj primjene istraživačke metode u dužem vremenskom periodu, u većem broju školih predmeta i u svim školskim uzrastima.

**Zaključak**

Primarni cilj spovedenog istraživanja je bio ispitivanje ispitivanje prirode uticaja uvođenja istraživačkog metoda u nastavu predmeta Moja okolina. Istraživanje se temeljilo na ekperimentalnom nacrtu kojim se htjelo ispitati upotrebna vrijednost inovativne nastavne metode, odnosno istraživačkog metoda u nastavi predmeta moja okolina.Istraživački metod nastave ne omogućava razvoj stilova rješavanja konflikata, moralnosti i empatije, barem ne na uzrastu učenika četvrtog razreda osnovne škole. Ono što ostaje kao obaveza za naredna istraživanja je ispitati vaspitne efekte istraživačkog metoda u nastavi i na drugim uzrastima učenika. Time bi se moglo ustanoviti koji je optimalan uzrast učenika na kome ima smisla primijenjivati istraživački metod i očekivati pozitivne efekte i u drugim domenima a ne samo usvajanju znanja.

## Literatura


1. Barušić, J., Tadić, M. (2006). Uloga samopoštovanja u odnosu crta ličnosti i neverbalnih socijalnih vještina. Društvena istraživanja, 4-5, 753-771.
2. Bognar, L., Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
3. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. Metodički ogledi, 13(1), 123-136.
4. Cerić, H. (2013). Skandalon u oblačićima – kako koristiti strip u nastavi? Sarajevo: Centar za napredne studije.
5. Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In L. DarlingHammond (Ed.), Review of research in education 19 (pp. 301–341). Washington, DC: American Educational Research Association.
6. Ćatić, R. (2003). Osnovi didaktike. Zenica: Filozofski fakutet.
7. Čekrlija, Đ.; Turjačanin, V.; Puhalo, S. (2004). Društvene orijentacije mladih. Banja Luka: Nacionalni institute za borbu protiv narkomanije
8. Čudina-Obradović, M.; Težak, D. (1995) Mirotvorni razred: priručnik za učitelje o mirotvornom odgoju. Zagreb: Znamen.
9. De Zan, I. (1994). Istraživačka nastava biologije. Zagreb: Školske novine.
10. Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija: zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
11. Jensen, E. (2003). Super-nastava:nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje. Zagreb: Educa.
12. Jokić, B. i Ristić-Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. Revija Za Socijalnu Politiku, 3, 345-362.
13. Kreidler, W. J. (1984). Creative Conflict Resolution: more than 200 activities for keeping peace in the classroom. Glenview, Illinois and London: Scott, Foresman and Company.
14. Krkljuš, S. (1977). Učenje u nastavi otkrivanjem. Novi Sad: Radnički univerzitet Radivoj Ćirpanov.
15. Kuka, M. (2000). Značaj i uloga eksperimentalnih metoda u nastavi prirodnih nauka. Par predstavljen na IX Kongresu saveza pedagoških društava, Beograd, (str. 538-542).
16. Mikanović, B. (2009). Teorijske osnove istraživačkog rada učenika u savremenim didaktičkim teorijama. Norma, 14(2), 139-152.
17. Peterson, K., DeCato, L., Kolb, D. A. (2015) Moving and Learning: Expanding Style and Increasing Flexibility. Journal of Experiential Education, 38(3), 228–244. DOI: 10.1177/1053825914540836.
18. Raboteg – Šarić, Z (1997). The role of empathy and moral reasonino in adolescentes prosocial behaviour. Društvena istraţivanja, 4-5(30-31), str. 493-512
19. Rijavec, M., Raboteg Šarić, Z. i Franc, R. (1999.). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. Društvena istraživanja, 8(4), 529-541.
20. Ristanović, D. (2016). Uloga projektnog modela nastave prirode i društva u razvoju saradničkog ponašanja učenika.Nastava i vaspitanje,LXV(3), 629-646

21. Robinson, Carole F, Peter J. Kakela (2006), ″Creating a Space to Learn: A Classroom of Fun, Interaction, and Trust″. College Teaching, 54(1), str. 202-206.
22. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55 (1), 68–78.
23. Stojaković, P. (1981). Savremene teorije učenja kao moguća osnova teorija instrukcije u nastavi, Pedagogija, 2, 157-173.
24. Takšić, V. (2014). Konstrukt emocionalne inteligencije u obrazovnom i organizacijskom kontekstu. 22. Konferencija hrvatskih psihologa: kako obrazovanju dodati boju. U Nina Pavlin-Bernardić, Boris Jokić, Josip Lopižić, Vanja Putarek, Vesna Vlahović-Štetić (Ur.), Knjiga sažetaka (str. 139-140). Rovinj: Zagreb, 2014.
25. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. Odgojne znanosti, 12(1), 65-78.

## CHECKING THE CONNECTION BETWEEN THE APPLICATION OF THE RESEARCH METHOD IN TEACHING MY ENVIRONMENT WITH THE DEVELOPMENT OF MORALITY, EMPATHY AND CONFLICT RESOLUTION STYLES

**Abstrakt**

*The results of the research show that the application of the research method in teaching in the older grades of primary school, in addition to a positive impact on the quality of knowledge, has a positive impact on the prosocial behavior of students. The aim of the research was to examine whether the application of the research method in teaching in the fourth grade of primary school affects the development of moral reasoning, empathy and propensity to resolve conflicts.The sample consisted of 89 students (36 female students) divided into an experimental (46) and a control group (43). After equalizing the groups, the students self- assessed their morality, empathy and conflict resolution style through a questionnaire. One class of My environment was thaught through a research method and in the control group, through traditional teaching methods.After three months, students were re-tested with the same questionnaire.In the data analysis, a t-test for independent and dependent samples was applied. The research findings, in no case showed a statistically significant difference between the experimental and control groups. The obtained results suggest that the application of the research method in the fourth grade of primary school does not lead to the improvement of student conflict resolution styles, morality and empathy. Based on the overall findings, we can conclude that at the age of fourth grade students, the research method should not be expected to have a positive effect on prosocial reasoning and behavior.*

***Key words****: research teaching method, experiment, empathy, morality, conflict resolution style*

UDK 004.42
UDK 378
Stručni rad

Dr. sc. Nevzudin Buzađija

# OPTIMIZIRANJE KODA U FUNKCIJI RAZVOJA PROGRAMERSKIH VJEŠTINA KOD STUDENATA

**Sažetak**

*Pravilan pristup u pisanju programskog koda i način optimiziranja koda je bitna karakteristika za dobrog programera sa stajališta zahtjeva koji se postavljaju od strane softverske industrije. Da bi se pristupilo pravilnom pisanju koda neophodno je stvoriti temelj kroz formalno i neformalno obrazovanje. U radu će se prikazati pravilan način pisanja koda uz pravilno optimiziranje koda sa ciljem što bržeg izvršavanja aplikacije. Doprinos rada se ogleda u izgradnji vještina kod mladih ljudi koji se školuju za buduće poslove programera. Cilj je da budući programeri percipiraju sliku na koji način mogu da razviju vlastiti stil pisanja koda.*

***Ključne riječi**: funkcionalnost, greške, usko grlo, optimizacija koda, straničenje, Paretov princip, interpreteri, kompajleri, C, C#*

## Uvod

Prilikom razvoja aplikacija neophodno je da se odabere strategija razvoja, od odabira adekvatnog sistema za upravljanje bazama podataka do programske platforme. Odabir programske platforme za pisanje koda *backend*, koji nije vidljiv korisniku, treba da je usklađen sa problemom koji se rješava. Glavni zadatak *backend* razvoja je osigurati da aplikacija ispravno funkcioniše i da se aplikacija poveže sa korisničkim interfejsom koji je razvijen od *frontend* developera.

Performanse su samo jedan aspekt ukupnog kvaliteta softvera i dobro optimizirani kod je jedan od aspekta ukupnih performansi. Programska arhitektura, detaljni dizajn, upotrebljene strukture podataka i izbor algoritama u najvećem broju slučajeva imaju veći uticaj na performanse programa (vrijeme izvršavanja i zauzeće memorije) nego što to ima efikasnost njegovog programskog koda.

Kvantitativna mjerenja su ključni dio maksimiziranja performansi. Ona su neophodna da bi se pronašli dijelovi programa čije bi optimiziranje performansi zaista dalo rezultate. Većina aplikacija troši veliki dio vremena izvršavanja u malim dijelovima koda. Ne možete znati koji su to dijelovi dok ne izvršite mjerenja. Najbolji način da se pripremite za rad na performansama putem optimiziranja koda (code tuning) tokom inicijalnog programiranja jeste da pišete standardni kod koji je lak za razumijevanje i modifikaciju.

## Problemi kod edukacije programera

Najveći problem kod mladih programera što pribjegavaju šabloniziranju prilikom pisanja izvornog koda i što ne razvijaju svoj vlastiti pristup pisanja algoritma za rješavanje nekog problema. Prvenstveno treba da se razvije stil pisanja koda kod pojedinaca i logičko razumijevanje rješavanja nekog problema. Nakon te početne faze nastoji se kod mladih programera izgraditi percepcija da pišu standardni kod koji je lak za razumijevanje i

modifikaciju. Sljedeća faza je da prepoznaju „uska grla“ u kodu i da prepoznaju moguće optimiziranje koda koje će poboljšati algoritam.

Konstruktivizam sugeriše da vježbe programiranja treba odgoditi sve dok rasprava među studentima ne omogući izgradnju dobrog računarskog modela. Prerani pokušaji pisanja programa dovode do grešaka i odgađa razvoj održivih modela [1]. Naime sve više se nastoji kod studenata izazvati uzbuđenje, kreativnost i inovativnost korištenjem metode kreativnog kodiranja [3].

Prerano optimiziranje nije dobar pristup programiranju jer bolje da imate program koji radi, nego da imate brz program koji pada ili daje netačne informacije. Sa druge strane, teško je napraviti uspješnu aplikaciju bez bavljenja optimiziranjem u procesu stvaranja aplikacije. Programer daleko bolje razumije svoju aplikaciju nego kompajler koji nema takve informacije. Podešavanje koda se vrši iz nekoliko razloga:

- zadovoljstvo je uzeti jednu rutinu koja se izvršava za 30 milisekundi, promijeniti par linija koda i smanjiti vrijeme izvršavanja rutine na 5 milisekunde,
- ovladavanje vještinom pisanja efikasnog koda jeste siguran put ka tome da postanete ozbiljan programer.

Pokazat ćemo jedan primjer koda koji je funkcionalan, a koji bi se mogao optimizirati. Ovo je jako bitno prilikom edukacije programera da se razvijaju vještine fazno i da na prvom mjestu bude funkcionalnost, a tek nakon toga u vremenu do implementacije da se isti optimizira.

Programskim kodom je implementiran RC6 algoritam. Algoritam je napravljen prema standardnim parametrima (ključem od 128/192/256 bitova, podatkom od 128 bitova i 20 rundi algoritma, ali je moguće i modificirati ove parametre), a ključ i podatak se unose u heksadecimalnom obliku (u obliku 4 bloka). Program je postavljen da uradi enkripciju, a zatim dekripciju podatka kako bi se provjerila validnost pseudokodova i rezultata.

Za upotrebu inicijalizacije varijable u for petlji potreban je C11/C99.

Ovo je jedan od primjera koji su korišteni:

**Ključ**: 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00 00

**Podatak**: 00000000 00000000 00000000 00000000

**Rezultat**: 36a5c38f 78f7b156 4edf29c1 1ea44898

```
#include <conio.h>
#include <stdio.h>
#include <stdlib.h>
#define w 32
#define r 20
#define P32 0xB7E15163
#define Q32 0x9E3779B9
#define brbajtova (w/8)
#define c ((b+brbajtova-1)/brbajtova)
#define R24 (2*r+4)
#define lgw 5
#define ROTL(x,y) (((x)<<(y&(w-1))) | ((x)>>(w-(y&(w-1)))))
#define ROTR(x,y) (((x)>>(y&(w-1))) | ((x)<<(w-(y&(w-1)))))

unsigned int S[R24-1];

void potkljucevi(unsigned char *K, int b){
  int i,j;
  unsigned int L[(32+brbajtova-1)/brbajtova];
  unsigned int A,B;
  L[c-1]=0;
  for(i=b-1; i>=0; i--)
    L[i/brbajtova]=(L[i/brbajtova]<<8)+K[i];

//implementacija pseudokoda za generisanje kljuceva
S[0]=P32;
  for(i=1; i<=2*r+3; i++)
    S[i]=S[i-1]+Q32;
  A=B=i=j=0;
  int v=R24;
  if (c>v) v=c;
v*=3;
  for(int s=1; s<=v; s++){
    A=S[i]=ROTL(S[i]+A+B, 3);
    B=L[j]=ROTL(L[j]+A+B, A+B);
    i=(i+1)%R24;
    j=(j+1)%c;
  }
```

```
//kraj implementacije pseudokoda za generisanje kljuceva
}

void enkripcija(unsigned int *pt, unsigned int *ct){
   unsigned int t,u,x;
   int i, j;
   unsigned int A=pt[0];
   unsigned int B=pt[1];
   unsigned int C=pt[2];
   unsigned int D=pt[3];

//implementacija pseudokoda za enkripciju
            B+=S[0];
            D+=S[1];
            for (i=2; i<=2*r; i+=2){
               t=ROTL(B*(2*B+1), lgw);
               u=ROTL(D*(2*D+1), lgw);
               A=ROTL(A^t,u)+S[i];
               C=ROTL(C^u,t)+S[i+1];
               x=A;
               A=B;
               B=C;
               C=D;
               D=x;
            }
            A+=S[2*r+2];
            C+=S[2*r+3];

//kraj implementacije pseudokoda za enkripciju
   ct[0]=A;
   ct[1]=B;
   ct[2]=C;
   ct[3]=D;
}

void dekripcija(unsigned int *ct, unsigned int *pt){
            unsigned int t,u,x;
            int i,j;
            unsigned int A=ct[0];
            unsigned int B=ct[1];
            unsigned int C=ct[2];
            unsigned int D=ct[3];

//implementacija pseudokoda za dekripciju
            C-=S[2*r+3];
            A-=S[2*r+2];
            for(i=2*r; i>=2; i-=2){
                        x=D;
                        D=C;
                        C=B;
                        B=A;
                        A=x;
                        u=ROTL(D*(2*D+1), lgw);
                        t=ROTL(B*(2*B+1), lgw);
                        C=ROTR(C-S[i+1], t) ^ u;
                        A=ROTR(A-S[i], u) ^ t;
            }
            D-=S[1];
            B-=S[0];

//kraj implementacije pseudokoda za dekripciju
            pt[0]=A;
            pt[1]=B;
            pt[2]=C;
            pt[3]=D;
}

int main(){
unsigned int blokovi[4];
unsigned int sifrat[4];
   int i;
   printf("Unesite duzinu kljuca:\n\t1. 128-bit\n\t2. 192-
bit\n\t3. 256-bit\n");
   char ulaz;
   while(1){
            ulaz=getch();
            if (ulaz=='1'){i=16; break;}
            else if (ulaz=='2'){i=24; break;}
            else if (ulaz=='3'){i=32; break;}
            }system("CLS");
   unsigned char segkljuc[i];
   printf("Unosi se kljuc od %d bita\n (segmenti su u hex
obliku od 00 do ff):\n", i*8);
   for(int j=0; j<i; j++){
            printf("Segment %d: ", j+1);
            scanf("%02x", segkljuc+j);
            }system("CLS");
printf("(blokovi su u hex obliku 00000000-ffffffff):\n" );
            for(int j=0; j<4; j++){
            printf("Blok %d: ", j+1);
            scanf("%08x", blokovi+j);
            }system("CLS");
   potkljucevi(segkljuc, sizeof(segkljuc));
   enkripcija(blokovi, sifrat);
   printf("Rezultat enkripcije:\n");
   for(i=0; i<4; i++)
            printf("%08x ", sifrat[i]);
            printf("\nRezultat dekripcije:\n");
            dekripcija(sifrat, blokovi);
for(i=0; i<4; i++)
            printf("%08x ", blokovi[i]);
   return 0;
}
```

U programu je implementirana logika za enkripciju podataka, a zatim dekripciju podatka kako bi se provjerila validnost pseudokodova i rezultata. Naravno kod je funkcionalan i daje tačne izlazne rezultate na osnovu unesenih inputa. Međutim, nakon toga je potrebno izvršiti optimiziranje koda u dijelovima pojedinih funkcija. To bi bila druga faza i jako je bitno

u ovakvim logičkim zadacima koji su napisani u C programskom jeziku da budući programeri na osnovu mjerenja uoče „uska grla“ programa i prepoznaju moguća mjesta za optimiziranje koda kao što su funkcije enkripcije i dekripcije podataka. Na ovaj način se može vidjeti koliko su studenti savladali sintaksu i logiku pojedinih dijelova koda. S druge strane, na ovaj način mogu se motivisati studenti da izgrađuju vlastiti stil i pronalaze druge načine rješavanja pojedinih modula unutar postojećeg koda.

**Optimiziranje koda kao nadogradnja vještina programera**

Optimiziranje programskog koda je praksa modificiranja ispravnog programskog koda u svrhu efikasnijeg izvršavanja istog [8]. Optimiziranje koda su male promjene koje zahvaćaju jednu funkciju ili samo par linija koda, a koje će na globalnom nivou poboljšati efikasnost koda. Kada se izgradi logičko razmišljanje kod budućih programera onda se pristupa fazama koje svakog od njih čini posebnim i koji će izgrađivati svoj stil pisanja algoritama.

Kod optimiziranja koda poznat je **Paretov princip**. Paretov princip je poznat i kao 80/20 pravilo koje kaže da možemo dobiti 80% postignutog rezultata uz 20% optimalno uloženog truda. Programerima teško je pogoditi kojih 20% koda izvršava 80% programa, tako da ako budu optimizirali dok programiraju, potrošit će 80% vremena optimizirajući kod koji ne treba optimizirati. Performanse se uvijek moraju izmjeriti da bi se znalo da su neke promjene pomogle ili odmogle aplikaciji [4]. Rezultati mjerenja se mijenjaju svaki put kada promijenimo okruženje poput korištenih vanjskih dll-ova, verzije frameworka ili prevoditelja, procesora, memorije, i sl. Rezultati koje smo dobili pri jednom mjerenju u jednom okruženju mogu vrlo lako biti drukčiji u drugom okruženju [7].

Danas postoje mnoge zablude po pitanju optimiziranja koda kao što su vrijeme kad se optimizira, šta se optimizira i redoslijed optimiziranja svih dijelova aplikacije. U današnjoj praksi profesionalni programeri pristupaju obazrivo optimiziranju koda i nikada ne idu na štetu funkcionalnosti koda i vremena isporuke koda/aplikacije.

Optimiziranje koda se vrši [6]:

- na globalnom nivou u odnosu na mikro optimiziranje koda,
- identificiranje „uskog grla“ je moguće tek kada se program počne izvoditi u stvarnom okruženju,
- identifikacija modula ili dijela koda koji izvršava veći dio programa,
- optimiziranju se pristupa nakon što je sistem napravljen tako da bi se mogla identifikovati sva „uska grla“,
- izbjegavanje opterećenja sa optimiziranjem koda u toku pisanja koda kako bi se izbjeglo odvlačenje programera od krajnjeg cilja,
- optimiziranje koda, a samim tim ni brzina programa nikada nije važnija od ispravnog programa,
- nakon što se postigao zadati cilj po pitanju funkcionalnosti koda, dizajna programa, postignute modularnosti kako bi se mogle raditi lake izmjene, onda se pristupa optimiziranju koda, a ujedno i provjeravaju performanse programa.

*Entropija u izvornom kodu*

Standardizovani pristup pisanju koda po pitanju jednostavnosti razumijevanja istog i lociranje „uskih grla“ koja ograničavaju prohodnost i brzinu izvođenja programskog koda je

posebna tehnika koju budući programeri moraju da usvoje. „Uska grla“ u aplikacijama su povezana s ključnim računarskim resursima koji koriste aplikacije. Kod dvoslojnih poslovnih aplikacija koje koriste bazu podataka mogu se uočiti dvije lokacije na kojima se uska grla najčešće javljaju:

- aplikacijski poslužitelj, koji je vezan za neefikasno pozivanje i konekciju sa bazama podataka,
- poslužitelj baze podataka, a koji je vezan za lošu logiku i normalizaciju baze.
- greške u kodu, a koje su vezane za kvalitet programskog koda, loša konfiguracija datoteka i loše strukture aplikacije.

*Mjerenje*

Mali dijelovi koda tokom izvođenja programa obično koriste neproporcionalnu količinu resursa i zbog toga uvijek treba izmjeriti programski kod da se nađe „usko grlo“. Nakon toga pristupa se optimiziranju koda na mjestima „uskog grla“. Poslije toga se ponovo mjeri brzina izvršavanja pod istim uslovima kao i prvi put prije optimiziranja. U rezultate optimiziranja koda ne možete biti sigurni dok se ne izmjeri vrijeme izvršenja koda. Mjerenja performansi moraju biti precizna [8].

Danas postoje mnogi kompajleri na nižem nivou koji mogu mjeriti brzinu izvršenja koda, a za složenije aplikacije postoje integrisani alati u okviru razvojnog okruženja kao što je profiler u okviru MS Visual Studija ili Java programskog okruženja [6]. Naravno jako je bitno da se prilikom mjerenja dijelova programskog koda integrira naredba ponavljanja koja će se izvesti preko sto hiljada puta, a opet zavisi od koda koji se mjeri, da bi dobili mjerljive rezultate.

*Proces optimiziranja koda*

Optimiziranje koda je repetitivan proces koji se upotrebljava kako bi se identificirala i eliminirala „uska grla“ u aplikaciji [8]. Poslije svakog skupa promjena testiramo i ponovno mjerimo kako bi vidjeli da funkcioniše i da vidimo rezultat svaki put koji se dobio optimiziranjem koda.

**Razlozi smanjene efikasnosti koda**

Prilikom pisanja koda često zbog šabloniziranja mogućeg rješenja dolazi do neefikasnosti koda, a što je slučaj kod početnika programera. Vrlo često isti stavljaju u drugi plan logiku i kreativnost u odnosu na „linija manjeg otpora“ kojoj se pribjegava da se ne troše u pronalaženju svog rješenja. Kako bi se izbjeglo smanjenje efikasnosti koda treba voditi računa o:

- input/output operacijama, prvenstveno treba da se izbjegne rad sa bazama podataka koje se nalaze na diskovima i uvijek kad je moguće da se radi sa bazama podataka/fajlovima u memoriji,
- straničenju, izbjegavati kada je moguće da se koriste operacije koje zahtijevaju od OS da mijenja stranice radne memorije zbog usporavanja izvršavanja,
- sistemskim pozivima, voditi računa o pozivima sistemskih rutina koje su veoma teške u većini slučajeva, jer uključuju snimanje stanja programa, povezivanje sa stanjem kernela itd.
- sopstvenim servisima, nastojati umjesto poziva sistemskih rutina da kreirate sopstvene servise koji su potrebi da zadovolje potrebe buduće aplikacije,

- sistemima, izbjegavati ulazak u sisteme u cilju povećanja neovisnosti aplikacije i poboljšanja performansi aplikacije, a u slučaju da je potrebno da aplikacija ulazi u sistem treba da se poveže sa proizvođačem OS u cilju stvaranja efikasnog poziva,
- interpretiranim jezicima, treba da se biraju oni koji ostvaruju manje gubitke u performansama zbog procesiranja programskih instrukcija prije kreiranja i izvršavanja mašinskog koda.

Sve su ovo razlozi smanjene efikasnosti koda i prilikom razvoja aplikacije treba voditi računa da se poštuju određena pravila, a da to ne umanji produktivnost programera i fokus programera treba da bude na funkcionalnom kodu.

**Optimiziranje koda kao metoda učenja sintakse**

Prilikom podučavanja budućih programera treba da se uvijek počne od toga da studenti razumiju gotov kod i da isti znaju analizirati po pitanju input/output. Ovaj način se pokazao korisnim u savladavanju sintakse jezika i razvijanju stilova pisanja koda. U anketi koja se sprovela za potrebe ovog rada među budućim softverskim inženjerima učestvovao je 81 student. Studenti su odgovarali online putem na sprovedenu anketu. Na pitanje: **"**Koji način vam najviše odgovara za učenje programiranja?**"**, odgovorili su kao što je prikazano na grafikonu:

Grafikon 1. Koji način vam najviše odgovara za učenje programiranja?

Iz grafikona 1. se može vidjeti da studenti prihvataju način učenja na tuđim kodovima i to je preduslov za prepoznavanje moguće optimiziranje koda.

Kako studenti postaju više iskusni u određenim znanjima oni proizvode sofisticiranije i složenije sisteme. Stručnjaci su skloniji stvaranju generalizacija, dok početnici mogu samo napraviti površno promatranje [2]. Koncepti programiranja koje studenti usvajaju razlikuju se svojom težinom od jednostavnijih kao što su varijable, strukture grananja i strukture petlji, zatim rada s ulaznim i izlaznim podacima, manipulacijom pogreškama pa sve do zahtjevnijih koncepata polja, strukturiranih tipova podataka, rekurzija, pokazivača i referenci [5].

Prvenstveno dobar pristup pisanju koda će proizvesti između ostalog i programere za testiranje koda, otklanjanje grešaka u kodu i na kraju programere koji će moći da optimiziraju kod. Na sljedećem primjeru koda koji je napisan u C# programskom jeziku ćemo pokazati kako se može optimizirati kod.

Prvo imamo funkciju koja nije optimizirana i koja će imati visoko vrijeme izvršenja zbog iteracija i korištenja nizova koji se sporije izvršavaju po pitanju procesiranja:

```
public void NotOptimisedFunction()
 {
    string prva_rijec = "Namir";
    string druga_rijec = "Aplikacija";
    Int64 integer_vrijednost = 160;

   if (prva_rijec.ToLower() != druga_rijec.ToLower())
     {
      for (int i = 0; i<integer_vrijednost; i++)
          {
          ArrayList intList = new ArrayList();
          intList.Add(i);
           if ( i % 10 == 0 & i % 20 ==0 )
              {
               Console.WriteLine("Uslov ispunjen");
              };
          };
        };
     }
```

Druga funkcija je optimizirana sa malim promjenama kodnih linija u prvoj funkciji kao što je if naredba, uvođenje while naredbe umjesto for i uvođenje listi umjesto nizova:

```
public void OptimisedFunction()
{
     string prva_rijec = "Namir";
     string druga_rijec = "Aplikacija";
     int integer_vrijednost = 160;
if (string.Compare(prva_rijec, druga_rijec, true) == -1)
  {
 while(integer_vrijednost>0)
       {
        List<int> intList = new List<int>();
        intList.Add(integer_vrijednost);

if(integer_vrijednost % 10 == 0 && integer_vrijednost % 20 == 0)
             {
            Console.WriteLine("Uslov ispunjen");
              };
             integer_vrijednost--;
       };
  };
}
```

Ove funkcije su pozvane u glavnoj funkciji kako bi se pokazalo vrijeme izvršenja aplikacije:

- koja poziva funkciju ne optimiziranu,
- koja poziva funkciju optimiziranu,
- kada radi paralelno,
- kada ne radi paralelno,
- kada generiše strukture,
- kada generiše klase.

```
using System;
using System.Collections;
using System.Collections.Generic;
using System.Linq;
using System.Text;
using System.Threading;
```

```
using System.Threading.Tasks;

namespace OptimiziranjeAplikacije
{
   struct MojaStruktura
   {
      public string Ime;
      public string Prezime;
   }
   class MojaKlasa
   {
      public string Ime;
      public string Prezime;
   }
   class Optimiziranje
   {
      static void Main(string[] args)
      {
         var watch =
System.Diagnostics.Stopwatch.StartNew();
         new Optimiziranje().NotOptimisedFunction();
         watch.Stop();
         Console.WriteLine("Vrijeme rada aplikacije koja
nije optimizovana" + watch.ElapsedMilliseconds);
         watch = System.Diagnostics.Stopwatch.StartNew();
         new Optimiziranje().OptimisedFunction();
         watch.Stop();
         Console.WriteLine("Vrijeme rada aplikacije koja je
optimizovana" + watch.ElapsedMilliseconds);
         Console.ReadKey();
         watch = System.Diagnostics.Stopwatch.StartNew();
         for (int i = 0; i < 10; i++)
         {
         new Optimiziranje().DugoSeIzvrsava();
         }
         watch.Stop();
         Console.WriteLine("Vrijeme rada aplikacije koja ne
radi paralelno" + watch.ElapsedMilliseconds);
         watch = System.Diagnostics.Stopwatch.StartNew();
         for (int i = 0; i < 10; i++)
         {
    new Thread(new
Optimiziranje().DugoSeIzvrsava).Start();
         }
         watch.Stop();
         Console.WriteLine("Vrijeme rada aplikacije koja
radi paralelno" + watch.ElapsedMilliseconds);

         Console.ReadKey();
   MojaStruktura[] objStruct = new MojaStruktura[100000];
   MojaKlasa[] objClass = new MojaKlasa[100000];
      watch = System.Diagnostics.Stopwatch.StartNew();
      for (int i = 0; i < 100000; i++)
         {
            objStruct[i] = new MojaStruktura();
            objStruct[i].Ime = "Namir";
            objStruct[i].Prezime = "Neimar";
         }
      watch.Stop();
      Console.WriteLine("Vrijeme rada aplikacije
generisanja strukture" + watch.ElapsedMilliseconds);
      watch = System.Diagnostics.Stopwatch.StartNew();

      for (int i = 0; i < 100000; i++)
         {
            objClass[i] = new MojaKlasa();
            objClass[i].Ime = "Namir";
            objClass[i].Prezime = "Neimar";
         }
      watch.Stop();
      Console.WriteLine("Vrijeme rada aplikacije
generisanja klase" + watch.ElapsedMilliseconds);

      Console.ReadLine();
      }

      public void NotOptimisedFunction() {
         string prva_rijec = "Namir";
         string druga_rijec = "Aplikacija";
         Int64 integer_vrijednost = 160;

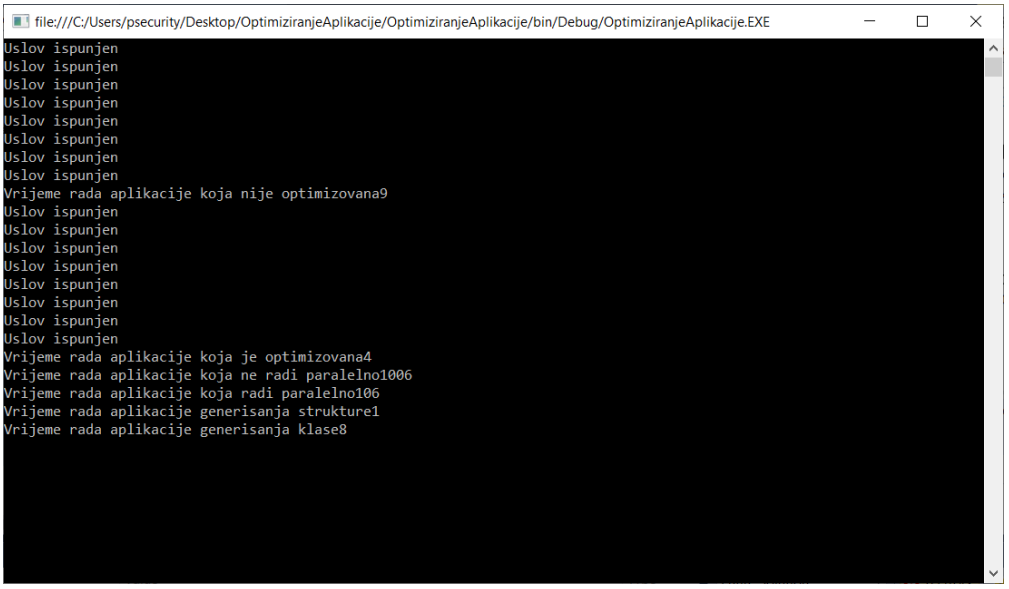
         if (prva_rijec.ToLower() != druga_rijec.ToLower())
         {
            for (int i = 0; i<integer_vrijednost; i++)
            {
               ArrayList intList = new ArrayList();
               intList.Add(i);
               if ( i % 10 == 0 & i % 20 ==0 )
               {
                  Console.WriteLine("Uslov ispunjen");
               };
            };
         };
      }

      public void OptimisedFunction()
      {
         string prva_rijec = "Namir";
         string druga_rijec = "Aplikacija";
         int integer_vrijednost = 160;
      if (string.Compare(prva_rijec, druga_rijec, true) == -1)
         {
            while(integer_vrijednost>0)
            {
               List<int> intList = new List<int>();
               intList.Add(integer_vrijednost);

       if(integer_vrijednost % 10 == 0 && integer_vrijednost
% 20 == 0)
               {
                  Console.WriteLine("Uslov ispunjen");
               };
               integer_vrijednost--;
            };
         };
      }
```

```
                                                    Thread.Sleep(1);
public void DugoSeIzvrsava()                            }
{                                                     }
   for (int i = 0; i < 1000; i++)                   }
   {                                              }
      if (i % 20 == 0)                         }
      {
```

Vrijeme izvršenja aplikacije za navedene slučajeve je prikazano na slici 1. i na osnovu rezultata koji će svaki put biti drugačiji prilikom novog pokretanja, može se zaključiti da je postignut cilj optimiziranja. Različiti rezultati u pogledu vremena izvršenja su prvenstveno vezani u pozivanju sistema jer se u ovoj aplikaciji koristio .NETFramework, Version=v4.5.2. Rezultati su prikazani u milisekundama. Vidljivo je na slici 1. da je vrijeme izvršenja aplikacije manje prilikom korištenja optimizirane funkcije, prilikom paralelnog rada aplikacije i pozivanja strukture u odnosu na ne optimiziranu funkciju, kada ne radi paralelno i kada poziva klasu.




Slika 1. Output izvršavanja aplikacije

Na osnovu analize programskog koda i izvršenog poređenja koda optimizirane i ne optimizirane funkcije studenti mogu da nauče kako i na koji način mogu poboljšati vrijeme izvršenja aplikacije, kao i sintaksu odgovarajućeg programskog jezika. Pokazalo se kroz anketu sprovedenu među studentima za potrebe ovog rada da im ovaj način odgovara u pogledu izgrađivanja programerskih vještina.

## Zaključak

U analizi rada sa budućim programerima može se zaključiti da postoje ozbiljni problemi u primarnom i sekundarnom obrazovanju po pitanju izgrađivanja logičkog pristupa rješavanju problema i kreativnom pristupu rješavanja problema. Zbog toga je teže pronaći način na koji se može kod studenata razviti sopstveni pristup razvoju algoritama i stvaranja stila u programerskom svijetu bez obzira koji se programski jezik koristi. Jedan od načina prevazilaženja ovog problema kod studenata je analiza tuđeg koda i pronalaženja alternative u kodu po pitanju moguće optimiziranja koda. Ovo je izazov i pred nastavnicima da mijenjaju

tradicionalne navike podučavanja. Pored toga potrebno je da se koriste alati koji se zasnivaju na igrama i povezani sa vizualizacijom.

Naravno da postoje mnoge prediktorske varijable koje imaju uticaja na školovanje budućih programera kao što su motivacija, inteligencija, logičko razmišljanje, nastavni kadar, realni problemi koji se rješavaju, stilovi učenja, matematsko znanje, programske platforme za učenje prvog programskog jezika i povezanost prilikom učenja sa realnim sektorom u softverskoj industriji. Sve su to faktori koje treba ispitati u budućem istraživanju među studentima i onih koji su završili školovanje za programere. Praćenje karijera svršenih studenata je jako bitno kako bi sa vremenske distance mogli da identifikuju sve prediktorske varijable koje su imale uticaja na sticanje programerskih vještina.

## Literatura


1. Ben-Ari, M. (1998), Constructivism in Computer Science Education, SIGSCE 98, Atlanta, GA, USA
2. Fincher, S. (1999), What are We Doing When We Teach Programming?, 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico
3. Greenberg, I., Kumar, D., Xu, D. (2012), Creative Coding and Visual Portfolios for CS1, u SIGCSE 2012, raleigh, NS, USA
4. Kalid A. (2011), Understanding the Pareto Principle (The 80/20 Rule), http://betterexplained.com/articles/understanding-the-pareto-principle-the-8020-rule/
5. Piteira, M., Costa, C. (2012), Computer Programming and Novice Programmers, u ISDOC'12, Lisbon, Portugal
6. Robert P. (2011). Strategije i tehnike optimizacije programskog koda, diplomski rad, Sveučilište u Dubrovniku, https://bib.irb.hr/datoteka/565390.RP_dipl.pdf
7. Sam A. (2012), Dot Net Perls, http://www.dotnetperls.com
8. Steve M. (2004), Code Complete, Microsoft Press


## CODE OPTIMIZATION IN THE FUNCTION OF DEVELOPMENT OF STUDENT PROGRAMMING SKILLS


**Abstract**

*A proper approach to writing a program code and optimization is an important feature for a good programmer with regards to the software industry. The proper code writing, requires a foundation built on formal and in-formal education. The paper will show the proper code writing with the correct code optimisation in order to execute the application as quickly as possible. The contribution of the work is reflected in building skills in young people who are studying for future jobs as programmers. The goal is to enable future developers to create an image of how they can develop their own style of writing code.*



***Keywords:*** *functionality, errors, bottleneck, code optimization, paging, Pareto principle, interpreters, compilers, C, C#*

UDK 371.39
Stručni rad

Mr. sc. Dijana Dorfer-Galijašević

# STEM, SDG I PBL KROZ PROJEKTE U RAZREDNOJ NASTAVI (PRIMJER IZ PRAKSE)

**Sažetak**

*U duhu razvoja novih tehnologija, globalnih promjena i česte promjene zahtjeva tržišta neophodno je učenike pripremiti za budućnost, kako kroz razvoj određenih i/ili svih kompetencija tako i kroz pripremu za moguća zanimanja budućnosti. U radu je prikazan primjer kako učenici trećeg razreda osnovne škole kroz projektne aktivnosti primjenjuju STEM, SGD i PBL učenje pri čemu razvijaju većinu ključnih kompetencija. Uz komunikaciju, saradnju, kritičko razmišljanje, kreativnost i inovativnost, digitalne kompetencije, učenici uočavaju promjene u svojoj okolini, identifikuju probleme, pronalaze rješenja, predlažu zanimanja budućnosti i prezentuju urađeno.*

***Ključne riječi**: STEM, SDG, PBL, projekat, kompetencije, razredna nastava*

## Kompetencije

Da bismo mogli funkcionirati u današnjem društvu i svijetu rada, potrebno je posjedovati, razvijati i iskoristiti ključne kompetencije, pri čemu se misli na kompetencije koje su potrebne svakoj osobi da bi postigla vlastito ispunjenje i razvoj, aktivno građansko ponašanje, socijalnu inkluziju i zapošljavanje (Evropski referentni okvir 2007 u APOSO, 2015b). Istraživanja su pokazala da "su ključne kompetencije za obrazovne sisteme u BiH sljedeće:

1. jezičko-komunikacijska pismenost u maternjem jeziku
2. jezičko-komunikacijska pismenost u stranim jezicima
3. matematička pismenost i kompetencije u prirodnim naukama
4. informatička/informacijska pismenost
5. socijalne i građanske kompetencije
6. samoinicijativnost i poduzetništvo
7. kulturna svijest i kulturno izražavanje
8. tjelesna i zdravstvena kompetencija
9. učiti kako učiti
10. kreativno-produktivne kompetencije" (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2015b: 5)

Poželjno je da ih nastavnici i stručni saradnici kroz inovativni proces učenja razvijaju kod učenika koristeći njihovu intrizničnu motivaciju. Motivacijom koja je uvjetovana tendencijom pojedinca za učenjem, istraživanjem, traganjem za izazovima, iskorištavanjem vlastitih sposobnosti i talenata, željom za realizacijom svih svojih potencijala i nužna je za kognitivan i socijalan razvoj. Ako se posmatra anticipacija kao bitno obilježje inovativnog učenja kojim se akcentira budućnost, a ne prošlost, služi se imaginacijom, a bazira se na čvrstim činjenicama (Botkin i sur. 1979 u Rodek, S. 2010), u razrednoj nastavi se mogu očekivati veliki iskoraci kroz projekte uključivši zajedno STEM, SDG I PBL učenje. Upravo takvo učenje kroz projekte priprema na buduće događaje i pri tome sadrži alternative za budućnost, služi se tehnikama kao što su prognoze, simulacijski modeli, scenariji i modeli

uopće, pokušava spasiti društvo od trauma i šokova kako pišu Botkin i sur. (ibid. 2010) a sastavni su STEM, SDG I PBL učenja. Predviđanje nije ograničeno samo na poticanje poželjnih trendova i otklanjanje onih koji su potencijalno katastrofalni, to je kreiranje, zamišljanje ili stvaranje novih alternativa, koje prije nisu postojale.

**STEM**

Akronim STEM potiče od prva četiri slova engleskih riječi Science, Technology, Engineering and Mathematic). U bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu mogli bismo reći da STEM područje predstavlja edukaciju u oblasti prirodnih nauka, tehnike i informacionih tehnologija i matematike. Zapravo je STEM način poučavanja baziran na interdisciplinarnom pristupu koji je u uskoj vezi sa situacijama i problemima iz svakodnevnog života. (Save the Children, 2018) Ovaj pristup je okrenut učenicima, potiču kombinovanje svih dosadašnjih znanja i vještina, kritičko razmišljanje, logičko promišljanje, učenje kroz metodu pokušaja i pogreške, princip „uradi sam“, praktičan rad, argumentirane rasprave, poznavanje znanstvene metode (kako testirati pretpostavku) itd. Kroz izazovne zadatke potiče se i strpljenje, upornost, preciznost, usmjerenost ka rješavanju problema unatoč preprekama, zbog čega se duboko ulazi u odgojno područje.

**SDG**

SDG, akronim koji potiče od prva tri slova engleskih riječi - *Sustainable Development Goals, u prevodu znači „*Ciljevi održivog razvoja“. Ciljeve možemo posmatrati kao okvir za politiku globalnog razvoja u sklopu kog države djeluju na osnovu svojih prioriteta i potreba. Bave se globalnim izazovima sa kojima se suočavamo, uključujući one koji se odnose na siromaštvo, nejednakost, klimu, degradaciju okoliša, prosperitet, mir i pravdu. Na Samitu o održivom razvoju, koji se održao 25. septembra 2015. godine, države članice Ujedinjenih nacija, pa i BiH, usvojile su Program održivog razvoja do 2030. godine (Agenda 2030) kojim je definisano 17 ciljeva održivog razvoja za iskorjenjivanja siromaštva, neravnopravnosti i nepravde, kao i rješavanje pitanja klimatskih promjena do 2030. godine. (Kosić, I., VPI BH, 2016a)

1. Slika br. 1: 17 ciljeva održivog razvoja (https://en.wikipedia.org/wiki/Sustainable_Development_Goals)




**PBL**

Projektno orijentirano učenje ili Project Based Learning (akronim PBL) je metoda poučavanja u kojoj studenti stječu i primjenjuju vještine radeći na dužem projektu gdje završavaju dubinsko istraživanje određene teme ili pitanja i donose vlastite odluke. PBL omogućava primjenu u stvarnom svijetu i dubinsko razumijevanje pojmova koje učenici trebaju razumjeti. Problemi koje se postavljaju pred njih su dovoljno složeni da njihovo rješavanje

zahtijeva rad u grupama tako da moraju međusobno komunicirati, postavljati ciljeve, biti odgovorni i djelovati kao tim u pronalaženju rješenja. Projektno orijentirano učenje je osmišljeno da razvija i potiče sve te vještine kroz pristup koji se temelji na eksperimentiranju i istraživanju i usmjeren je prema učenicima. Uloga nastavnika je da olakšava učenje podrškom, vođenjem i nadgledanjem procesa učenja. Tokom rada procjenjuju se učeničke aktivnosti kroz opservacije kao i na kraju samog projekta. Pored nastavničkog procjenjivanju vrši se i učeničko samoprocjenjivanje.

**O projektu "Innovate your dreams"**

U januaru 2019. godine je počeo sa realizacijom internacionalni projekat "Innovate your dreams", čiji su koautori pakistanski nastavnik Khurram Whiz i grčka nastavnica Rania Lampou, finalistkinja za nagradu Global Teacher Prize te godine. U projektu je sudjelovalo 55 država iz različitih krajeva svijeta za koje su bili određeni koordinatori. Od uključenih 2.000 nastavnika, 43 su bila iz 8 bosanskohercegovačkih gradova. Registrovano je više od 100.000 učenika, uzrasta od 7 do 16 godina, iz BiH oko 500 učenika.

Cilj projekta je bio pomoći učenicima da razumiju i da se pripreme za zanimanja budućnosti, pa su samim tim odabrane teme projekta iz domena zanimanja budućnosti koja tek dolaze, industriji budućnosti, promjenama i ulozi tehnologije u svijetu promjena.

Planirano je kod učenika razviti više ključnih kompetencija primjenom PBL, STEM i SGD učenja kroz projektne aktivnosti koje bi trajale okvirno sedam sedmica i to promocijom tri (Kvalitetno obrazovanje, Pristupačna i čista energija, Industrija, inovacije i infrastruktura) od ukupno 17 ciljeva održivog razvoja Ujedinjenih nacija (Agenda 2030). S obzirom na različitost kurikuluma, sredine, običaja, pa i uzrasta učesnika, nastavnici-realizatori su njegujući motiviranost učenika prilagođavali sadržaje, materijale i tempo aktivnosti.

U ovom radu će se prikazati realizacija projektnih aktivnosti i rezultati rada 28 učenika trećeg razreda OŠ "Safvet-beg Bašagić" iz Sarajeva pod vodstvom njihove učiteljice, autorice ovog rada. Aktivnosti u kojima su učenici sudjelovali trajale su od 28. januara 2019. godine do 15. marta iste godine.

**Realizacija projekta "Innovate your dreams"**

Projekat je osmišljen za realizaciju kroz sedam faza (etapa) u kojima će aktivnosti trajati po jednu sedmicu, po potrebi i dvije sedmice. Faze su se nadopunjavale i svojom težinom očekivanih aktivnosti povećavale. Za svaku fazu nastavnik je trebao tehnički pripremiti materijal što je uključivao i prevod sa engleskog jezika na maternji jezik, zatim uputiti učenike u način rada, podijeliti učenike u grupe ako su aktivnosti to tražile i sl. Koautori projekta, koordinatori i nastavnici realizatori su bli povezani preko društvenih mreža i elektroničke pošte, tako da su se mogli pratiti rezultati projektnih aktivnosti a i dodatno stimulisati i nastavnici i učenici u pregledavanju materijala koji su bili raznoliki i obimni.

Faze projekta:

1. Obećavajuća budućnost
2. Sve što možeš zamisliti je stvarno
3. Kultiviranje (osnaživanje) kompetencija
4. Svijet 2030.
5. Točak

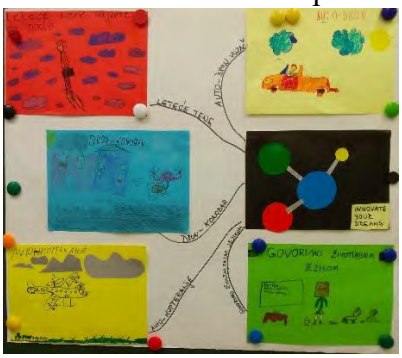
6. Dovoljno energije za sve (*3E)
7. Pisanje izvještaja

*Prva faza – Obećavajuća budućnost*

Nakon prikazane PPT o tri zanimanja koja bi se mogla desiti u budućnosti, učenici su vođeni motivacijskom tehnikom „Brainstorming" zamišljali i predlagali zanimljiva moguća buduća zanimanja koja još nisu izmišljena. Učenici su nakon podjele u grupe birali jednu od predloženih zanimanja i dogovovarali se kako je slikovno predstaviti u razrednoj „mapi uma". Kao što se vidi na slici br. 2. predstavljena su sljedeća zanimanja iz budućnosti:

- auto–dron vozač,
- avion–kopteranje,
- dron–konobar,
- govorimo životinjskim jezikom,
- leteće tene.

Slika br. 2: Razredna "mapa uma"



*Druga faza - Sve što možeš zamisliti je stvarno*

Fazu smo započeli „ploveći kroz maštu" opuštanjem i motiviranjem. Nakon toga su formirane nove grupe i sve su dobile isti zadatak - uočiti konkretan problem koji bi željeli da se riješi u zajednici, školi, susjedstvu ili domu. Ideje i promišljanja su dozrijevala još jedan dan, učenici su tražili rješenje detektovanog problema. Na nastavi i vannastavnim aktivnostima, tokom rada van škole, učenici su razmjenjivali mišljenja, prikupljali informacije koristeći razne izvore uključujući modernu tehnologiju, dogovarali kako bi osmislili novo zanimanje (zanimanje iz budućnosti) koje bi moglo riješiti uočeni problem ili ga ublažiti. Nakon toga su tragali za najboljim predstavljanjem tog zanimanja, odnosno osobe i/ili okruženja i/ili alata (uređaja) koji su važni za obavljanje posla. Koristili su različite resurse i materijale za izradu. Problemi koje su detektovali u zajednici i osmišljeno zanimanje koje bi ga riješilo predstavljeno je u tabeli br.1.[1]

Tabela br.1: Detektovani problemi i buduća zanimanja

| Grupe | Detektovani problem | Zanimanje koje bi utjecalo na rješenje problema |
|---|---|---|
| Prva grupa | Zagađeni zrak | Pilot zrakočistača |
| Druga grupa | Prljave ulice i okoline zgrada i kuća | Vozač specijalnog kamiona |

[1] Više informacija o zanimanjima, odnosno alatima i uređajima će se ponuditi u opisu 3. faze.

| | | |
|---|---|---|
| Treća grupa | Prosjačenje na ulici | Pomagač |
| Četvrta grupa | Zagađena priroda | Pilot za dronove |
| Peta grupa | Kašnjenje u školu na nastavu | Upravitelj robota i ploče |
| Šesta grupa | Zagađena okolina | Voditelj ekorobota i ekodronova |

*Treća faza - Kultiviranje (osnaživanje) kompetencija*

Svi članovi šest grupa su sudjelovali u predstavljanju zanimanja koja su osmislili:

- neki su osmišljavali način predstavljanja odabranog zanimanja,
- neki su pisali tekst na maternjem jeziku i engleskom jeziku (potrebnim zbog demonstracije i objavljivanja u fb grupi realizatora projekta),
- neki su se pripremali za izražajno čitanje teksta,
- neki za demonstraciju napravljenog produkta iz prethodne projektne faze.

U predstavljanju su ispoštovali sve korake - počeli su od predstavljanja članova grupe, opisa dobivenog zadatka, identificiranja problema u zajednici, opisa zanimanja koje bi pomoglo u rješavanja tog problema, tj. alata, uređaja koji bi se koristio za obavljanje zamišljenog posla. Važno je istači da su grupe pokazale raznolikost u načinu prezentacije.

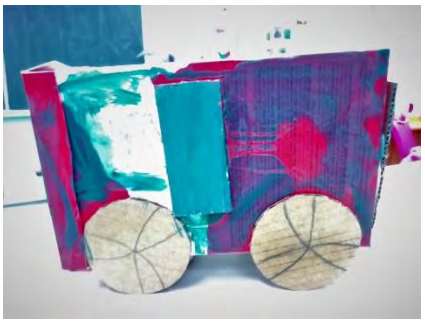
*Prva grupa*. Učenici su najviše objašnjavali funkciju „zrakočistača“ demonstrirajući sve dijelove modela kojeg su napravili. Namijenjen je za prečišćavanje zraka ispuštanjem čistog zraka kroz cijev sa zadnje strane aviona. Kreće se koristeći energiju velikih baterija, a kada se one potroše, koristi se sunčeva energija preko solarnih ploča. Pilot treba biti osposobljen za pilotiranje, ali i održavanje „zrakočistača“, kao i mjerenje zagađenosti zraka.

Slika br. 3: „Zrakočistač“



*Druga grupa*. I ovdje su se učenici više bazirali na osobenosti specijalnih kamiona koji imaju ugrađene usisivače kojim prikupljaju otpad i smeće sa ulica i okolina zgrada i kuća i prevoze ih, razdvajaju za reciklažu, odnosno na mjesta gdje se smeće deponuje. Vozač mora znati prednosti i mane tih specijalnih kamiona kao i razliku između otpada i smeća da bi po potebi mogao sudjelovati u razdvajanju.

Slike br. 4 i 5: „Specijalni kamion“





*Treća grupa*. Predstavljajući zanimanje „Pomagač“ učenici su jasno opisali to zanimanje sa naglaskom na njegovo humanitarno značenje. Osobe koje bi radile taj posao trebali bi empatično razgovarati sa prosjacima otkrivajući znanja i vještine koje već posjeduju, upućivati i osigurati im dalje obrazovanje, osoposobljavanje za neki od traženih poslova. Na kraju bi vodili računa da se te osobe zaposle i trajno sklone sa ulica.

Slika br. 6: „Pomagač“



*Četvrta grupa*. Učenici su detaljno dali opis poslova pilota kao i izgled i funkciju drona koji bi osim prikupljanja smeća u prirodi, skupljao i sklanjao oborena stabla, krupnije dijelove u prirodnom okruženju šuma sličnih kao što su na obližnjim brdima i planinama,[2]

Slike br. 7 i 8: „Dronovi“





[2] Učenici su naveli imena obližnjih planine na kojima su poznata izletišta koja posjećuju.

*Peta grupa*. Učenici su objašnjavajući način rada „upravitelja“ demonstrirali izgled i uputili nas u način funkcionisanja samog robota i ploče. Upravitelj je, kako mu i sam naziv kaže, upravljao u isto vrijeme robotom i pločom čiji bi zadatak bio da dolaze u određeno vrijeme na adresu učeničkih domova. Na ploču bi grupa učenika stajala pri čemu bi im robot pomagao. Na takav način bi svi učenici dolazili na vrijeme u školu bez obzira na eventualne gužve u saobraćaju, obaveze roditelja i sl.

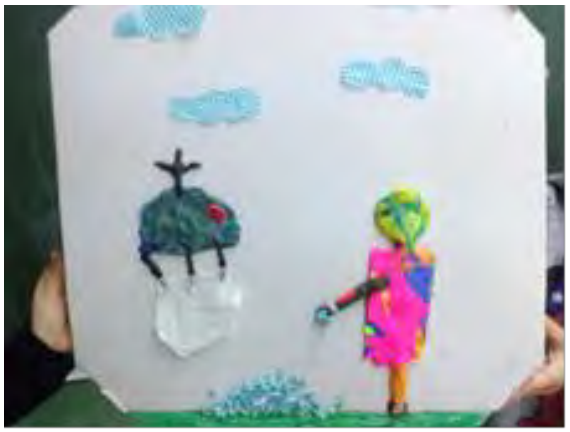
Slike br. 9 i 10: „Robot i ploča“





*Šesta grupa*. Osim samog postupka rada ekorobota koji prikupljaju smeće u ekovreće i ekodronova koji ih preuzimaju i prenose na za to predviđena mjesta, učenici su objasnili sistem rada „voditelja“ koji je upravljao cjelokupnim procesom.

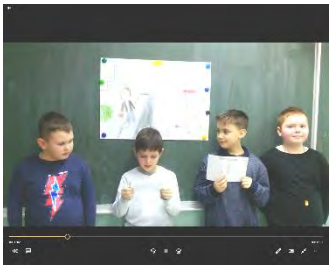
Slika br. 11: „Ekorobot i ekodron“



Predstavljanje ovih zanimanja budućnosti je realizirano na više nivoa:

- u odjeljenju, pred ostalim vršnjacima na oba jezika što je dokumentirano snimcima kamerom
- pred učenicima VI razreda
- za roditelje učenika našeg odjeljenja na posebnom roditeljskom sastanku kada su gledali pripremljene videosnimke.

Slike br. 12, 13 i 14: Screenshot-ovi videosnimaka


Slika br. 15: Prezentacija pred učenicima VI razreda



*Četvrta faza - Svijet 2030.*

Koristeći IT pretraživanje preko web preglednika na nastavi, u grupama, parovima i dodatno na dobrovoljnoj bazi kod kuće, istraživali smo, a potom diskutovali o 17 razvojnih ciljeva Ujedinjenih nacija opisanih u Agendi 2030 za održivi razvoj, posebno o:

- Kvalitetnom obrazovanju
- Dostupnoj i čistoj energiji i
- Industriji, inovacijama i infrastrukturi.

Inspirisani naučenim i razmijenjenim informacijama u prirodnom okruženju, uz podršku i saradnju roditelja učenika našeg odjeljenja, zamišljali smo, razgovarali i praktično primenjivali ono što smo naučili o kvalitetnom obrazovanju, dostupnoj i čistoj energiji i pokušali smo nešto učiniti na temu - Industrija, inovacije i infrastruktura.

Slike br. 16, 17 i 18: Rad uz IT i u prirodnom okruženju





Nakon informisanja i praktičnog rada, predstavili smo zainteresovanima sve Ciljeve održivog razvoja Ujedinjenih nacija, opisane u Agendi 2030 crtežom, onako kako su ih učenici doživjeli u prvom dijelovu ove faze. Crtali su po vlastitom izboru individualno ili u paru. Na isti način su održali čas zainteresovanim učenicima i nastavnicima demonstrirajući urađeno i postavkom radova na zidnom panou u školskom holu zaokružili priču o o Ciljevima održivog razvoja. Radovi su ostali tako da ih mogu vidjeti svi nastavnici, učenici i njihovi roditelji.

Slika br. 19: Ciljevi održivog razvoja – kako ih učenici vide




*Peta faza – Točak*

Nakon kratke PPT o točku kao jednom od najvećih ljudskih izuma i diskusije o ostalim njima bliskim izumima učenici su izrazili potrebu za dodatnim istraživanjem jer je sljedeći zadatak bio – odrediti koji je izum po njihovom mišljenju ostavio najvećeg utjecaja na svijet u kojem sada živimo. Nakon par dana učenici su u paru crtežom predstavili te izume. Napravljena je izložba crteža (slika br. 20). Novoformiranim grupama je postavljen izazov da prosude i izaberu najbolji od nacrtanih izuma i da ga konstriušu od materijala po vlastitom izboru. Najčešće su koristili otpadni materijal.

Slike br.20. 21 i 22: Najvažniji izumi kroz dječiju perspektivu







Kako su bili svjesni važnosti tehnologije, što se i na crtežimo može primijetiti, primijenili smo je na učenje maternjeg jezika pomoću tableta, interneta i odgovarajućih igara prilagođenim njihovom uzrastu.

Slika br. 23: Koristimo IT u službi učenja maternjeg jezika



*Šesta faza - Dovoljno energije za sve (*3E)*

Fazu smo opet počeli PPT-om, kao i sa nekoliko videozapisa koji su imali za cilj da učenike što više upoznaju i potaknu na razmišljanje o obnovljivim energetskim izvorima, izvorima čiste i održive energije - solarne energije, energije vode, energije biomase, biogoriva, geotermalne energije. Nakon dodatnih pitanja i diskusije ponovo smo se pregrupisali tako da svaka grupa

odabere po jedan od ponuđenih energetskih izvora koje mogu biti rješenje za neki od problema sadašnjice na globalnom nivou. Grupe su odabrale ova tri energetska izvora:

- solarnu energiju,
- energiju vjetra i
- energiju vode.

Sljedeća aktivnost je trajala nekoliko dana – analiza, poređenje, istraživanje, pretpostavljanje, zaključivanje, predviđanje i na kraju dizajniranje detaljnih maketa kojim će demonstrirati rješenje problema. Kao kruna svega, učenici su grupno predstavljali plod svoga zajedničkog rada iznošenjem svog mišljenja, braneći stav - zašto su baš takvu maketu napravili u službi korištenja određene energije za rješavanje globalnog problema.

Slike br. 24 i 25: Koristimo solarnu energiju





Slika br. 26: Koristimo energiju vjetra



Slike br. 27 i 28: Koristimo energiju vode





Na kraju postavljamo uz te makete po dogovoru neke od ostalih radova u projektni kutak kako bi bili vidljivi svima u našoj školi.

Slika br. 29: Projektni kutak




*Sedma faza – pisanje izvještaja*

Ova faza je namijenjena za nastavnike realizatore koji su vodili učenike kroz sve prethodne faze projekta, pripremali odgovarajući materijal i uvjete za rad, prilagođavali zahtjeve projekta specifičnostima zajednice u kojoj se škola nalazi. Izvještaj se pisao na dva jezika, maternjem i engleskom, uz fotografije i screenshot-ove kao prateći materijal.

**Postignuti rezultati kroz projekat "Innovate your dreams"**

Tokom i na kraju realizacije projekta postignuti su sljedeći rezultati, koji ukazuju na pozitivne efekte navedene prakse zasnovane na STEM, SGD i PBL učenju u trećem razredu osnovne škole:

1. Aktivnosti su se relizirale tempom odgovarajućim za učenike, jer su se oni brzo prilagođavali zahtjevima i s obzirom na povećavanje intriznične motivacije pronalazili su lakši način komunikacije i produktivnije saradnje.
2. Učenici su u početku davali doprinos u aktivnostima u onom mjeri i na način koji je odgovarao njihovim trenutnim mogućnostima, ali su poticajna klima grupe, novi izazovi, interesantne strategije potakle svakog učenika da napreduje u učenju i razvijanju vještina.
3. Veliki napredak je uočen u razvijanju većine učeničkih ključnih kompetencija, a posebno u ovim:[3]
   - jezičko-komunikacijskoj pismenosti u maternjem jeziku (u svim aktivnostima gdje je čitanje, razumijevanje i analiza tekstova, kao i pisanje vlastitih tekstova, sudjelovanje u razmjeni informacija, konstruktivnom i kritičkom dijalogu, razvijanjem efikasne komunikacije)
   - jezičko-komunikacijskoj pismenosti u stranim jezicima (na engleskom jeziku dok se pretražuju informacije u web preglednicima – čitanje i razumijevanje, pisanje rečenica i kraćih tekstova kao i usmeno prezentiranje)
   - matematičkoj pismenosti i kompetencijama u prirodnim naukama (u aktivnostima prepoznavanja, snalaženja i uspješnog rješavanja problema vezanih za matematičko područje i prirodne nauke, prepoznavanja i razumijevanja uloga koje matematika ima u svijetu, donošenja dobro utemeljenih odluka i primjenjivanja matematike na

[3] Prema APOSO (2015a, 2015b), APOSO (2013), Agić, H. i ostali (nema godine)

načine koji odgovaraju potrebama trenutnog i budućeg života naročito konstrukcije modela i maketa, pronalaženja rješenja problema, obim znanja i metodologije koji se koriste ne bi li se objasnio svijet prirode, poznavanje osnovnih načela svijeta prirode)

- informatičkoj/informacijskoj pismenosti (u aktivnostima traženja informacija, učenja i igara upotrebom IT-a)
- socijalnim i građanskim kompetencijama (u svim aktivnostima u kojima se razvija vještina grupnog rada, empatija i povjerenje prema drugima, komuniciranje u društvenim situacijama, doprinos vlastitim stavovima u razumijevanju različitih stajališta)
- samoinicijativnosti i poduzetništvu (u aktivnostima gdje se planira, organizuje, analizira, komunicira, izvodi, izvještava, procjenjuje i vodi evidencija, gdje se radi u timovima na kooperativan i fleksibilan način, kada se prepoznaju vlastite jake i slabe strane)
- učenjem kako učiti (u aktivnostima kada se radi pojedinačno i s drugima, organizuje vlastito učenje, pokazuje samoprocjena u učenju, traže prilike za podršku, pomoć i učenje)
- kreativno-produktivnim kompetencijama (u aktivnostima u kojima se proizvode ideje, pretpostavke, kada se ideje povezuju, donose zaključci nezavisno, kritički razmišlja pri rješavanju problema, efikasno koriste informacije, znanja i činjenice pri rješavanju problema, kreiraju konkretni proizvodi).

4. Učenje je na ovaj način svakako "izašlo iz učionice" jer učenici prikupljaju informacije i uče posmatrajući i analizirajući sredinu u kojoj žive, koristeći se IT-em, zatim prezentiraju naučeno i napravljeno drugim učenicima, nastavnicima, pripremaju se za snimanja i predstavljanje roditeljima i ostalim učesnicima projekta van naše škole, grada, države. Zbog toga i sa tim svjesniji su mogućnosti i potrebe komunikacije sa svijetom, samouvjereniji su u u svoje mogućnosti povezivanja i iskorištavanja komunikacijskih kanala i izvora znanja, kao i na svoj utjecaj na ostale, na lokalnom i na globalnom nivou.
5. Znanje i vještine stečene kroz ovaj projekat koristeći STEM, SGD i PBL učenje je dobar temelj za dalje formalno i/ili neformalno obrazovanje i djelovanje u okviru Programa održivog razvoja do 2030. godine (Agenda 2030), kao i kreiranje novih zanimanja u budućnosti.

**Zaključak**

Sudjelovanjem u projektu primjenjujući STEM, SDG i PBL učenje u trećem razredu osnovne škole predstavljeno u ovom radu može poslužiti kao primjer za dizajniranje slične inovativne prakse u razrednoj nastavi. Uzmemo li u obzir neophodne promjene u vezi sa unapređenjem nastavnog procesa, navedena praksa može poslužiti i kao model učenja kroskurikularnog povezivanja u predmetnoj nastavi, kako u osnovnoj školi, tako i u srednjoj školi. Primjena ovakve prakse se može ogledati i u organizaciji različitih vidova vannastavnih i izvanškolskih aktivnosti koje podržavaju rad u heterogenim grupama učenika različitih uzrasta u razrednoj i predmetnoj nastavi. Velika je sloboda kreiranja

projekata na bazi STEM, SDG i PBL učenja jer je moguće i poželjno prilagođavanje sredini u kojoj se učenici školuju i žive. Zahvalno je i zbog uključivanja svih učenika uvažavanjem temeljnih polazišta inkluzivnog obrazovanja, i primjene savremenih tehnika za formativno praćenje (procjenu) učeničkih postignuća. Ovaj rad može i treba biti materijal i motiv za nadogradnju pozitivnih nastavničkih praksi što za krajnji cilj ima poboljšati kvalitete obrazovanja na svim nivoima i oblicima.

**Literatura**


1. APOSO (2015a). Smjernice za implementaciju zajedničke jezgre nastavnih planova i programa definisane na ishodima učenja; Dostupno na: https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Smjernice-za-implementaciju-ZJNPP.pdf, pristupljeno 15.12.2019.
2. APOSO (2015b). Smjernice za implementaciju zajedničke jezgre nastavnih planova i programa za kroskurikularno i međupredmetno područje definirano na ishodima učenja; Dostupno na: https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Smjernice-za-kroskurukularno-2.pdf , pristupljeno 15.12.2019.
3. APOSO (2013). ZJNPP-a za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik definirana na ishodima učenja. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje
4. Agić, H., Čekrlija, Đ., Imamović, M., Mehmedović, J., Puratić, V., Rokić, Lj., Smailagić, V. i Titelski, M. (nema godine). Integracija pristupa baziranog na ključnim kompetencijama i životnim vještinama. *Priručnik za osnovnu školu*; Dostupno na: http://os-bukovac-zg.skole.hr/upload/os-bukovac-zg/images/static3/2252/attachment/Integracija_pristupa_baziranog_na_kljucnim_kompetencijama.pdf, pristupljeno 27.12.2019.
5. Alispahić, S. (2012). Intrinzična motivacija i samodeterminacija u obrazovnom okruženju. *Didaktički putokazi 62*, (86-90)*;* Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/595117.Alispahic_S._Instinzicna_motivacija_i_samodeterminacija.pdf, pristupljeno 22.03.2019.
6. Avdispahić, M. et al. (2018). *Priručnik za obuku nastavnika u primjeni Operativnog nastavnog plana i programa za STEM kompetencije.* Sarajevo: Save the Children International
7. Kosić, I., Vanjskopolitička inicijativa (VPI BH). (2016a). *Ciljevi održivog razvoja u BiH: reformski procesi u koje su svi uključeni.* Sarajevo; Dostupno na http://vpi.ba/wp-content/uploads/2016/08/SDGs-i-BiH-Final-BOS.pdf, pristupljeno 11.02.2019.
8. MARAS, N. (2002) Inovativno učenje i ekološko obrazovanje mladih. U Cambi, N. (ur). *Zavičajna baština i održivi razvoj – Oživjeti baštinu pa živjeti od nje.* Zbornik radova. (141-149) Split: Književni krug; Dostupno na: https://www.google.ba/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwie7Kj-scnmAhVVrosKHXcHDJ4QFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fbib.irb.hr%2Fdatoteka%2F686631.INOVATIVNO_UENJE_I_EKOLOKO_OBRAZOVANJE_MLADIH.doc&usg=AOvVaw29K7Pi-CXag_6ydWJ3lVJX, pristupljeno 10.01.2020.
9. Rodek, S. (2010). *Novi mediji i nova kultura učenja.* Pregledni članak; Dostupno na: file:///C:/Users/Informatika%20br.1/Downloads/Napredak_2011_1_02_S_Rodek_Novi_mediji_i_nova_napredak_152_1_9___28_2011.pdf, pristupljeno 20.02.2020.

10. Varga, M. (2011). *Upravljanje ljudskim potencijalima kroz motivaciju.* Stručni rad; Dostupno na: http://www.google.ba/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhrcak.srce.hr%2Ffile%2F106238&ei =FtP2UP_NHLD04QSEnICoBQ&usg=AFQjCNH4oW6O8cdGgDGXYP1MnGi5YPZisA&sig2=ST1zGBlYixvMsGRd1oDWuQ, pristupljeno 11.11.2019.
11. Vizek Vidović,V. (ur.). (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive,* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

**Internetski izvori**

1. https://blog.teacherspayteachers.com/why-project-based-learning-rule-your-school/
2. https://en.wikipedia.org/wiki/Sustainable_Development_Goals
3. https://www.ba.undp.org/content/bosnia_and_herzegovina/bs/home/post-2015/sdg-overview/
4. https://www.ba.undp.org/content/bosnia_and_herzegovina/bs/home/sustainable-development-goals/resources.html
5. https://www.pblworks.org/what-is-pbl
6. http://www.skole.hr/obrazovanje-i-tehnologija?news_id=127
7. https://www.skolskiportal.rs/clanci/1441-mape-uma-u-nastavi?fbclid=IwAR0HDwdFwZBCFkFf8-xeXkJEjSQ7vTJZGYsITde8GW_yfaiN5ndYR4QzSac
8. https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

## STEM, SDG, PBL THROUGH PROJECTS IN LOWER GRADES TEACHING (GOOD PRACTICE EXAMPLES)

**Abstract**

*In the spirit of the development of new technologies, global changes and the frequent change of market demands, it is necessary to prepare students for the future, both through the development of certain and / or all competences and through the preparation for possible professions of the future. The paper presents an example of how third-grade elementary school students apply STEM, SGD and PBL learning through project activities, while developing most of their core competencies. With communication, collaboration, critical thinking, creativity and innovation, digital competencies, students spot changes in their environment, identify problems, find solutions, suggest future professions and present what they have done.*

***Keywords**: STEM, SDG, PBL, project, competences, lower grades teaching*

UDK 37.03:794.1
Stručni rad

Dr. sc. Ruža Tomić

# MJESTO ŠAHA U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

**Sažetak**

*Suvremeno društvo prate brojne i nagle promjene na svim poljima rada i stvaralaštva što djeluje na lični razvoj pojedinca i na njegovu ulogu u društvu. U novoj školi prednost treba dati podučavanju vještina, kritičkom mišljenju, demokratičnosti u radu, komuniciranju, suvremenim znanjima, ali i pripremanju učenika za konkretna radna mjesta. Jedan od načina inoviranja metoda rada, je uvođenje šaha u rad s učenicima. U radu ćemo predstaviti i elaborirati značaj i ulogu šaha u odgoju i razvoju kompetencija učenika u suvremenoj školi, te mogućnosti njegove primjene kao metode rada, važne u razvoju kompetencija učenika. Osnovni cilj rada je analizirati i predstaviti poglede istaknutih znanstvenika i pedagoga koji su se na našim prostorima bavili šahom na odgojnu stranu ličnosti djece i mladih. Osvrnuti ćemo se na poglede znamenitih pedagoga na šah kao metodu rada, analizirati ih detaljno i predočiti značaj educiranja budućih odgajatelja, kako bi uspješno koristili tehnike šaha u budućnosti.*

***Ključne riječi**: suvremena škola, metode rada, šah, značaj, primjena.*

## Uvod

Škola kao najmasovnija i najorganiziranija odgojno-obrazovna ustanova predstavlja zajedno sa obitelji najvažniji faktor odgoja. Uspješan odgoj i obrazovanje predstavljaju najveće bogatstvo svake ljudske zajednice. Zbog toga sva napredna društva u svijetu veliki značaj i pažnju pridaju odgoju i obrazovanju mladih generacija i traže najefikasnije metode kojima djecu pripremaju i osposobljavaju za život, permanentno obrazovanje i samoobrazovanje, odnosno za život i rad u društvu budućnosti. Tradicionalna škola i nastava u njoj su zanemarivale ostvarivanje funkcionalnih i odgojnih zadataka što se svodilo na šturo pružanje informacija, što je imalo za posljedicu zanemarivanje formativnog djelovanja. Učenici su stjecali znanja, ali nisu razvijali ljudske kvalitete, sposobnosti, kulturu rada i kulturu ponašanja. Moralna i društvena kriza traže reafirmaciju odgojne funkcije škole. Pošto je škola i odgojna institucija učenici se u njoj trebaju odgajati i obrazovati kao ljudska bića. „Odgojna komponenta mora biti zastupljena u svim vidovima odgojno-obrazovnog rada škole, posebno na nastavi, odnosno svugdje gdje žive i razvijaju se ljudi, posebno mladi“ (Brkić i Tomić, 2017: 88). Da bi uspješno živjeli i radili u društvu budućnosti potrebni su novi tipovi znanja, vještine, vrijednosti i stavovi, odnosno nove kompetencije pojedinaca. Zato mlade treba osposobljavati za inovativnost i kreativnost, rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, podsticati poduzetništvo, razvoj informatičke pismenosti i socijalnih kompetencija. Od suvremene škole se traži novi pristup nastavi, podstiče se odgovornost za vlastito obrazovanje. „Od učenika se traži da se znaju snalaziti u različitim situacijama, kazati što žele, sudjelovati u djelovanju i planiranju rada, potiču se nove metode učenja (aktivno i interaktivno učenje), rasterećenje od faktografskog znanja, potiče se razvoj kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja“ (Brkić i Tomić, 2017: 89).Važnu ulogu u razvoju i odgoju učenika ima šah. Šah je strateška igra između dvoje igrača, na ploči (šahovnici) od 64 (8x8) kvadrata. Svaki igrač vuče po jedan potez, a igra započinje sa 16 figura: 8 pješaka, 2 skakača, 2 lovca, 2 topa, jednom damom i jednim kraljem.

U svakoj partiji jedan igrač ima bijele, drugi crne figure, a igrač koji igra bijelim figurama uvijek prvi otvara šahovsku partiju, što otpočetka donosi blagu prednost pa je sveukupan postotak pobjede bijelih nešto veći od pobjeda s crnim figurama. Cilj, odnosno pobjeda igre je davanje „šah-mata“ protivničkom kralju, odnosno napad na protivničkog kralja, a da se on ne može obraniti ili pobjeći. (Srbiš, 2019:5).

Ovaj rad će pokušati rasvijetliti i elaborirati poglede znamenitih pedagoga u povijesti i danas na ulogu šaha u odgoju i razvoju ličnosti odgajanika. Obrazložit će se i analizirati vidovi odgojno-obrazovnog rada u školi na kojima se može koristiti šah kao metoda rada, obrazložiti uloga šaha u razvijanju kompetencija odgajanika, kao i na koji način šah može doprinijeti odgoju i razvoju djece i mladih u školi budućnosti. Rad će svakako doprinijeti boljem razumijevanju područja školskog odgoja i školske pedagogije i predstaviti stavove stručnjaka koji su se bavili ovim problemom o ulozi i doprinosu šaha odgoju i razvoju djece i mladih kako bi se detaljnije i šire sagledala mogućnost zastupljenosti šaha u školskom odgoju, te vidovi odgojno-obrazovnog rada na kojima se šah može uspješno primjenjivati kao metoda rada.

**Pojam i razvoj šaha**

Prema Jelovici (2012: 4) „Šah je igra koju oba igrača započinju s jednakim brojem figura jednakih mogućnosti (osim prednosti prvog poteza), sreća ne igra ulogu, potrebno je samo razmisliti i nadmudriti protivnika“. Za uspjeh u šahu je, barem donekle, odgovorna inteligencija.

Pretpostavlja se da je šah pronašao neki mudrac u Indiji prije 2000 godina. Šah se spominje i u Odiseji, jer Penelopini prosci čekaju odgovor, igrajući se figurama na dasci. Iz Indije, šah kao igra se prenio u Persiju, a onda se širio među Arapima. Arapi su ga u VIII stoljeću kao igru prenijeli u Španiju, a iz nje se raširila u ostale evropske zemlje. Prvo djelo o šahu izdao je španac Luceno u XV stoljeću. U to doba su se pojavili i prvi majstori šaha, španci Lopeza i Alfons Cerona i italijan Đovani Leonardo. U XIX stoljeću raste broj šahovskih figura u svijetu. Međunarodna šahovska federacija FIDE osnovana je u Parizu 20. jula 1924. godine, gdje je 15 zemalja potpisnica, među kojima je bila i nekadašnja Jugoslavija, izabralo geslo: Gens ina sumus" - "Jedan smo rod". Jugoslavenski majstor šaha, prof. Pavle Bidev i ruski matematičar Rudin došli su do zaključka da je šah postao od magijskih kvadrata i da se zasniva se na matematičkoj podlozi. Prema njihovom mišljenju teorija magijskog kvadrata spada u oblast matematike pod nazivom kombinatorna analiza. „Teorija i praksa šaha su isto tako neka vrsta kombinatorne analize ili analitičke kombinatorike, pa je otuda očevidna srodnost sa teorijom magijskih kvadrata. Ta veza je utoliko veća što se sva kombinatorika i analiza šaha odigravaju na ploči sa 64 polja".

Šah je u početku njegovan i igran na kraljevskim, kneževskim i velikaškim dvorovima, kao igra i zabava. Demokratizacijom društva šah je postao dostupan širokim narodnim masama, a ne samo privilegovanim slojevima društva. Pred šahistima igračima stvara se uvijek nešto novo novo po obliku, po sadržaju, što traži puno snage, volje, odlučnosti, koncentracije, oštroumnosti, bujne mašte i hladnog proračunavanja a pruža im ljepotu, osjećaj ugode i stvaralačkog nadahnuća.

Velik broj stanovnika u svijetu odavno je prihvatio šahovsku igru jer „ona predstavlja plemenitu borbu ljudskoga uma i jedan specifičan oblik izražavanja ljudskih misli, ideja koncepcija, koje se realiziraju u smišljenom kretanju šahovskih figura po ploči, sjedinim ciljem

da se pobijedi protivnik. Još je hitniji i značajniji njezin idejni sadržaj koji odražava karakter i osobitost čovjekove stvaralačke mašte i njegove logike. Drevna šahovska igra sadrži u sebi elemente kulturne razonode, igre i psihičke rekreacije (njezina masovnost), intelektualne borbe i nadmetanja (njezin natjecateljski karakter), nauke (vrlo razvijena i danas već bogata i raznovrsna šahovska teorija), a napose i umjetnosti (to je njezino oblikovno stvaralaštvo)“ (Rogić, 1998: 210).

Igra šaha, prihvaćena je i njeguje se već preko 1400 godina i danas se igra na svim kontinentima svijeta. Veliki je odgojni, sportsko-borbeni natjecateljski i rekreativni značaj šaha, jer snažno utječe na razvoj cjelokupne čovjekove ličnosti. Posebno je značajan za moralni razvoj pojedinca i to pozitivnih karakteristika njegova karaktera, kao što su: svjesna disciplina, tačnost, osjećaj kolektivne odgovornosti, razvijanja dobrih međuljudskih odnosa, a naročito utječe na razvoj psihičkih funkcija čovjeka: mašte, mišljenja, pamćenja, aktivne stvaralačke pažnje i koncentracije, logičkog zaključivanja i pamćenja. Igru šaha su prihvatili i upražnjavaju mnogi stanovnici naše planete, zbog čega je dobila i naziv ,,Igra milijuna". Igrali su ga često i veliki umovi ljudskoga roda, znanstvenici, književnici, diplomati, državni vladari i ljudi svih zvanja i profesija, kao što su: Tolstoj, Aljehin, Capablanka, Lasker, Cigorin, Botvinik i drugi. Prema Rogiću (1998) svi su oni naglašavali pozitivne karakteristike i važnu funkciju koju šahovska igra vrši na pojedinca. Šah je jedna od najstarijih i najrasprostranjenijih igara na ploči. Ime je dobio po perzijskoj riječi ,,SAJH", što znači kralj. Era suvremenog šaha i njen procvat i reforma pravila igre počeo je u doba renesanse. U to doba su se dimenzionirala i kretanja figura, a krajem XV. stoljeća pojavila se konačna redakcija i utvrđena su njezina današnja pravila.

U srednjem vijeku šah se nazivao ,,kraljevskom igrom“ i igrao se samo u plemićkim krugovima zbog čega je njen razvoj stagnirao. U XVII stoljeću došlo je do napretka šahovske igre. Fransoa Danican, Philid izdao je djelo "Analize šaha", u Londonu 1797. godine. U njemu je na osnovu praktičnog iskustva nastojao postaviti opće principe šahovske igre u svijetu. U XIX. stoljeću igru je prihvatio veći broj ljudi u Evropi i Americi. Pojavili su se poznati majstori šaha, a šahovski pokret sve je više jačao i učvršćivao se. U prvoj polovini XIX. stoljeća odigran je prvi dopisni meč. Osnovan je prvi šahovski klub u Berlinu. U Parizu je 1836. godine počeo izlaziti prvi šahovski stručni časopis ,,La Palamede". Od šahovskih majstora, posebno se isticao osnivač ruske šahovske škole Cigorin.

Prema Rogiću (1998) XIX i XX. stoljeće je vrijeme procvata šaha jer je osnovan veliki broj šahovskih klubova, došlo je do razvijanja i unapređenja šahovske teorije, utemeljena su pravila igre, organizirani su prvi mečevi i turniri, a javili su se i poznati šahovski majstori u Evropi, Americi i cijelome svijetu. Oni su dali veliki doprinos unapređenju i daljnjoj afirmaciji šahovske igre u to vrijeme.

Šahovska igra se počela igrati na svim kontinentima i postala je jako popularna. Javilo se nekoliko generacija poznatih šahovskih majstora među kojima su: Capablanca, Nimcović, Retija, Tartakowera, Spielman, a poslije njih najveći šahovski majstori svih vremena: Aljehin, Euwe, Reshevsky, Najdorf, Fine, Keres, Smislov, Talj, Petrosjan, Bronštajn, Spaski, Larsen, Geler. Zatim se pojavio trostruki svjetski prvak Botvinik, Fišer, Korčnoj, Portisch, i savremeni šahisti: Kasparov i Karpov.

**Utjecaj šahovske igre na razvoj ličnosti**

Poznata je arapska poslovica koja glasi: Šah uči mudrosti, odgoju i vještini življenja. Šah ima veliki značaj za cjelokupan razvoj ličnosti osoba koje ga upražnjavaju, pa i za razvoj društva kao cjeline. Njegov utjecaj je neosporan na moralni, kognitivni, emocionalni, socijalni, estetski, te tjelesni (zdravstveni) razvoj djece, mladih i odraslih, ali i svih dobnih skupina osoba koje ga upražnjavaju.

Etičke vrijednosti šaha su velike. Šahovska igra doprinosi razvoju odlučnosti, inicijativnosti, istrajnosti, upornosti, demokratičnosti, solidarnosti i drugih karakternih crta ličnosti odgajanika, šahu su strani: pasivnost, neodlučnost, plašljivost, lakomislenost, igre na sreću i egoizam. U šahu se slučajno dotaknuta figura mora vući (poznato je šahovsko pravilo), gdje je velika odgovornost za svaki potez. Prvo se u glavi osmisli, pa rukom izvede. Zakonitost koja vlada u šahu izuzetno disciplinira duh.

Franklin (1786) u djelu „The morals of chess" (šahovski moral), naglasio je da čovjek iz igre može naučiti tri stvari: predviđanje, razboritost i oprez. Opisao je efekte šaha na percepciju života, te skup moralnih pravila kojih bi se šahist trebao pridržavati (da ne vara i ne ometa protivnika, kao i da igrač treba učiti iz svake greške koju napravi na šahovskoj ploči). U svijetu su provedena i brojna istraživanja koja su potvrdila da šah ima ogroman značaj na moralni razvoj ličnosti.

Velemajstor Dizdar, jedan od najpoznatijih hrvatskih igrača i trenera šaha naglašava da se korisna uloga šaha može sagledati i kroz prizmu iskustava i mišljenja šahovskih stručnjaka, trenera, pedagoga i drugih ljubitelja šaha. On navodi da su pozitivni ishodi učenja šaha kod mladih sljedeći:

- „Šah uči vještini rješavanja problema - „Učiti kako razmišljati važnije je nego naučiti rješenje određenog problema. Putem šaha učenici uče kako analizirati situaciju, usredotočujući se na važne čimbenike, i kako doći do kreativnog rješenja problema.
- Šah nagrađuje ustrajnost i strpljivost u rješavanju zadataka.
- Šah potiče originalnost, inventivnost i imaginaciju - jer je neiscrpan izvor nepoznatih situacija koje zahtijevaju znatno više od priučenih rješenja.
- Šah zahtijeva dosljednost u provođenju vlastitih zamisli. Šah razvija samopouzdanje, realnu procjenu vlastitih sposobnosti i poštovanje prema protivniku - jer razvija predstavu o vrijednosti uspjeha koji nije slučajan. S druge strane i prvaci svijeta gube partije i od svakoga se može nešto naučiti.
- Šah uči odgovornosti - jer uči samostalnosti u donošenju odluka; uči da samo uporan rad donosi rezultate.
- Šah je model svijeta u stalnim promjenama - jer nudi beskonačan izbor novih pozicija, podložnih stalnim promjenama, i zahtijeva nove pristupe i rješenja. Šah razvija memoriju - šahovski sadržaji navode na razvijanje pamćenja obrazaca, umjesto pojedinačnih podataka.
- Šah zahtijeva sposobnost kvalitetne obrade informacija i brzog donošenja odluka - količina informacija koje se obrađuju u traženju rješenja je velika, a odluke se uvijek donose u uvjetima vremenskog ograničenja.
- Šah brzo razotkriva površnost, brzopletost i druge negativne aspekte u ponašanju jer to neizbježno rezultira pogreškama i jalovim rješenjima. Šah je djelotvorno sredstvo u njihovu otkrivanju, ali pogoduje i njihovom uklanjanju.

- Šah uči logičkom i djelotvornom razmišljanju - do pozitivnog ishoda dolazi se uz stalno traženje, procjenjivanje i izbor najbolje mogućnosti.
- Šah povezuje djecu neovisno o socijalnom i ekonomskom statusu obitelji i sredine iz koje potječu.
- Šah pomaže u socijalizaciji i sprječavanju štetnih navika -velik broj mladih u siromašnim četvrtima velikih američkih gradova našao je zaštitu od štetnog uličnog života i samopoštovanje u sustavnim školskim šahovskim aktivnostima.
- Šah prelazi granice i otvara vrata cijeloga svijeta - u vremenu smo kada je igranje partija i praćenje važnih natjecanja putem Interneta omogućeno svima. Partnera za igru moguće je pronaći u svakome trenutku, natjecanja je moguće posjetiti i uključiti se u stručne komentare - svakodnevno i na svim kontinentima.
- Šah štiti od štetnih utjecaja u virtualnom svijetu - internet mladima ne donosi dovoljnu zaštitu od izbora štetnih i destruktivnih sadržaja. Šahu je, nasuprot tome, strano rušenje, razaranje i odabir rješenja koja ne uvažavaju poziciju suparnika. Šah na mlade djeluje preventivno jer svojim sadržajem i u njega ugrađenim vrijednostima ističe značaj suradnje, uvažavanja različitosti i drugačijeg mišljenja. „Šah je zabavan. Šah je igra“ (Dizdar, 2014: 5□6).

**Uloga šahovske igre i utjecaj na kognitivni razvoj**

Rezultati istraživanja pokazali su da šah igra veliku ulogu u razvoju stvaralačkog mišljenja djece i mladih. U svijetu su vršena brojna psihološka istraživanja značaja šaha po razvoj čovjeka. Tako je Bine 1984. godine poučavao igru šaha na slijepo. Došao je do zaključka da vidne predstave šahista imaju misaoni karakter. Druga istraživanja objavljena su 1925. godine.

Otkrili su, također, da šahisti izuzetno vladaju sobom, da imaju discipliniranu volju, i neobičnu sintetičku snagu mišljenja. Poznati majstor i psiholog Blumenfeld pokazao je da se mišljenje šahista odlikuje očiglednošću, emocionalnom obojenošću i voljnom napregnutošću. Šah često privlači mlade zbog sportskog, natjecateljskog karaktera. Šahiste često motivira na učešće u igri želja za isticanjem, sklonost sportskim uspjesima i slično. Pored želje za pobjedom učešće u šahovskoj igri doprinosi razvoju i bogaćenju kognitivnih kompetencija učesnika šahovske igre. To su sposobnosti lakog i bržeg razumijevanja suštine šaha, snalaženje i bogaćenje teorije šaha, sposobnost kombinirane stvaralačke fantazije. U toku igre, šahist mora logički misliti i imati jasan sud o snagama kojima na ploči raspolaže, odnosno sigurne predstave o poziciji na ploči, o međusobnim vezama figura i njihovim trenutnim vrijednostima. Ovdje je kako bitna odlučnost i preduzimljivost, sposobnost izmišljanja i stvaranja nečeg novog, odnosno vrlo je bitna stvaralačka mašta. U šahu vlada zakonitost koja doprinosi discipliniranju duha. Igrajući šah, odgajanici bilo koje dobi, na zabavan način mogu učiti na koji način razmišljati i rješavati raznovrsne problemske situacije. Pored brojnih mogućnosti u svakoj šahovskoj partiji, igrač se neprestano nalazi u novim situacijama i novim problemima koje ne može riješiti pomoću naučene formule ili zapamćenih odgovora, već mora analizirati i računati, mora se oslanjati na općenite principe i obrasce zajedno uz dozu kreativnosti i originalnosti. Ova vještina je posebno korisna učenicima i studentima u svakodnevnom procesu rješavanja obrazovnih problema. Istraživanje provedeno u Kanadi, u kome su učenici i razredi koji su u kurikulu iz matematike imali uključen šah, pokazalo je da su ovi učenici postigli

znatno bolje rezultate u rješavanju matematičkih zadataka od učenika kojima šah nije bio u kurikulu (Gaudreau 1992, prema Ferguson 1995: 12□13).

Belgijski znanstvenik Johan Christiaen u svojoj doktorskoj disertaciji pod nazivom Chess and cognitive development (Šah i kognitivni razvoj) istražio utjecaj šahovskih instrukcija na dječji kognitivni razvoj, odnosno, na pojavu faza opisanih u Piagetovoj teoriji. Akcent je bio u prijelazu između faza "konkretne operativne misli" i sljedeće faze, nazvane faza "formalne operacije". Prema Piagetovoj teoriji, taj se prijelaz događa oko 14. do 15. godine. Rezultati su pokazali da je grupa koja se bavila šahom postigla bolje rezultate na svim obavljenim testovima, uključujući školskim testiranjima, kao i testovima Agencije za vanjsko vrednovanje, koja nije znala identitete učenika. (Gobet, Campitelli, 2006: 10□13).

U istraživanju koje je proveo Ferguson (1995) među intelektualno nadarenim učenicima (IQ iznad 130) ukazano je na koji način šah utječe na razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja. Grupa učenika koja se bavila šahom godišnje je za 17.3 posto popravljala rezultat na Watson-Glaserovom testu kritičkog mišljenja, dok su učenici kontrole grupe (koji su igrali igre na kompjuteru, rješavali matematičke probleme i dr.), godišnje popravljali rezultat za samo 4.56 posto. Učenici koji su igrali šah pokazali su veći napredak i na području kreativnosti u odnosu na kontrolnu grupu u svim poljima kreativnosti, a naročito u originalnosti. Ferguson, 1995: 4□8).

Jedan od najvažnijih elemenata kritičkog mišljenja u šahu je proces evaluacije, odnosno procjena šahovske pozicije ili situacije. Šahisti početnici stavljaju akcent obično na materijal – oni razmišljaju da će pobijediti igrač sa više figura (materijala). Međutim, šah je vrlo složen. Šahovske figure su jako važne u osvajanju šahovske igre, ali mnogo je više ideja potrebnih za korisnu procjenu pozicije. Bolji i sposobniji igrači prije svega procjenjuju pozicije: kontroliraju centar, strukturu pješaka, materijal, prostor, sigurnost kralja, inicijativu, razvijenost figura itd. Mozak procesuira sljedeće dopuštajući igraču da donese razumnu procjenu o tome koje su pojedine teme kritične za procjenu vlastitog položaja. Da bi igrač donio razumnu odluku u pojedinom trenutku, mora biti sposoban kritički razmotriti što je od navedenoga ključno u ocjeni njegove pozicije.

Ferguson je (1995) u istraživanju pod nazivom Developing of reasoning and memory through chess (Razvijanje vještine rasuđivanja i pamćenja kroz šah), došao do rezultata da su učenici koji su se bavili šahom pokazali manji napredak u rasuđivanju, ali su pokazali znatno veći napredak u razvoju pamćenja.

Studija provedena u Indiji od strane grupe autora (Šahovski trening razvija kognitivne sposobnosti kod djece) pokazala je da sistemsko vježbanje šaha povećava količnik inteligencije i kognitivne sposobnosti u djece. Nakon šahovske obuke porasli su svi parametri kognitivnog funkcioniranja (osim vizualno-motoričkih funkcija). (Joseph, Easvaradoss, Kennedy, Kezia, 2016: 1□5).

Slično istraživanje je provedeno i u Venecueli i potvrdilo je rast količnika inteligencije nakon proučavanja šaha. Rast je potvrđen u svim grupama, bez obzira na spol ili socioekonomski status. Nakon toga je Venecuelanska vlada uvela šah kao nastavni predmet u škole od 1988. do 1989. (Ferguson, 1995: 11).

Horgan i Morgan (1990) su zaključili da učenici s razvijenijim šahovskim vještinama imaju i veću inteligenciju. (Horgan, Morgan, 1990: 109□128). Isti problem su istraživali Grabner i saradnici , ali su im uzorak činili odrasli igrači šaha. Rezultati su pokazali da postoji

umjerena povezanost između bavljenja šahom i opće inteligencije, a posebno je izražena povezanost s matematičkom i logičkom inteligencijom. (Grabner, Stern, Neubauer, 2007: 398□420).

Istraživanje utjecaja igre šaha na usporavanje pada kognitivnih sposobnosti kod starijih osoba u Španjolskoj u sveučilišnoj bolnici u Valenciji, na čelu s dr. Joséom Miguelom Lainezom Andrésom, ukazalo je na vrijednost šaha kao intervencijske terapije protiv kognitivnog propadanja. Naglasili su da je šah cjelovit mentalni trening; u kome je osim sportskih i psiholoških faktora, igrač prisiljen biti vrlo precizan u ovom složenom i razrađenom mentalnom procesu. U eksperimentu u kome je eksperimentalna grupa pohađala tečajeve šaha u trajanju od sedam mjeseci, a kontrolna grupa ostale tečajeve, rezultati su potvrdili da je otprilike dvije trećine cjelokupne eksperimentalne grupe ispitanika imalo poboljšanje u performansama gotovo svih neuropsiholoških testova (FIDE, 2012: 21).

**Utjecaj šahovske igre na emocionalni razvoj i razvoj emocionalnih kompetencija**

Pored kognitivne strane odgajanikove ličnosti, šah doprinosi i podsticanju emocionalnih i socijalnih kompetencija igrača. Od emocionalnih kompetencija šahovska igra posebno potdsiče:

- razvoj emocionalne svijesti, prepoznavanje svojih i tuđih emocija,
- samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita (svijest o vlastitim moćima i slabostima, refleksivnost – učenje iz iskustva, stalno učenje i samonapredovanje, smisao za humor i vlastitu perspektivu),
- samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, što se ogleda u kontroli izražavanja i doživljavanje emocija (doživljaj pobjede i poraza),
- empatija i altruizam, koji se ogledaju u sposobnosti razumijevanja misli, osjećanja i aktivnosti drugih, uvažavanju drugog onakvim kakav jeste, opredijeljenost da se pruži podrška drugome, emotivna prijemčivost,
- istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta podrazumijeva samokritičnost, emocionalnu stabilnost, ispunjavanje obaveza i obećanja, odgovornost u izvršavanju ciljeva, organiziranost i sistematičnost u poslu,
- adaptibilnost i fleksibilnost u prihvatanju promjena,
- inovacija i otvorenost za nove ideje i informacije je kreativnost koju prati zadovoljstvo nakon učešća u igri šaha. (Tomić i Tomić, B. 2011).

**Utjecaj šahovske igre na socijalni razvoj ličnosti i razvoj socijalnih kompetencija**

Šah ima veliki utjecaj i na razvoj socijalnih vještina. On predstavlja most koji spaja ljude neovisno o dobi, vjeri, nacionalnosti, spolu i drugim karakteristikama. Šah uči da naši umovi mogu raditi na sličan način kada pokušavaju postići cilj bez obzira na ljudske različitosti. Šah je alat za izgradnju pozitivnih odnosa među ljudima. Pomaže u izgradnji prijateljstava, ali uči i sportskom ponašanju, takmičenju kao takvom i fair playu. Igrajući šah djeca se uče vrijednosti napornog rada; jer moraju proučavati igru, od taktike početka do naprednijih strategija. To ih uči da mogu pobijediti na natjecanju uz intenzivno proučavanje pozicija i dugogodišnje prakse i da mogu ostvariti uspjeh jedino uz naporan rad i upornost. Pored toga uče se prihvatiti poraz i analizirati vlastite propuste koje su napravili tokom igre.

Šahista Capablanca, je smatrao da se može naučiti mnogo više iz jednog poraza nego pobjede i da treba izgubiti stotine partija prije nego što se postane dobar igrač. Igra šaha jača samopouzdanje, strpljivost, upornost, samokontrolu što doprinosi ljudskim stavovima i postignuću. Ovo je potvrdila kineska studija (Jianguo, Wenying, Zhigang, Zhou, 2017: 1-3) pod nazivom „Utjecaj šahovskog treninga na učeničko samopoštovanje, samoučinkovitost i društvenu anksioznost". Rezultati su pokazali značajnu razliku između dviju grupa, a naročito u polju samoučinkovitosti i društvene anksioznosti.

U istraživanju provedenom u jednoj školi u New Yorku, u kojoj je prije nekoliko godina šah ušao u kurikul, većina učitelja se izjasnila da šah pozitivno utječe na suradničke vještine među učenicima, i da je šah pozitivno utjecao na učenička samopouzdanja i socijalne vještine u cijeloj školi. „Šah spaja ljude neovisno o spolu i dobi, uz još jednu specifičnu karakteristiku: osobama sa 100% invaliditetom omogućava potpunu integraciju u sportsku, a time i u društvenu zajednicu. Šah pruža jednake mogućnosti u međusobnom nadmetanju osoba s različitim invaliditetima i stupnjevima invaliditeta, kao i ravnopravno natjecanje osoba s invaliditetom u redovnim natjecanjima sa šahistima koji nemaju zdravstvenih teškoća (Brdal, 2011: 67). Učešće u šahovskoj igri doprinosi i razvoju socijalnih kompetencija šahista.

Tomić i Tomić, B. (2011; 2014) naglašavaju da učešće u šahovskoj igri posebno podstiče razvoj sljedećih socijalnih kompetencija:

- razvoj razumijevanja drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa, što uključuje osjetljivost na emocionalne znakove i slušanje, senzitivnost i razumijevanje perspektive drugih, pružanje pomoći drugima, poticanje saglasnosti, usaglašenost sa ciljevima grupe ili organizacije,
- grupni menadžment – biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacione i timske sposobnosti,
- razvoj komunikacijskih sposobnosti, nenasilne komunikacije, otvorene komunikacije,
- podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti,
- uvažavanje različitosti , tolerancije, demokratije (poštovanje ljudi različitog porijekla i komunikacija s njima, osjetljivost za grupne razlike, suprotstavljanje predrasudama i netoleranciji),
- osjećanje pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (pripadnost i uključenost o lokalni i širi javni život, poštovanje kulture, običaja i normi određene nacije, ali i pozitivnih vrijednosti različitih kultura).

**Utjecaj šahovske igre na razvoj radno-akcionih kompetencija**

Šah doprinosi i jačanju radno- akcionih kompetencija šahista, kao što su:

- otvorenost za permanentno učenje u šahu i životu i radu,
- efikasnost u rješavanju problema,
- brzo pronalaženje ključnih informacija za obavljanje određenih zadataka,
- poticanje opće informatičke i komunikacijske pismenosti (služenje internetom, učenje svjetskih jezika),
- savjesnost, preuzimanje odgovornosti za lična ostvarenja (iskrenost u nastupu i iznošenju mišljenja, tačnost u izvršavanju obaveza, pridržavanje pravila igre, grupe ili društva),

- jačanje perzistencije (istrajavanja na ciljevima bez obzira na prepreke i neuspjehe u igri, poticanje unutarnje motivacije, uključenost u šah da bi iskusili zadovoljstvo i osjetili radost saznanja pri igri, učešće u igri radi uspjeha i zadovoljstva koje donosi vlastito usavršavanje i kreiranje nečeg novog u igri, uključenost u igri zbog ugodnih osjećanja zabave i estetskog uživanja),
- težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, motiv postignuća (težnja za ostvarenjem i postizanjem izazovnih ciljeva, trude se redukovati nesigurnost, uče se kako popraviti neuspjeh),
- jačanje inicijativnosti i druge.(Tomić i Tomić, B.; 2014).

Sve ove kompetencije trebaju biti prožete moralnom i estetskom dimenzijom. Šah iz svih navedenih razloga ima veliku ulogu u odgoju mladih naraštaja.

**Utjecaj šahovske igre na zdravlje**

U zadnje vrijeme sve više se govori o utjecaju koji šahovska igra ima na zdravlje. Šah može direktno djelovati na razne bolesti kao olakšavajuća okolnost. Prema Salthousu (2009: 3) neki elementi kognitivnog propadanja povezani sa starenjem počinju kod zdravih odraslih već u dvadesetim i tridesetim godinama. Ovi padovi su vrlo mali u odnosu na ugrožavanje zdravlja koje može uzrokovati Alzheimerova bolest i demencija, što dovodi na zaključak da uvijek treba brinuti o svome mozgu.

Istraživanja među osobama starijim od 60 godina snažno sugeriraju da je šah vrijedan u borbi protiv Alzheimerove bolesti. Prevencija ove bolesti je jako važna, bolja je od liječenja. Uvođenje šaha u škole u njenoj prevenciji je jeftin način u odnosu na posljedice do kojih ona dovodi.

Dr. David Shenk, autor knjige The Forgetting (Zaboravljanje), komentirao je vrijednost šaha kao Alzheimerova protuotrova: „Morate vježbati svoj mozak. Šah je posebno dobar graditelj mozga. Vrlo je lako naučiti, ali mogućnosti su beskrajne – nikada ne ponestane izazova. Na pitanje kada je najbolje učiti, odgovorio je: „Što ranije, to bolje. Posebno za malu djecu, šah je poput naprave za vježbanje za logično razmišljanje." (FIDE, 2012: 29

Ljekari u Centru za kognitivnu neuroznanost u Bronu u Francuskoj u svome istraživanju su otkrili su da su pacijenti shizofrenije koji su svakodnevno igrali šah pokazali napredak u oporavku u odnosu na pacijente koji ga nisu igrali. Pacijenti koji su igrali šah pokazivali su povećanu pažnju, planiranje i sposobnost razmišljanja, a većina ih je odlučila da igra šah i poslije, nakon ovog eksperimenta. Zaključili su da igra pomaže bolesnicima u fizičkom i psihičkom oporavku, a porastom samopouzdanja kroz šah, sprječava se razvoj anksioznosti i depresije, za razliku od npr., gledanja televizije. Naša lična iskustva o igranju šaha onkoloških bolesnika, potvrđuju ovu tvrdnju, da šah igra veliku ulogu u njihovom oporavku, rehabilitaciji i integraciji u društvo. (iskustvo autorice).

**Uloga šahovske igre u resocijalizaciji prestupnika**

Veliki interes za šahovsku igru pokazuju i zatvorenici. Provedena su istraživanja kako igra šaha utječe na tretman zatvorenika i njihovu resocijalizaciju u više država u svijetu. Cilj programa koji se provode među zatvorenicima kakvi su „šah koji donosi slobodu“ koji se provodio u brazilskoj državi Espirtio Santo, program talijanskog projekta „Sport u Carceru, započet 2015. godine u Spoletu uz podršku FIDE i Talijanskog olimpijskog odbora, u koji su

uključeni Meksiko, Kostarika, Španjolska i dr. „Cilj nije da budu svjetski prvaci"., kaže Mihail Korenman, koji vodi program i izvodi nastavu u Cooku. "Cilj je da kad izađu iz kazneno-popravnih ustanova, mogu koristiti se šahom u svakodnevnom životu, donositi prave odluke pod vremenskim pritiskom, pobjeđivati, gledati kako to mogu i sami. (FIDE, 2012: 22 □25).

**Argumenti za primjena šaha u obrazovanju**

Govoreći o šahovskoj igri u obrazovanju, važno je spomenuti ulogu šaha u Bloomovoj taksonomiji. Prema Bloomovoj taksonomiji kognitivne vještine učenja su rangirane od jednostavnijih do složenijih, nižeg reda su: „1. prisjećanje (posjedovanje činjeničnog znanja), 2. razumijevanje, 3. primjena, a vještine učenja višeg reda su: 4. analiza, 5. sinteza i 6. Evaluacija“ (Bloom, 1956: 67-192).

Da bi se djelovalo na nivoima višeg reda potrebno je savladati nivoe učenja nižeg reda koje se zasnivaju na memoriranju činjenica, a razvijati što je više moguće nivoe učenja višeg reda, u kojima se traži (analiza, sinteza i evaluacija), kako bi znanje koje se stječe imalo operativan, aplikativan karakter i moglo poslužiti u rješavanju svakodnevnih nepredviđenih problema u ovom turbulentnom vremenu.. U tome je specifičnost šahovske igre, jer ona njeguje učenja kod kojih su potrebne vještine višeg reda. U šahovskoj igri, u vještine nižeg reda spada: poznavanje pravila, razumijevanje osnovnih principa i zakonitosti igre i njihova primjena. Igranje šaha zahtijeva od igrača naročito vještine višeg reda Bloomove taksonomije. Igrač stalno analizira novonastale pozicije, pokušava ustanoviti bitne elemente na osnovu kojih će vući sljedeće poteze. „Sintezom svih tih elemenata, šahisti kreiraju svoju vlastitu strategiju te uvijek pokušavaju smisliti više od svog protivnika. Pritom je i tijekom, ali i nakon partije važna evaluacija. Usred partije igrač stalno mora ocjenjivati stotine mogućih pozicija te procijeniti koja je za njega najpovoljnija i kojoj će težiti. Nakon partije, uz veliku dozu samokritičnosti mora ustanoviti koje su mu odluke bile dobre, a koje pogrešne, kako bi znao što mijenjati u idućoj partiji“ (Martinović, 2018: 10).

Brojna istraživanja su pokazala da bavljenje šahovskom igrom može pomoći učenicima u određenim poljima obrazovanja. U istraživanju koje je provela Margulies u New Yorku o povezanosti igre i razvoja čitalačkih vještina kod učenika potvrđeni su bolji rezultati učenika koji su igrali šah od prosječnog učenika u zemlji i prosječnog učenika u školskom okrugu. Ovo je dovelo do uvođenja šaha u sve osnovne škole. (Marguilles, 1991: 1□10).

Istraživanje provedeno u Texasu čiji je cilj bio saznati može li bavljenje šahom poboljšati učeničke rezultate na testovima, čitanja i matematike. pokazalo je da su učenici 5. razreda, koji su se bavili šahom pokazali veći napredak u odnosnu na kontrolnu grupu, za gotovo dvostruko, dok u 3. razredu nije utvrđena značajna razlika u testovima kontrolne i eksperimentalne grupe. Što se tiče 5. razreda, razlika je bila manja kod nadarenih učenika, a autor navodi da je to najvjerojatnije zbog toga što su nadareni učenici ionako uspješniji u svim područjima. U istraživanje je bilo uključeno i nekoliko učenika koji su pohađali posebni program. i ta djeca su pokazala napredak u samopouzdanju i samopoštovanju, kao i većina djece iz šahovske grupe. (Liptrap, 1998: 1-4).

Istraživanje koje je provela grupa autora pokazalo je da postoji povezanost između bavljenja šahom i boljeg rješavanja matematičkih testova. Istraživači su smatrali da šah posuđuje neke opće koncepte iz geometrije kao što su koordinatna ravnina XY, redovi i stupci i dijagonalne linije, zbog čega se matematika smatra pogodnim predmetom na kome se u

učionici može eksperimentirati. Stava su i da sreća i dosada imaju veliki utjecaj u uživanju u matematici u školi i da lekcije iz šaha u školi mogu učenike učiniti sretnijima i ublažiti dosadu. Rezultati su pokazali da emocije igraju važnu ulogu u učenju matematike i da je smanjenje dosade i povećana sreća korištenjem lekcija iz šaha efikasan alat za podučavanje matematike“ (Rosholm, Mikkensen, Gumede, 2017: 1□10).

U posljednje vrijeme vrše se istraživanja može li se igra šaha koristiti u tretmanu učenika s teškoćama u razvoju. U Španiji je 2016. godine provedeno ispitivanje može li šahovska igra pomoći učenicima u borbi s ADHD-om gdje su potvrdili pretpostavku je da je šahovska igra uzrok poboljšanja izvršnih funkcija u djece s ADHD-om. Izvršne funkcije uključuju neke kognitivne procese ključne u ADHD-u (npr. radna memorija, višestruko obavljanje, praćenje radnji itd., a mnoge od njih su uključene u igru šaha (npr. sposobnost razmišljanja unaprijed, analiziranje efikasnosti napravljenih poteza, planiranje šahovskih poteza prije nego što su napravljeni itd.) Istraživači navode da je nedavno otkriveno da dio mozga koji je direktno povezan s ADHD-om, kaudatna jezgra, je nešto drugačija kod ljudi koji se profesionalno bave šahom i kod kojih je kontrola ponašanja nešto veća u odnosu na ljude koji se ne bave šahom. Bez obzira na nedostatke istraživanja, (nedostatak kontrolne grupe i mali uzorak ispitanika), ovo istraživanje moglo bi donijeti potpuno nov stav i odnos u liječenju ovog psihičkog poremećaja. Razlozi su jer je ovakav način liječenja gotovo besplatan, šahovska igra za razliku od lijekova nema raznih nuspojava, a najvažnije je što se učenici socijaliziraju i provode zajedničko vrijeme. (BlascoFontecilla, Gonzalez-Perez, Garcia-Lopez, Poza-Canoa, Perez-Moreno, Leon-Martinez, Otero-Perez, 2016: 14□21).

**Uvođenje šaha u škole**

Ideja o uvođenju šaha u škole i u nastavu zbog njegovih prednosti po razvoj i odgoj djece i mladih je sazrijevala godinama. U Sovjetskom Savezu, 1965. godine u Moskvi je uveden je fakultativni tečaj povijesti i teorije šaha na sveučilištu MSU (Moscow State Univerity), a 1966. godine otvorena je stalna katedra na Fakultetu za fizičku kulturu u Moskvi. Godine (1969) dr. Hans Klaus, dekan sveučilišta u Hamburgu, u svom govoru na 40. svjetskom šahovskom kongresu komentirao je rezultate provedenih studija o prednosti šaha u odgoju u Njemačkoj. Izjasnio se da šah pomaže ljudskoj psihi u razvijanju novih metoda mišljenja i da je učenje šaha korisno već od rane dobi. Naglasio je da je učenje kroz igru putem šaha mnogo zabavnije za djecu od tradicionalnih metoda učenja. Godine 1977. godine, pozitivne stavove na osnovu rezultata provedenog istraživanja iznio je belgijski psiholog A. de Groot, koji prema Piagetovim razvojnim testovima ukazuju na povoljan utjecaj šaha. Istraživanje je pokazalo da bavljenje jednostavnim i jasnim predmetnim sadržajem, s karakteristikama igre, može imati pozitivan utjecaj na motivaciju i sveukupna školska postignuća.

U SAD-u 1982., bivši ministar obrazovanja, Terrel Bell, u svojoj knjizi 'Your Child's Intellect' iznio je da je najbolja i najzabavnija metoda koja se može primijeniti za podsticanje inteligencije djeteta pokazati mu kako se uči i igra šah.

Godine 1984. FIDE osniva komisiju „Šah u škole“ (Chess in schools). 1985. u Kanadi je osnovana „Chess & Math Association“, posvećena uvođenju šaha u škole. Ubrzo nakon toga, šah je programom „Challenging Mathematics“ postao dio kurikula u Kanadi. Program je namijenjen uzrastu od 2. do 6. razreda. Pokrajina Quebec prva je koja na taj način uvela šah u škole i ubrzo postigla najbolje predmetne ocjene u Kanadi, a Kanada je na međunarodnim

matematičkim natjecanjima postigla bolje rezultate od SAD-a. Godine 1986. Amerikanac Faneuil Adams predsjednik ustanove „American Chess Foundation“, pokrenuo je u New Yorku (SAD), projekt u školama Harlema i Bronxa, u sklopu borbe protiv štetnih navika kod mladih. Godine 1989. u kanadskoj pokrajini New Brunswick, uveden je program šaha, dok 1992., država New Jersey (SAD), prva uvodi šah kao izborni predmet u kurikul osnovnih škola SAD-a. (Dizdar, 2014: 6□8).

Prema izvještajima sa šahovske Olimpijade u Torinu (2006.) 30 država je uvelo, ili započelo postupak uvođenja šaha u svoje kurikule. Među njima su: SAD, Kanada, Francuska, Argentina, Australija, Filipini, Kina Turska, Island, Norveška, Švedska, Španjolska i dr., dok je blizu 70 zemalja uključilo šah u neki vid izvannastavnih aktivnosti. Šah kao izborni predmet uvele su i Slovenija i Srbija. (Dizdar, 2014: 7).

2011. godine počela je velika inicijativa za uvođenje šaha u škole, a 2012. godine je Evropski parlament izglasao deklaraciju o uvođenju obrazovnog programa „Šah u školi“ u zemljama Evropske unije na prijedlog evropskih zastupnika. „Preporukom se potiču zemlje Europske unije da na temelju rezultata istraživanja o utjecaju šaha na dječji razvoj uvrste ovaj program u obrazovni sustav zemalja članica te pritom ističu dva važna aspekta: (1) socijalni - šahovska igra dostupna je svim socijalnim grupama i može pomoći pri socijalnoj koheziji (socijalnoj integraciji, borbi protiv diskriminacije, smanjenju stope kriminaliteta i borbi protiv svih oblika ovisnosti), te (2) kognitivni - šah poboljšava dječju koncentraciju, strpljenje, dosljednost, razvija kreativnost, intuiciju, pamćenje, analitičko mišljenje i sposobnost donošenja odluka. Razvija i odlučnost, motivaciju i sportsko ponašanje“ (Pavičić-Vukičević, 2013: 79).

Šah je danas, kao glavni ili izborni predmet, prisutan u brojnim školama širom svijeta. U 30 zemalja je dio obaveznog kurikula (npr. u Rusiji, Venecueli, Islandu itd.), dok je eksperimentalno uveden u pojedine škole, gradove i pokrajine u SAD-u (New York City Chess Program, Texas, New Jersey, Oakland i Connecticut), Kanadi (Vancouver, New Brunswick, Quebeck), Italiji, Njemačkoj, Francuskoj, Indiji i Argentini. U Sloveniji i Slovačkoj provode se projekti FIDE i nacionalnih šahovskih saveza za uključivanje poučavanja šaha putem slobodnih ili fakultativnih programa. Rezultate istraživanja su predstavile na FIDE-inoj konferenciji „Šah i obrazovanje“ održanoj u Istanbulu 2012. godine. „Zajednička su polazišta svih zemalja da je idealna kronološka dob za početak učenja šaha šesta godina života, dakle razdoblje predškole, a da učenje treba biti jednom tjedno, kontinuirano tijekom cijele školske godine. (Pavičić-Vukičević, 2013: 79).

Krajem 2012. godine u suradnji s FIDE objavljen je prvi službeni izvještaj CIS-a (Chess in Schools) u kome su predstavljeni rezultati rada na šahovskom obrazovanju cijeloga svijeta. Rezultati su pokazali da je sa šahom kao izbornim predmetom počelo 25041 škola, a da oko 18,034,650 učenika uči šah. Samo u Indiji šah se uči u 17 000 škola, a u učenje je uključeno 17 000 000 učenika. (Novak, 2014: 32).

Šah se upražnjava i igra u okviru izvannastavnih aktivnosti školskih šahovskih sekcija u školama zemalja u našem okruženju i u školama u BiH.

## Zaključak

Šah iz svih navedenih razloga ima veliku ulogu u odgoju djece i mladih. On je važan i bitan faktor odgoja mladih u slobodnom vremenu. Šah se može kao igra upražnjavati u školi u

okviru šahovskih sekcija ili društava, na fakultetima, u obiteljskom domu, na ljetovanju, zimovanju, i u drugim okolnostima. Često je šah najbolji lijek ljudima oboljelim od neizlječivih bolesti, on im je vrsta samopsihoterapije, mogućnost da budu ravnopravni, poštovani i uvaženi u komunikaciji s drugima. Šahom se bave sve dobne skupine ljudi, od djece predškolske dobi, do staračke dobi. On je vrlo jako sredstvo samodisciplineranja i upoznavanja vlastite ličnosti odgajanika. Šah je jako preventivno sredstvo protiv ovisnosti, poremećaja u ponašanju, zlostavljanja, delinkventnog ponašanja, pa i kriminaliteta odraslih.

Iz svih navedenih i drugih razloga trebalo bi mu posvetiti veću pažnju u našem odgojno-obrazovnom sistemu i animirati ga, među djecom i mladima i zbog ogromnog broja pozitivnih efekata koje može imati, prije svega na mlade - od činjenice da šahovska igra razvija kreativnost, kritičko mišljenje, pomaže u rješavanju svakodnevnih problema, poboljšava memoriju i utječe na razvoj kvocijenta inteligencije, do toga da podjednako može koristiti nadarenim učenicima i učenicima s poteškoćama u razvoju. Moj stav je da bi svako dijete trebalo imati mogućnost baviti se šahom ako želi, a šah kao mentalni trening može biti izvrsna dopuna svakoj fizičkoj aktivnosti. Veliki broj istraživanja koja su provedena u svijetu, od kojih smo neka naveli, doveli su do uvođenja šaha u obrazovni kurikul u mnogim zemljama svijeta. Cilj je pripremati učenike za rješavanje svakodnevnih nepredvidivih životnih problema i uvesti ih u učenje učenja.

**Literatura**


1. Blasco-Fontecillaa, H., Gonzalez-Perez, M., Garcia-Lopez, R., Poza-Canoa, B., Perez-Moreno, R., Leon-Martinez, V., Otero-Perez, J. (2016). Elsevier. *Efficacy of chess training for the treatment of ADHD: A prospective, open label study.* Preuzeto s: http://iranarze.ir/wp-content/uploads/2017/02/6027-EnglishIranArze.pdf (15.5.2019.)
2. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: *Cognitive Domain*. New York: McKay.
3. Brdal, Ž. (2011). Je li dovoljna samo šahovska škola?. *Poučak, 12* (46), 67-75. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/103857 (5.5.2019.)
4. Brkić, M i Tomić, R. (2017). *Metodika odgojnog rada.* Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
5. Dizdar, G. (2014). *Prijedlog uvođenja šaha u nastavu osnovnih škola Republike Hrvatske.* Zagreb: Hrvatski šahovski savez.
6. Ferguson, R. (1995). *Chess in Education: Research Summary.* Dostupno na: http://www.scholasticchess.mb.ca/docs/ciers.pdf (19.5.2019.)
7. FIDE (2014). *Chess in schools - our global future.* Dostupno na: http://cis.fide.com/ (9.5.2019.)
8. Franklin, B. (1786.) *The morals of chess, The columbian magazine.* Dostupno na: https://folk.uio.no/gatandbe/chessmorals.pdf (3.5.2019.)
9. Gaudreau, L. (1992). *Étude Comparative sur les Apprentissages en Mathématiques 5e Année.*
10. Gobet, F., Campitelli, G. (2005*). Educational benefits of chess instruction: A critical review.* Dallas: Chess Program at the University of Texas at Dallas.
11. Grabner, R. H., Stern, E., Neubauer, A. (2007). *Individual differences in chess expertise: A psychometric investigation.* Acta Psychologica.

12. Horgan, D., Morgan, D. (1990). *Chess expertise in children. Applied Cognitive Psychology.* Dostupno na: https://www.uschesstrust.org/wpcontent/uploads/2007/08/ chess-expertise-inchildren-by-dianne-d-horgan-anddavid-morgan1.pdf (9.5.2019.)
13. Jelovica, V. (2012). *Utjecaj šaha na razvoj kognitivnih sposobnosti.* Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
14. Jianguo, P., Wenying, J., Zhigang, H., Zhou, N. (2017). *The influence of chess training on pupils' self-efficacy, self-esteem and social anxiety.* Dostupno na : https://www.researchgate.net/publication/330361690_The_influence_of_chess_tr aining_on_pupils'_self-efficacy_self-esteem_and_social (9.5.2019.)
15. Joseph, E., Easvaradoss, V., Kennedy, A., Kezia, J. (2016). ResearchGate. *Chess training improves cognition in children.* Dostupno na : https://www.researchgate.net/publication/327337702_Chess_training_improves_ cognition_in_children (9.5.2019.)
16. Liptrap, J. M. (1998). *Chess and standard test scores.* Klein, Texas. Dostupno na: http://rknights.org/wp-content/uploads/Chess-and-Standardized-Test-Scores.pdf (15.5.2019.)
17. Margulies, S. (1996). *The Effect of Chess on Reading Scores.* New York: The American Chess Foundation. Dostupno na: http://files.givewell.org/ files/Analysis/margulies.pdf (5.5.2019.)
18. Martinović, S. (2018). *Šah kao izvannastavna aktivnost*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
19. Novak, I (2014). *Šah u osnovnoj školi*. Diplomski rad. Čakovec: Učiteljski fakultet.
20. Pavičić Vukičević, J. (2013). *Šah - strateškom igrom do boljih kognitivnih rezultata djece rane dobi*. Proceedings of OMEP International Conference, Zagreb: Alfa.
21. Rosholm, M., Mikkensen, M., Gumede, K. (2017). Plos One. *Your move: The effect of chess on mathematics test scores.* Dostupno na: https://journals.plos.org/ plosone /article?id=10.1371/journal.pone.0177257 (19.5.2019.)
22. Rogić M.: Gimnazija kao izvor vrsnih Varaždinskih šahista. *Radovi Zavoda za znanstveni rad HAZU*. Varaždin br. 10 - 11,1998., str. 209 – 231.
23. Salthouse, T. (2009). *The National Center for Biotechnology Information Persistent age-related cognitive-motor decline in reaction times*. Dostupno na: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3981764/ (19.5.2019.)
24. Srbiš, J. (2019). Diplomski rad: *Utjecaj šahovske igre na etičke vrijednosti u odgoju i obrazovanju djece.* Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek za učiteljske studije Čakovec (mentor, Đuro Blaženka, red. Prof.).
25. Tomić, R., Tomić, B. (2011). Odgojna uloga šaha u slobodnom vremenu mladih. *Zbornik radova Međunarodnog znanstvenog skupa Unapređenje kvalitete života djece i mladih.* Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli. Tuzla. 243–250.
26. Tomić, R., Tomić, B. (2014). Uloga šaha u edukaciji mladih za život u savremenom dobu. *V Međunarodni naučno-stručni skup Kulturni identitet u digitalnom dobu*. Zenica. Filozofski fakultet. 235–240.

# CHESS PLACE IN THE SCHOOL OF THE FUTURE

**Abstract**

*Modern society is accompanied by numerous and suddenly changes in all fields of work and creativity, which affects the personal development of the individual and his role in society. In the new school, preference should be given to teaching skills, critical thinking, democracy in work, communication, contemporary knowledge, but also preparing students for specific jobs. One way to innovate working methods is to introduce chess to work with students. In this paper we will present and elaborate on the importance and role of chess in the education and development of studentscompetences in contemporary school, and the possibilities of its application as a method of work, important in the development of students' competences. The main goal of the paper is to analyze and present the views of prominent scholars and educators who have been involved in chess in our region on the educational side of the personality of children and young people. We will look at the views of eminent chess educators as a method of work, analyze them in detail, and outline the importance of educating future educators in order to successfully use chess techniques in the future.*

***Keywords****: modern school, working methods, chess, significance, application.*

UDK 572.51.087-053.5(497.6 Sarajevo)
UDK 796.012.1-053.5(497.6 Sarajevo)
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Elvira Nikšić
Edin Beganović, MA

# SAVREMENE METODE PROCJENE DRŽANJA TIJELA KOD UČENIKA 1. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE NA PODRUČJU GRADA SARAJEVA

**Sažetak**

*Držanje tijela je kretna navika koja se formira i mijenja tokom cijelog životnog vijeka. Status učenika postaje sve aktuelniji, s obzirom na današnji savremeni način života s premalo tjelesne aktivnosti, a sve više sjedilačkih. Učitelji i nastavnici trebaju znati na vrijeme ustanoviti nepravilno držanje tijela, da bi na adekvatan način mogli suzbiti i spriječiti pojavu tjelesnih deformiteta, kao što su: deformiteti kičmenog stuba, grudnog koša, donjih ekstremiteta (nogu) i stopala. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje stanja i strukture devijacija držanja glave, ramena, grudi, lopatica, kičme, trbuha, nogu i stopala, kao i utvrđivanje značajnih razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja u rezultatima nepravilnog držanja tijela i tjelesnih deformiteta kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 221 učenika I razreda iz 11 osnovnih škola sa područja grada Sarajeva, dobi od 6 do 7 godina. Dijagnosticiranje stanja držanja tijela je izvršeno po kriterijima Napoleona Wolanskog, koji se baziraju na utvrđivanju segmentarnih dimenzija u međusobnim relacijama, kako slijedi: D1 – držanje glave (ODG), D2 – držanje ramena (ODR), D3 – držanje grudi (ODGR), D4 – držanje lopatica (ODL), D5 – držanje kičme (ODK), D6 – držanje trbuha (ODTR), D7 – držanje nogu (ODN), D8 – držanje stopala (ODS). Primijenjeni su i sljedeći mjerni instrumenti/testovi: mjerenje krivine kičmenog stuba i provjera građe stopala metodom plantografije. Analiza držanja tijela kod učenika I razreda osnovnih škola sa područja grada Sarajeva urađena je uz pomoć deskriptivne statistike. Analizom varijabli držanja pojedinih dijelova tijela istraživanog uzorka uz pomoć deskriptivne statistike, utvrđeno je da postoji statistički značajna zastupljenost nepravilnog držanja tijela, kao i statistički značajne razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja u rezultatima nepravilnog držanja tijela kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva, kao i veliki broj tjelesnih deformiteta. Na osnovu istraživanja može se zaključiti da je bavljenje tjelesnom aktivnošću važno za sve učenike, a posebno u ovom uzrastu. Učitelji prije svega moraju i biti svjesni važnosti svakodnevnog tjelesnog vježbanja da bi to mogli prenijeti i na učenike i spriječiti negativne efekte današnjeg sedentarnog načina života. Vlastiti primjer je najbolji primjer.*

***Ključne riječi**: učenici; držanje tijela; deformiteti; korektivne vježbe, tjelesna aktivnost*

## Uvod

Pod držanjem tijela misli se na naviknuti položaj tijela koji čovjek zauzima stojeći, sjedeći, u hodanju i drugim djelatnostima. Pravilno držanje tijela stvara povoljne uslove za kretni aparat, a loše držanje tijela u suštini predstavlja jedan početni stadij nekog određenog deformiteta, kao što su: deformiteti kičmenog stuba (skolioza, lordoza, kifoza), deformiteti grudnog koša (ispupčene grudi, udubljene grudi, ravne grudi), deformiteti kuka (slaba razvijenost, poluiščašenje, iščašenje), deformiteti donjih ekstremiteta («O» noge, «X» noge, sabljaste noge), deformiteti stopala (ravno, podignuto). Analizom podataka dosadašnjih istraživanja može se konstatovati da je sve veći broj djece sa nepravilnim držanjem tijela. Zato postoji potreba za sve većim istraživanjem ovog prostora. Odstupanja se klasificiraju prema njihovoj veličini, a ocjenjuju se takozvanim negativnim bodovima, pri čemu: 0 bodova

označava da nema odstupanja, 1 bod označava neznatno odstupanje, 2 boda označavaju izrazito odstupanje (Nikšić i sar., 2015). Mnogi autori su se bavili problemom procjene držanja tijela, a samim tim i deformiteta kičmenog stuba i procjenom pouzdanosti tih postupaka. Sva navedena istraživanja su se provodila s ciljem otkrivanja nepravilnosti u stavu djece i odraslih. Obradović i Milošević (2008), u svom radu analiziraju posturalni status novosadske djece. Uzorak je činio 242 ispitanika, uzrasta od šest godina. Procjena posturalnog satusa ispitanika sprovedena je analizom određenih segmenata tijela po metodi Napoleona Wolanskog. Analiza rezultata je pokazala da dječaci imaju dobro držanje trbuha i kičmenog stuba, dok je držanje ostalih segmenata loše. Djevojčice su imale loše držanje trbuha i kičmenog stuba, dok je držanje ostalih segmenata dobro. Na kraju autori zaključuju da je posturalni status novosadske djece, uzrasta šest godina, zabrinjavajući i zahtijeva preduzimanje odgovarajućih aktivnosti s ciljem prevencije i sanacije utvrđenog stanja. Bjeković i Čalija (2000), navode da je lordoza krivina kičmenog stuba čiji je konveksitet okrenut prema naprijed. Ova krivina je prisutna u vratnom i slabinskom dijelu kičmenog stuba i ima veliku povezanost sa kifozom. Paušić (2005) ističe da više od 70% školske djece ima određene tegobe koje su posljedica nedostatka kretnih aktivnosti. Kod djece sa poremećajima u nepravilnom držanju tijela oslabljen je lokomotorni aparat, slabi su mišići, neelastični ligamenti, smanjene su sposobnosti donjih ekstremiteta, a samim tim i kičmenog stuba. Krsmanović (2007) navodi da 53% ispitanika ima narušeno držanje tijela, dok pojedini autori ističu da čak više od 70% školske djece ima neke tjelesne poremećaje i određene tegobe koje su posljedica nedostatka kretanja (Ristić, Marković i Ljubić, 2002). Procenat zastupljenosti posturalnih poremećaja mladih u znatnoj mjeri varira kod različitih autora, a on zavisi od specifičnosti uzorka, uzrasta, životne sredine, primijenjene metodologije u detekciji poremećaja itd.

Činjenica je da se najveći procenat posturalnih poremećaja odnosi na funkcionalni oblik, gdje se adekvatnim programom korektivnog vježbanja može zaustaviti dalje napredovanje tjelesne devijacije u teži stadij i u velikoj mjeri ispraviti i dovesti u normalan položaj. Očigledno je znatno manja zastupljenost nepotpuno fiksiranih i strukturalnih deformiteta (Jovović, Čanjak, 2011). Kod mjerenja postularnih poremećaja kičmenog stuba utvrđeno je da od ukupnog broja ispitanika 320 učenika, 97 učenika (30%) ima deformitet kičmenog stuba (lordozu). Glava je nešto udaljena od linije vertikale, grudni koš ravan ili ispupčen, i nešto spušten, karlica u cjelini pomjerena unaprijed i nadolje, trbuh ispupčen i mek, kukovi nešto pomjereni unaprijed, što ukazuje na lordozu. 146 učenika (46%) ima deformitet kičmenog stuba (kifozu), tj. tačka pada u prednju siluetu vrata, što ukazuje da djeca imaju povijena ramena prema naprijed, pojačanu pogrbljenost, uvučene grudi, istaknute lopatice, mlitavo ispupčen trbuh, lahko savijena koljena, što ukazuje na kifozu. 47 učenika (15%) ima nepravilan položaj ramena, različit nivo lopatica, što ukazuje na iskrivljenje kičmenog stuba u bočnoj ravni, a to ukazuje na skoliozu (Beganović, Bešović, 2012). Tjelesni deformiteti su prisutni u velikoj mjeri kod djece. Posljedica toga je današnji način života, odnosno svakodnevnih aktivnosti sa premalo kretanja i s prekomjernom i neprimjerenom ishranom. To dovodi do nezdravog načina života, što ukazuje na potrebu intervencije za promjenom ponašanja i provođenjem zdravog načina života s ciljem zaštite i unapređenje zdravlja, koji se temelji na zdravoj prehrani, piću i kretanju. Predviđa se da će se broj ove djece sve više povećavati ukoliko se ne uvidi značaj igre, pa i samog fizičkog vježbanja u školi koji imaju veli utjecaj na zdravlje djece. Potrebno je da se shvati koliki je značaj igre i vježbanja za zdravlje i potreba u životu svake jedinke. Dokazano je da frekvencija posturalnih

poremećaja u znatnoj mjeri može biti smanjena putem planirane i kontinuirane korektivne procedure. Neophodno je razvijati svijest o zdravom načinu života koji uključuje odgovarajuće korektivne vježbe, koje preventivno i korektivno djeluju na posturu mladih (Nikšić i Beganović, 2019).

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje stanja i strukture devijacija držanja glave, ramena, grudi, lopatica, kičme, trbuha, nogu i stopala, kao i utvrđivanje značajnih razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja u rezultatima nepravilnog držanja tijela i tjelesnih deformiteta kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva.

## Metode rada

*Uzorak ispitanika*

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 221 učenika I razreda iz 11 osnovnih škola sa područja grada Sarajeva. Od toga je bilo 113 dječaka i 108 djevojčica: 117 učenika iz urbanih područja (58 djevojčica i 59 dječaka) i 104 učenika iz ruralnih područja (50 djevojčica i 54 dječaka) iz 11 osnovnih škola Kantona Sarajevo i okoline, dobi od 6 do 7 godina.

*Uzorak varijabli*

Primijenjeni su sljedeći mjerni instrumenti/testovi:

- Opis ocjena držanja tijela (ODT).

Primijenjeni su kriteriji Wolanskog (1975) za procjenu međusobnih odnosa 8 segmenata tijela vizuelnom projekcijom markiranih tačaka. Odstupanja se klasificiraju prema njihovoj veličini, a ocjenjuju se takozvanim negativnim bodovima, pri čemu:

- 0 bodova - označava da nema odstupanja,
- 1 bod - označava neznatno odstupanje,
- 2 boda - označavaju izrazito odstupanje.

1. Ocjena držanja glave - ODG (0 - Spuštena okomica sa baze nosne kosti treba da pada na gornju polovinu grudne kosti – sternum; 1 - Ista okomica pada na donju polovinu grudne kosti; 2 - Ista okomica pada ispred grudne kosti).
2. Ocjena držanja ramena - ODR (0 - Centralna tačka zgloba ramena (vrh acromiona) projekcijom na vrat pada u zadnju polovinu siluete vrata; 1 - Ista tačka ”pada” u prednju siluetu vrata; 2 - Ista tačka ”pada” u siluetu Adamove jabučice).
3. Ocjena držanja grudi – ODGR (0 - Grudni koš je harmonično, zvonasto ispupčen; 1 - Grudni koš je pljosnat; 2 - Deformisanost - ”kokošije” grudi).
4. Ocjena držanja lopatica – ODL (0 - Lopatice čitavom površinom naliježu na grudni koš; 1 - ”Krilate” lopatice, tj. lopatice su izdvojene za jedan prst ispitanika; 2 - Lopatice su izdvojene za dva prsta ispitanika).
5. Ocjena držanja kičme - ODK (0 - Fiziološka krivina normalna i u sagitalnoj i u frontalnoj ravni; 1 - Devijacija prvog stepena: kifoza, skolioza ili lordoza; 2 - Kombinacija devijacija ili pak pojedinačno, ali na nivou drugog stepena).
6. Ocjena držanja trbuha – ODTR (0 - Trbuh uvučen iza okomice, spuštene iza processus xiphoideusa u sagitalnoj ravni; 1 - Trbuh ispupčen ispred spuštene okomice; 2 - ”Viseći” trbuh (kruškast) i mlitavi mišići).

7. Ocjena držanja nogu - ODN (0 - Stav spetni normalni: koljena okomito ravno ili bar približno; 1 - Stav spetni normalni: koljena tendiraju ka obliku ”X” i dodiruju se; 2 - Stav spetni: značajno tendiranje koljena ka ”X” odnosno značajno tendiranje ka „”0” za više debljine 2 prsta ispitanika).
8. Ocjena držanja stopala – ODS (0 - Gazna površina stopala samo na 1/3 poprečne linije. Ocjenjuje se mjerenjem otiska; 1 - Gazna površina zahvatila i drugu trećinu; 2 - Gazna površina zahvatila i treću trećinu površine).

Procjena statusa svodova stopala realizovana je metodom plantografije. Indeks spuštenosti svodova stopala određen je primjenom Thomsenove metode. I = (a/b) x 100 = % - dobijeni procenat o spuštenosti stopala svakog stopala svakog pojedinca, na osnovu čega se daju bodovi: 0 - bodova do 30 %, 1 - bod od 30 do 60 %, 2 - boda preko 60 %.

Utvrđivanje opšte ocjene držanja tijela vršilo se po kriterijima Napoleona Wolanskog (1975): izvrsno (0 bodova), vrlo dobro (1 - 4 boda), dobro (5 - 8 bodova), slabo (9 – 12 bodova), vrlo loše (13 - 16 bodova). Relacija je 0 bodova (minimalno) do 16 bodova (maksimalno).

*Program rada*

Na ovom uzorku ispitanika sproveden je program u trajanju od 6 mjeseci (31 sedmica). Program je bio realizovan u periodu (oktobar, novembar, decembar, februar, mart, april), sa kojima su radili učitelji/profesori razredne nastave. Broj trenažnih jedinica dva puta sedmično nastave tjelesne i zdravstvene kulture, gdje su se primjenjivale elementarne igre u funkciji prevencije i korekcije nepravilnog držanja tijela. Jedan nastavni čas je trajao 45 minuta. U program od 6 mjeseci nisu ušla testiranja i mjerenja, te su ona vršena prije i poslije primjene programa.

Što se tiče obrade podataka i statističkih analiza korišteni su postupci deskriptivne statistike. Izračunati su frekvencije i procenti.

**Rezultati i diskusija**

U ovom poglavlju su prikazane raspodjele frekvencija pojedinih ocjena držanja dijelova tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva.

**Tabela 1.:** Prikaz raspodjele frekvencija pojedinih ocjena držanja dijelova tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva.

| Dio tijela | Mjerenje držanja tijela | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ocjena (broj bodova) | Inicijalno | | Finalno | |
| | | F | % | F | % |
| Glava | 0 | 111 | 50,2 | 147 | 66,5 |
| | 1 | 79 | 35,7 | 74 | 33,5 |
| | 2 | 31 | 14,0 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Ramena | 0 | 120 | 54,3 | 153 | 69,2 |
| | 1 | 92 | 41,6 | 68 | 30,8 |
| | 2 | 9 | 4,1 | 0 | 0,00 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Grudi | 0 | 153 | 69,2 | 177 | 80,1 |
| | 1 | 6 | 2,7 | 6 | 2,7 |
| | 2 | 62 | 28,1 | 38 | 17,2 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Lopatice | 0 | 124 | 56,1 | 189 | 85,5 |
| | 1 | 93 | 42,1 | 32 | 14,5 |
| | 2 | 4 | 1,8 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Kičma | 0 | 85 | 38,5 | 134 | 60,6 |
| | 1 | 105 | 47,5 | 87 | 39,4 |
| | 2 | 31 | 14,0 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Trbuh | 0 | 123 | 55,7 | 189 | 85,5 |
| | 1 | 70 | 31,7 | 32 | 14,5 |
| | 2 | 28 | 12,7 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Noge | 0 | 148 | 67,0 | 178 | 80,5 |
| | 1 | 40 | 18,1 | 25 | 11,3 |
| | 2 | 33 | 14,9 | 18 | 8,1 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Stopala | 0 | 80 | 36,2 | 125 | 56,6 |
| | 1 | 76 | 34,4 | 96 | 43,4 |
| | 2 | 65 | 29,4 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |

Iz navedene tabele se na deskriptivnom nivou vidi da je za svaki dio tijela prisutan u izvjesnom procentu deformitet kada su u pitanju učenici I razreda osnovne škole. Također, ti deformiteti su manje izraženi i manje zastupljeni u finalnom mjerenju.

Ocjenom držanja glave učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju kod 111 (50,2%) učenika spuštena okomica sa baze nosne kosti pada na gornju polovinu grudne kosti (sternum), što označava da nema odstupanja. Kod 79 (35,7%) učenika ista okomica pada na donju polovinu grudne kosti, što ukazuje na neznatno odstupanje, a 31 (14,0%) učenika ima izrazito odstupanje, jer ista okomica pada ispred grudne kosti. U finalnom mjerenju kod 147 (66,5%) učenika I razreda spuštena okomica sa baze nosne kosti pada na gornju polovinu grudne kosti (sternum), što označava da nema odstupanja. Kod 74 (33,5%) učenika ista okomica pada na donju polovinu grudne kosti, što ukazuje na neznatno odstupanje, dok izrazito odstupanje, gdje ista okomica pada ispred grudne kosti, nije bilo zastupljeno u finalnom mjerenju.

Ocjenom držanja ramena učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju kod 120 (54,3%) učenika centralna tačka zgloba ramena

(vrh acromiona) projekcijom na vrat pada u zadnju polovinu siluete vrata, što ukazuje na pravilno držanje ramena, što označava da nema odstupanja. Kod 92 (41,6%) učenika ista tačka ”pada” u prednju siluetu vrata, što ukazuje na neznatno odstupanje, a kod 9 (4,1%) učenika ista tačka ”pada” u siluetu Adamove jabučice, što ukazuje na izrazito odstupanje. U finalnom mjerenju kod 153 (69,2%) učenika I razreda centralna tačka zgloba ramena (vrh acromiona) projekcijom na vrat pada u zadnju polovinu siluete vrata, što ukazuje na pravilno držanje ramena, što označava da nema odstupanja. Kod 68 (30,8%) učenika ista tačka ”pada” u prednju siluetu vrata, što ukazuje na neznatno odstupanje, dok izrazito odstupanje, gdje ista tačka ”pada” u siluetu Adamove jabučice, nije bilo zastupljeno u finalnom mjerenju.

Ocjenom držanja grudi učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da je u inicijalnom mjerenju kod 153 (69,2%) učenika grudni koš harmonično, zvonasto ispupčen, što označava da nema odstupanja. Kod 6 (2,7%) učenika grudni koš je pljosnat, što ukazuje na neznatno odstupanje, a 62 (28,1%) učenika ima deformisanost („kokošije” grudi), što ukazuje na izrazito odstupanje. U finalnom mjerenju kod 177 (80,1%) učenika I razreda, grudni koš je harmonično, zvonasto ispupčen, što označava da nema odstupanja. Kod 6 (2,7%) učenika grudni koš je pljosnat, što ukazuje na neznatno odstupanje, a 38 (17,2%) učenika ima deformisanost („kokošije” grudi), što ukazuje na izrazito odstupanje.

Ocjenom držanja lopatica učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju kod 124 (56,1%) učenika lopatice čitavom površinom naliježu na grudni koš, što označava da nema odstupanja. Kod 93 (42,1%) učenika lopatice su izdvojene za jedan prst ispitanika, tzv. ”krilate” lopatice, što ukazuje na neznatno odstupanje, a kod 4 (1,8%) učenika lopatice su izdvojene za dva prsta ispitanika, što ukazuje na izrazito odstupanje. U finalnom mjerenju kod 189 (85,5%) učenika I razreda lopatice čitavom površinom naliježu na grudni koš, što označava da nema odstupanja. Kod 32 (14,5%) učenika lopatice su izdvojene za jedan prst ispitanika, tzv. ”krilate” lopatice, što ukazuje na neznatno odstupanje, dok izrazito odstupanje, gdje su lopatice izdvojene za dva prsta ispitanika, nije bilo zastupljeno u finalnom mjerenju.

Ocjenom držanja kičme učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da je u inicijalnom mjerenju kod 85 (38,5,%) učenika I razreda fiziološka krivina normalna i u sagitalnoj i u frontalnoj ravni, što ukazuje na pravilno držanje tijela. Kod 105 (47,5%) učenika I razreda je prisutna devijacija prvog stepena: kifoza, skolioza ili lordoza, a kod 31 (14,0%) učenika I razreda kombinacija devijacija ili pak pojedinačno, ali na nivou drugog stepena. Loše držanje i deformacije se povećavaju kod djece sa polaskom u školu. Uslijed školskih obaveza, tjelesna aktivnost se smanjuje, jer djeca većinu svog vremena provode u nepravilnom sjedećem položaju, nepravilnom stajanju, čemu treba dodati i vrijeme provedeno kod kuće: gledanje TV-a, korištenje računara, videoigrica, rješavanje domaćih zadataka, neadekvatan krevet i jastuk za spavanje, prevelika gojaznost, zatim tijesna, neudobna i teška obuća, teška odjeća koja potiskuje ramena, te nošenje teške školske torbe. U finalnom mjerenju kod 134 (60,6%) učenika I razreda fiziološka krivina je normalna i u sagitalnoj i u frontalnoj ravni, što ukazuje na pravilno držanje tijela. Kod 87 (39,4%) učenika I razreda je prisutna devijacija prvog stepena: kifoza, skolioza ili lordoza, dokizrazito odstupanje, kombinacija devijacija ili pak pojedinačno, ali na nivou drugog stepena, nije bilo prisutno, jer vježbe i igra (elementarne igre) su izuzetno snažna sredstva za otklanjanje ili ublažavanje ovih tjelesnih deformiteta.

Od djece se ne može očekivati da shvate važnost ovog problema, ali zato se može očekivati od roditelja podrška i razumijevanje prilikom primjene raznovrsnih igara i korektivnih vježbi s ciljem njihovog sprečavanja. Roditelji često nemaju dovoljno znanja i specijalnog obrazovanja, da bi mogli pratiti i svjesno rukovoditi razvojem svog djeteta. Porodica, kao prava i zaobilazna karika u zdravom odrastanju djeteta, još uvijek nije "spremna" na ovaj problem, a ujedno daje i prednost svim drugim oblicima obrazovanja u odnosu na TiZK.

Ocjenom držanja trbuha učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da je u inicijalnom mjerenju kod 123 (55,7%) učenika trbuh uvučen iza okomice, spuštene iza processus xiphoideusa u sagitalnoj ravni što označava da nema odstupanja. Kod 70 (31,7%) učenika trbuh je ispupčen ispred spuštene okomice, što ukazuje na neznatno odstupanje, a kod 28 (12,7%) učenika je "viseći" trbuh (kruškast) i mlitavi mišići, što ukazuje na izrazito odstupanje. U finalnom mjerenju kod 189 (85,5%) učenika I razreda, trbuh je uvučen iza okomice, spuštene iza processus xiphoideusa u sagitalnoj ravni što označava da nema odstupanja. Kod 32 (14,5%) učenika trbuh je ispupčen ispred spuštene okomice, što ukazuje na neznatno odstupanje, dok izrazito odstupanje, "viseći" trbuh (kruškast) i mlitavi mišići, nije bilo zastupljeno u finalnom mjerenju kod učenika I razreda.

Ocjenom držanja nogu učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da je u inicijalnom mjerenju kod 148 (67,0%) učenika stav spetni normalni: koljena okomito ravno ili bar približno, što označava da nema odstupanja. Kod 40 (18,1%) učenika je stav spetni normalni: koljena tendiraju ka obliku "X" i dodiruju se, što ukazuje na neznatno odstupanje, a kod 33 (14,9%) učenika je stav spetni: značajno tendiranje koljena ka "X" odnosno značajno tendiranje ka "0" za više debljine 2 prsta ispitanika, što ukazuje na izrazito odstupanje. U finalnom mjerenju kod 178 (80,5%) učenika I razreda je stav spetni normalni: koljena okomito ravno ili bar približno, što označava da nema odstupanja. Kod 25 (11,3%) učenika je stav spetni normalni: koljena tendiraju ka obliku "X" i dodiruju se, što ukazuje na neznatno odstupanje, a kod 18 (8,1%) učenika je stav spetni: značajno tendiranje koljena ka "X" odnosno značajno tendiranje ka "0" za više debljine 2 prsta ispitanika, što ukazuje na izrazito odstupanje.

Ocjenom držanja stopala učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju 80 (36,2%) učenika ima dobro formirano stopalo, odnosno da je gazna površina stopala samo na 1/3 poprečne linije. Ocjenjuje se mjerenjem otiska. Kod 76 (34,4%) učenika gazna površina zahvatila je i drugu trećinu, dok kod 65 (29,4%) učenika gazna površina zahvatila je i treću trećinu površine. U finalnom mjerenju 125 (56,6%) učenika I razreda, ima dobro formirano stopalo, odnosno da je gazna površina stopala samo na 1/3 poprečne linije. Kod 96 (43,4%) učenika gazna površina zahvatila je i drugu trećinu, dok izrazito odstupanje, gdje gazna površina zahvatila i treću trećinu površine u finalnom mjerenju nije bilo zastupljeno kod učenika I razreda.

Dobijeni rezultati istraživanja navode na konstataciju da je nepravilno držanje tijela veoma narušeno kod velikog broja učenika. Slične rezultate su u svojim istraživanjima dobili brojni autori. Tako npr. Krsmanović (2007) navodi da 53% ispitanika ima narušeno držanje tijela, dok pojedini autori ističu da čak više od 70% školske djece ima neke tjelesne poremećaje i određene tegobe koje su posljedica nedostatka kretanja. (Ristić, Marković i Ljubić, 2002). Procenat zastupljenosti posturalnih poremećaja mladih u znatnoj mjeri varira kod različitih

autora, a on zavisi od specifičnosti uzorka, uzrasta, životne sredine, primijenjene metodologije u detekciji poremećaja itd.

**Tabela 2.:** Prikaz raspodjele frekvencija pojedinih vrsta deformiteta u inicijalnom i finalnom mjerenju

| Dio tijela | Mjerenje držanja tijela | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Deformitet | Inicijalno | | Finalno | |
| | | F | % | F | % |
| Grudi | Udubljen grudni koš | 55 | 24,9 | 32 | 14,5 |
| | Pljosnat grudni koš | 6 | 2,7 | 6 | 2,7 |
| | Normalan grudni koš | 153 | 69,2 | 177 | 80,1 |
| | Ispupčen grudni koš (kokošije grudi) | 7 | 3,2 | 6 | 2,7 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Kičma | Kifoza Nije prisutna | 190 | 86,0 | 187 | 84,6 |
| | I stepen | 28 | 12,7 | 34 | 15,4 |
| | II stepen | 3 | 1,4 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| | Skolioza Nije prisutna | 179 | 81,0 | 187 | 84,6 |
| | I stepen | 39 | 17,6 | 34 | 15,4 |
| | II stepen | 3 | 1,4 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| | Lordoza Nije prisutna | 123 | 55,7 | 190 | 86,0 |
| | I stepen | 70 | 31,7 | 31 | 14,0 |
| | II stepen | 28 | 12,7 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Noge | O-noge | 31 | 14,0 | 18 | 8,1 |
| | Normalne | 148 | 67,0 | 178 | 80,5 |
| | X-noge I stepen | 34 | 15,4 | 19 | 8,6 |
| | X-noge II stepen | 2 | 0,9 | 6 | 2,7 |
| | Sabljaste noge | 6 | 2,7 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |
| Stopala | Podignuto stopalo-drugi stepen | 17 | 7,7 | 0 | 0,00 |
| | Podignuto stopalo-prvi stepen | 40 | 18,1 | 35 | 15,8 |
| | Normalno stopalo | 80 | 36,2 | 125 | 56,6 |
| | Ravno stopalo-prvi stepen | 36 | 16,3 | 61 | 27,6 |
| | Ravno stopalo-drugi stepen | 48 | 21,7 | 0 | 0,00 |
| | Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |

Iz navedene tabele prosječnih rangova vidi se da je u finalnom mjerenju došlo do promjene vrijednosti stepena deformiteta pojedinih dijelova tijela u odnosu na inicijalno mjerenje, jer je primjena elementarnih igara u nastavi TZK imala veliki značaj u stvaranju navika za zdrav i higijenski život i sprečavanje nepravilnog držanja tijela. Bilo koja elementarna igra, aktivira kompletni lokomotorni sistem presudan za transformaciju energije koja je prijeko potrebna za aktivnost svih ćelija u organizmu, te se igre i tjelesna aktivnost mogu tretirati kao odrednica za skladan razvoj svih djetetovih osobina.

Ocjenom držanja grudnog koša, a prema vrsti deformiteta,kod učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da je u inicijalnom mjerenju kod 153 (69,2%) učenika grudni koš harmonično, zvonasto ispupčen, što označava da nema odstupanja. Kod 55 (24,9%) učenika grudni koš je udubljen, dok 6 (2,7%) učenika ima pljosnat grudni koš, a 7 (3,2%) učenika ima ispupčen grudni koš (kokošije grudi). U finalnom mjerenju kod 177 (80,1%) učenika I razreda, grudni koš je harmonično, zvonasto ispupčen, što označava da nema odstupanja. Kod 32 (14,5%) učenika grudni koš je udubljen, dok 6 (2,7%) učenika ima pljosnat grudni koš, a također 6 (2,7%) učenika ispupčen grudni koš (kokošije grudi).

Pri zamorima premoreno tijelo djece traži položaj u kojem bi se za što kraće vrijeme odmorilo. Taj položaj otklanja zamor, ali istovremeno utječe na nepravilni postularni status, tj. dovodi do pojave deformiteta kičmenog stuba (kifoze, skolioze i lordoze).

Mjerenjem krivine kičmenog stuba kod učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju 190 (86,0%) učenika imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. 28 (12,7%) učenika I razreda ima sljedeće karakteristike: glavu savijenu naprijed, ramena povijena unaprijed, pojačanu pogrbljenost, uvučene grudi, istaknute lopatice, mlitavo ispupčen trbuh, lahko savijena koljena i pomjerena naprijed, što ukazuje na deformaciju koja se zove kifoza i to I stepena, a 3 (1,4%) ima kifozu II stepena. U finalnom mjerenju 187 (84,6%) učenika I razreda imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. 34 (15,4%) učenika I razreda ima sljedeće karakteristike: glavu savijenu naprijed, ramena povijena unaprijed, pojačanu pogrbljenost, uvučene grudi, istaknute lopatice, mlitavo ispupčen trbuh, lahko savijena koljena i pomjerena naprijed, što ukazuje na deformaciju koja se zove kifoza i to I stepena, dok izrazito odstupanje, kifoza II stepena, nije bila prisutna.

Mjerenjem krivine kičmenog stuba kod učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju 179 (81,0%) učenika imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. 39 (17,6%) učenika I razreda imaju nepravilan položaj ramena, različite nivoe lopatica, što pokazuje iskrivljenje kičmenog stuba u bočnoj ravni, što je poznato kao skolioza i to I stepena, a 3 (1,4%) ima skoliozu II stepena. U finalnom mjerenju 187 (84,6%) učenika I razreda imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. 34 (15,4%) učenika I razreda imaju nepravilan položaj ramena, različite nivoe lopatica što pokazuje na iskrivljenje kičmenog stuba u bočnoj ravni, što je poznato kao skolioza i to I stepena, dok izrazito odstupanje, skolioza II stepena, nije bila prisutna. 180 (84,1%) učenika II razreda imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. 33 (15,4%) učenika II razreda imaju

nepravilan položaj ramena, različite nivoe lopatica, što pokazuje iskrivljenje kičmenog stuba u bočnoj ravni, što je poznato kao skolioza i to I stepena, a 1 (0,5%) ima skoliozu II stepena.

Mjerenjem krivine kičmenog stuba kod učenika I razreda osnovne škole, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju 123 (55,7%) učenika imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. Kod 70 (31,7%) učenika I razreda je glava nešto udaljena od linije vertikale, grudni koš ravan ili ispupčen, i nešto spušten, karlica u cjelini pomjerena unaprijed i nadolje, trbuh ispupčen i mek, kukovi nešto pomjereni unaprijed, što ukazuje na deformaciju koja se zove lordoza i to I stepena, a 28 (12,7%) ima lordozu II stepena.U finalnom mjerenju 190 (86,0%) učenika I razreda imaju simetrična ramena, ravnomjerne lopatice i ravnu liniju kičmenog stuba, što znači da imaju dobro držanje tijela. Kod 31 (14,0%) učenika I razreda je glava nešto udaljena od linije vertikale, ravan ili ispupčen grudni koš, i nešto spušten, karlica u cjelini pomjerena unaprijed i nadolje, ispupčen i mek trbuh, kukovi nešto pomjereni unaprijed, što ukazuje na deformaciju koja se zove lordoza i to I stepena,dok izrazito odstupanje, lordoza II stepena, nije bila prisutna.

Ocjenom držanja stopala učenika I razreda osnovne škole, a prema vrsti defirmiteta, došlo se do podataka koji pokazuju da u inicijalnom mjerenju 80 (36,2%) učenika ima dobro formirano stopalo, odnosno da je gazna površina stopala samo na 1/3 poprečne linije. Ocjenjuje se mjerenjem otiska. 36 (16,3%) učenika ima ravno stopalo (I stepena), 48 (21,7%) učenika ima ravno stopalo (II stepena), dok 40 (18,1%) učenika ima podignuto stopalo (I stepena), a 17 (7,7%) učenika ima podignuto stopalo (II stepena). U finalnom mjerenju 125 (56,6%) učenika I razreda, ima dobro formirano stopalo, odnosno da je gazna površina stopala samo na 1/3 poprečne linije. 61 (27,6%) učenika ima ravno stopalo (I stepena), 35 (15,8%) učenika ima podignuto stopalo (I stepena), dok ravno stopalo (II stepena) i podignuto stopalo (II stepena) u finalnom mjerenju nisu bili zastupljenikod učenika I razreda.

Paušić, J. (2005) je na uzorku djece od 7 godina koja su krenula u prvi razred osnovne škole provela longitudinalnu studiju u trajanju od dvije godine, te je pratila djecu kroz tri vremenske tačke. Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi stanje antropometrijskih karakteristika i parametara za procjenu tjelesnog držanja kod djece na polasku u prvi razred osnovne škole, te stanje nastalih promjena u istim parametrima u razdoblju do polaska u treći razred osnovne škole. U svrhu realizacije postavljenog cilja uzet je uzorak od 224 djeteta, te dva seta varijabli. Prvi set bio je sastavljen od 17 antropometrijskih varijabli, drugi od 14 varijabli za procjenu tjelesnog držanja. Svi dobiveni rezultati ukazali su na postojanje povezanosti novih školskih opterećenja na neadekvatno pripremljen djetetov organizam u dobi od sedam do osam godina. U dobi od osam do devet godina uočeno je u manjoj mjeri adaptiranje sistema za kretanje na već poznata školska opterećenja. Utvrđeno je da u prvom razredu osnovne škole 51,58 % djece posjeduje asimetrije pokazatelja tjelesnog držanja. Kod iste te djece, nakon godinu dana, taj postotak se povećao na 62,1%. U prvom razredu dobiveno je da 28,4% djece posjeduje nepravilnosti grudnog koša, a nakon godinu dana došlo je do povećanja na 51,6 %. Spušteno stopalo kod djece je prisutno u 47,3 % u prvom razredu, te u 60,7% djece u drugom razredu. Iz iznesenih podataka može se pretpostaviti da poremećaji tjelesnog držanja školske djece zauzimaju sve veći udio u zdravstvenom statusu, što je jako poražavajuće s obzirom na sam uzrast djece.

Postoji veliki broj informacija koje govore o trenutnom stanju posturalnog statusa kod ispitanika oba spola, mlađeg adolescentnog uzrasta u Crnoj Gori. Krilate lopatice su najviše zastupljen poremećaj kod ispitanika, a nakon toga slijede posturalni poremećaji na kičmenom stubu: skolioza, lordoza i kifoza (Jovović, Čanjak, 2012).

**Tabela 3.:** Prikaz raspodjele frekvencija ocjena držanja cijelog tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju

| Ocjena (bodovi) | Mjerenje držanja tijela | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Inicijalno | | Finalno | |
| | F | % | F | % |
| 1 (13-16) | 1 | 0,5 | 0 | 0,00 |
| 2 (9-12) | 17 | 7,7 | 0 | 0,00 |
| 3 (5-8) | 100 | 45,2 | 24 | 10,9 |
| 4 (1-4) | 85 | 38,5 | 154 | 69,7 |
| 5 (0) | 18 | 8,1 | 43 | 19,5 |
| Ukupno | 221 | 100,0 | 221 | 100,0 |

U (tabeli 3) je prikazana opšta ocjena držanja tijela kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva i to po kriterijima (Wolanskog, 1975), gdje u inicijalnom mjerenju 18 učenika ili 8,1% imaju izvrsno držanje tijela, 85 učenika ili 38,5% imaju vrlo dobro držanje tijela, 100 učenika ili 45,2% imaju dobro držanje tijela, 17 učenika ili 7,7% imaju slabo držanje tijela, dok 1 učenik ili 0,5% ima vrlo loše držanje tijela. U finalnom mjerenju 43 učenika I razreda ili 10,9% imaju izvrsno držanje tijela, 154 učenika ili 69,7% imaju vrlo dobro držanje tijela, 24 učenika ili 10,9% imaju dobro držanje tijela, dok slabo i vrlo loše držanje tijela, nije bilo prisutno u finalnom mjerenju. Relacija je 0 bodova (minimalno) do 16 (maksimalno). Iz navedene tabele raspodjele frekvencija pojedinih ocjena držanja cijelog tijela i u inicijalnom i u finalnom mjerenju ima najviše ocjena 3 i 4, s tim da su niže ocjene zastupljenije u inicijalnom u odnosu na finalno mjerenje.

## Zaključak

Osnovni cilj ovog istraživanja je bio utvrđivanje stanja i strukture devijacija držanja glave, ramena, grudi, lopatica, kičme, trbuha, nogu i stopala, kao i utvrđivanje značajnih razlika između inicijalnog i finalnog mjerenja u rezultatima nepravilnog držanja tijela i tjelesnih deformiteta kod učenika I razreda osnovnih škola na području grada Sarajeva. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 221 učenika I razreda iz 11 osnovnih škola, starosne dobi od 6 do 7 godina. Na osnovu dobijenih rezultata deskriptivne statistike ocjene držanja pojedinih dijelova tijela učenika u inicijalnom i finalnom mjerenju, tj. prije i nakon realizacije programa može se zaključiti da je nepravilno držanje tijela prisutno u velikoj mjeri kod učenika I razreda osnovne škole, jer karakteristika sredine utiče na način života, pa tako i na držanje tijela koje se kasnije odražava na životni ciklus svakog pojedinca. Na osnovu tabela na deskriptivnom nivou može se zaključiti da postoje razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja u rezultatima nepravilnog držanja tijela, tj. za svaki dio tijela, glavu, ramena, grudi, lopatice, kičmu, trbuh, noge i stopala, prisutan je u izvjesnom procentu deformitet, ali ti deformiteti su manje izraženi i manje zastupljeni u finalnom u odnosu na inicijalno mjerenje. U finalnom mjerenju došlo je i do

značajnog smanjenja broja bodova u općoj procjeni držanja tijela u odnosu na inicijalno mjerenje. Prema raspodjelama frekvencija ocjena u inicijalnom i finalnom mjerenju, može se zaključiti da su veće ocjene značajno zastupljenije u finalnom, a manje ocjene u inicijalnom mjerenju. Dakle, učenici su imali bolje ocjene držanja tijela u finalnom u odnosu na inicijalno mjerenje. Posturalni status kod učenika I razreda osnovne škole narušen je u velikoj mjeri. Postojeća situacija nameće potrebu znatno ozbiljnijeg pristupa ovom problemu od svih odgovornih subjekata. Samo zajedničkim djelovanjem i angažovanjem roditelja, prosvjetnih i medicinskih radnika, kao i svih koji rade sa djecom, može se zaustaviti dalje narušavanje posturalnog statusa mladih i ublažiti negativan utjecaj savremenog „sedentarnog" načina života. Dokazano je da frekvencija posturalnih poremećaja u znatnoj mjeri može biti smanjena putem planirane i kontinuirane korektivne procedure. Neophodno je razvijati svijest o zdravom načinu života koji uključuje odgovarajuće fizičke vježbe, bilo rekreativnog ili takmičarskog karaktera, koje preventivno i korektivno djeluju na posturu mladih. Nepravilno držanje tijela je najizraženije kod učenika I razreda, jer loše držanje i deformacije se povećavaju kod djece sa polaskom u školu. Uslijed školskih obaveza, tjelesna aktivnost se smanjuje, jer djeca većinu svog vremena provode u nepravilnom sjedećem položaju, nepravilnom stajanju, čemu treba dodati i vrijeme provedeno kod kuće: gledanje TV-a, korištenje računara, videoigrica, rješavanje domaćih zadataka, neadekvatan krevet i jastuk za spavanje, prevelika gojaznost, zatim tijesna, neudobna i teška obuća, teška odjeća koja potiskuje ramena, te nošenje teške školske torbe. Od djece se ne može očekivati da shvate važnost ovog problema, ali zato se može očekivati od roditelja podrška i razumijevanje prilikom primjene raznovrsnih igara i korektivnih vježbi u cilju njihovog sprečavanja. Roditelji često nemaju dovoljno znanja i specijalnog obrazovanja, da bi mogli pratiti i svjesno rukovoditi razvojem svog djeteta. Porodica, kao prava i nezaobilazna karika u zdravom odrastanju djeteta, još uvijek nije "spremna" na ovaj problem, a ujedno daje i prednost svim drugim oblicima obrazovanja u odnosu na TiZK. Karakteristike sredine utječu na način života, pa tako i na držanje tijela koje se kasnije odražava na životni ciklus svakog pojedinca. U nauci je poznato kako je mladost životno razdoblje u kojem se ispravno vođenim procesom vježbanja može bitno uticati na razvoj i promjene, tj. smanjenje i suzbijanje nepravilnog držanja tijela. Tjelesni deformiteti koji se pojave u djetinjstvu i ne koriguju na vrijeme, ostaju kao trajnji hendikep i bitno utiču na cijeli život djeteta.

**Literatura**


1. Beganović, E., Bešović, M. (2012). Prisutnost gojaznosti i nepravilnog držanja tijela kod školske djece. Zbornik radova, Peti međunarodni kongres „Ekologija, zdravlje, rad, sport". Udruženje „Zdravlje za sve", Banja Luka, str. 202 – 210.
2. Bjeković, G., Čalija, M. (2000). Incorrect posture parents-educators, physical development, health, beauty seems your child is in your hands: East Sarajevo: Faculty of Physical Education.
3. Jovović, V., Čanjak, R. (2011). Učestalost i struktura postularnih poremećaja kod učenika mlađeg adolescentnog doba u Crnoj Gori. Proceedings Book - Zbornik radova, *3 International Scientific Conference,* Banja Luka, str. 33.
4. Jovović, V., Čanjak, R. (2012). *Učestalost i struktura postularnih poremećaja kod učenika mlađeg adolescentnog doba u Crnoj Gori.* Proceedings Book - Zbornik radova, 3 International Scientific Conference, Banja Luka, str. 113-119.

5. Krsmanović, T. (2007). Postularni poremećaji i kako ih sprečiti. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 42, str. 345 - 351.
6. Nikšić, E., Mahmutović, I., Rašidagić, F. (2015). Analisis of posture by Napoleon Wolanski's criteria, *Sport Sience*, 8 (1), 85-93.
7. Nikšić, E., Beganović, E. (2019). *Spinal Deformities with Students in Classroom Teaching in Urban and Rural Areas,* ItechOpen, London.
8. Obradović, B., Milošević, Z. (2008). Postularni status dece novosadskih predškolskih ustanova uzrasta 6 godina, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 45: 375 – 383.
9. Paušić, J. (2005). *Procjene promjene tjelesnog držanja u djece životne dobi od sedam do devet godina.* Magistarski rad. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
10. Ristić, V., Marković, V., Ljubić, M. (2002). Koštano-zglobni deformiteti kod učenika osnovnih škola u Opštini Bojnik. *Acta medica Medianae*, 41 (3), 63 – 67.
11. Wolansky, N. (1975). *Tjelesni rast i razvoj s praćenjem držanja tijela.* Priručnik za nastavnike, Varšava.

## CONTEMPORARY METHODS OF BODY POSTURE EVALUATION FOR FIRST GRADE STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOLS IN THE CITY OF SARAJEVO

**Abstract**

*Body posture is a moving habit that forms and changes throughout the life span. The status of students is becoming more current, considering today's modern lifestyle with too little physical activity, and increasingly sedentary. Teachers and professors should be able to recognize improper body posture in time, to properly supress and prevent physical deformities, such as deformities of the spine, chest, lower extremities (legs) and feet.*

*The goal of this research is to determine the condition and structure of the deviations of posture of the head, shoulders, breasts, shoulder blades, spine, abdomen, legs and feet, as well as to determine significant differences between the initial and final measurements in the results of improper posture and physical deformities in primary and secondary school students of schools in the city of Sarajevo. The survey was conducted on a sample of 221 first grade students from 11 elementary schools in Sarajevo, aged 6-7 years. The diagnosis of posture condition was performed by Napoleon Wolanski's criteria, which are based on determining segmented dimensions in mutual relations, as follows: D1 - head posture (ODG), D2 - shoulder posture (ODR), D3 - chest posture (ODGR), D4 - shoulder blades posture (ODL), D5 - spine posture (ODK), D6 - abdomen posture (ODTR), D7 - legs posture (ODN), D8 - feet posture (ODS). The following measuring instruments / tests were also applied: measurement of spinal curvature and verification of foot structure by plantography method. An analysis of body posture in first grade students of elementary schools from the city of Sarajevo was done using descriptive statistics. Analyzing the variables of posture of individual body parts of the sample examined using descriptive statistics, it was found that there is a statistically significant representation of improper posture, as well as statistically significant differences between the initial and final measurements in the results of improper posture in first grade students of elementary schools in Sarajevo. as well as a large number of physical deformities. Based on the research, it can be concluded that physical activity is important for all students, especially at this age. First and foremost, teachers need to know for themselves the importance of daily physical exercise in order to be able to pass it on to students and prevent the negative effects of today's sedentary lifestyle. Your own example is the best example.*

***Key words**: students; body posture; deformities; corrective exercises, physical activity*

UDK 37.06:364.271-055.1/.3(497.6)
UDK 316.624.3-053.5-055.1/.3(497.6)
UDK 305-053.5
UDK 37.035
Pregledni rad

Dr. sc. Šejla Bjelopoljak
Arijana Midžić
Dr. sc. Vildana Pečenković

# VRŠNJAČKO NASILJE MEĐU DJECOM SA FOKUSOM NA RODNO ZASNOVANO NASILJE

***Sažetak***

*Pojavni oblici vršnjačkog i rodno zasnovanog nasilja argumentiraju potrebi intencionalnog odgojnog djelovanja. Prisutnost nasilja u školama stavlja društvopred veliki izazov da adekvatno odgovori na posljedice vršnjačkog nasilja, koje su ujedno obilježile savremeni razvoj društva. Način razmišljanja koji omogućava kreiranje uslova u kojima se svaki pojedinac osjeća prihvaćeno i sigurno podrazumijeva internalizaciju inkluzivnih načela, posebno kada je u pitanju institucionalni odgojno-obrazovni rad. U vezi sa kontekstom razumijevanja sigurnog okruženja,u ovom istraživačkom radu smo poseban značaj dali sastavu ciljne skupine u institucionalnom okruženju s fokusom na opće informacije o razumijevanju nasilja i odgojne stilove koji impliciraju rodnu neravnopravnost. S obzirom na to da postoje istraživanja o učestalosti vršnjačkog nasilja u vezi sa karakteristikama djece koja su izložena nasilju, djece koja su počinitelji nasilja, koja doživljavaju nasilje, ali ga i sami čine, u radu je izvršena operacionalizacija definicije nasilja s aspekta uzorka istraživanja. Razlog ovakve operacionalizacije je pripadanje različitim grupama u smislu: činjenja nasilja – aktivno vrše nasilje, trpljenja nasilja – ćutljiva većina i aktivista koji prijavljuju i suzbijaju pojavne oblike nasilja. Vršnjačko nasilje već godinama zaokuplja pažnju istraživača, što je rezultiralo brojnim istraživanjima koja ispituju faktore koji doprinose pojavi vršnjačkog, rodno zasnovanog nasilja, te smo za cilj rada odabrali ispitivanje pojavnih oblika vršnjačkog nasilja, izloženost vršnjačkom nasilju i sklonost ka nasilnom ponašanju na uzorku učenika od 10 do 14 godina u osnovnim školama, te zastupljenost oblika nasilja i odgojno disciplinske mjere od strane stručnog tima iz svake škole koja provodi mjere prevencije prema revidiranom „Protokolu o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu“. Istraživačke aktivnosti su obuhvatile ispitivanje učestalosti ponašanja koja se javljaju u nasilnoj interakciji, izloženost učenika vršnjačkom nasilju koje obuhvata indikatore trpljenja vršnjačkog nasilja i ponašanja u ulozi žrtve, zatim sklonost ka nasilnom ponašanju, a što se odnosi na ispoljavanje fizičkog i psihološkog nasilja. Pomoću Upitnika za školske profesionalce koji primjenjuju „Protokol o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu“ i Upitnika za procjenu vršnjačkog nasilja - PRONA prikupit će se podaci koji se tiču zastupljenosti oblika nasilja (koje Protokol o postupanju u slučaju nasilja prepoznaje) i odgojno-disciplinskih mjera koje se primjenjuju kao odgovor na društveno neprihvatljivo ponašanje.*

***Ključne riječi****: vrste nasilja, učenici, odgojno-disciplinske mjere, uloga nastavnika.*

## Uvodna razmatranja

Prevencija, sprečavanje, otkrivanje i suzbijanje nasilja u koje su uključena djeca predstavljaju nastojanja odgajanja za društveno prihvatljive obrasce ponašanja. U institucionalnoj praksi je aktuelan Protokol o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu - daje podršku zaštiti djece tokom interakcija u koje dolaze u svakodnevnom i školskom životu. Školski profesionalci (nastavnici i stručni saradnici) razlikuju faze u kojima je moguće

djelovati u situacijama povećanog rizika od postupanja u konkretnim situacijama kada je evidentan slučaj nasilja što može pomoći namjeri rada da razumijemo pojavne oblike rodno zasnovanog nasilja u odnosu na dimenzije sklonosti i izloženosti vršnjačkom nasilju. Prihvatajući obaveze iz člana 19. Konvencije o pravima djeteta obavezujemo se na otkrivanje, prevenciju i adekvatno reagovanje u slučaju pojave istog što dodatno motiviše empirijskoj provjeri hipoteza.

S obzirom na to da postoje istraživanja o učestalosti vršnjačkog nasilja u vezi sa karakteristikama djece koja su izložena nasilju, djece koja su počinitelji nasilja, te djece koja doživljavaju nasilje, ali ga i sami čine, u radu ćemo operacionalizirati definiciju nasilja s aspekta uzorka istraživanja iz razloga pripadanja različitim grupama u smislu: *činjenja nasilja* – aktivno vrše nasilje, *trpljenja nasilja* – ćutljiva većina i aktivisti koji prijavljuju i suzbijaju pojavne oblike nasilja. Različito poimanje definicije nasilja imamo zbog percepcije u kojoj (vršnjačko) nasilje možemo interpretirati kao posljedično djelovanje od strane grupe ili pojedinca. *Za prvo* stanovište bismo uključenost grupe tumačili kao univerzalnu pojavu čak i kada pojedinac koji pripada toj grupi čini nasilje, *a za drugo* bismo se orijentirali na posljedicu djelovanja pojedinca (prilagođeno Sesar, 2011, Pikas, 1989; i Ross, 1996). Vezano za percepciju pojmovnog određenja potrebno je povezati očekivanja koja možemo imati u smjeru intervencija u slučajevima nasilja među djecom kada se ne postupa na isti način ako nasilno ponašanje tumačimo da je određeno zbog ličnosti pojedinca ili je u vezi sa ulogom koju ima u grupi kojoj pripada. Pojedinci ili grupe mogu težiti nalaženju u isto vrijeme na istom mjestu, mogu biti „odabrane“ od jednog djeteta ili grupe djece koja se nasilno ponašaju prema drugima ili mogu biti konfrontirane u grupi s pojedincem ili skupinom koja ih može ozlijediti (Rigby, 2002). S druge strane, uzimajući u obzir grupe koje trpe nasilje i za iste možemo reći da također i kada su izloženi nasilju mogu pripadati grupi – implicira da kohezivnost grupe može pojačati ili umanjiti efekte nasilnog čina. Sesar (prilagođeno rezultatima istraživanja Sesar, 2011b) navodi rezultate istraživanja koji pokazuju da je 7-23% ispitanika identificirano kao počinitelji nasilja, 5-12% kao djeca koja doživljavaju nasilje i 2-21% ispitanika kao djeca koja doživljavaju nasilje ali su i počinitelji nasilja (prilagođeno prema Juvonen, Graham i Schuster, 2003; Mazur i Malkowska, 2003b; Yang i sur., 2006; Forero i sur, 1999 i Ivarsson i sur., 2005). S tim u vezi Švedska i Wales imaju najnižu (3%), a Danska najvišu učestalost počinitelja nasilja od 20%. Najmanji broj djece koja doživljavaju nasilno ponašanje i koja su istovremeno nasilna prema drugoj djeci utvrđen je u Švedskoj (1%), dok je najveća zastupljenost takve djece u Litvi (20%). Kada se radi o djeci koja su izložena nasilnom ponašanju, njihova zastupljenost u vršnjačkom nasilju kreće se od 5% u Švedskoj do 20% u Litvi. Navedeni rezultati odnose se na istraživanje provedeno u 22 europske zemlje (Nansel i sur., 2004) i osnovu za razmišljanje o (ne)razvijenim sistemima i odgojnim stilovima odraslih koji posljedično mogu doprinijeti u društveno-generacijskom smislu odgoja, prenošenju „(ne)prihvatljivog odgojnog modela s akcentom na ponašanja.“ Implicira za socioekonomski različite sisteme, postojanje razlika u očekivanjima spram ponašanja djece, oblačenja – fizičkog izgleda i sl. čime možemo doprinijeti rodnoj (ne)ravnopravnosti što može biti povezano i sa ponašanjima kada se odbacuje sve ono što nije jednako vrijednostima grupe kojoj pripadamo. Olveus, (Olweus, 1998) navodi da je u Bergenskom istraživanju utvrđeno kako je 50% osnovnoškolske djece izložene nasilju vršnjaka to doživjelo od djece koja su od njih bila starija. Prema rezultatima navedenih istraživanja može se zaključiti da do porasta nasilnog ponašanja dolazi s dobi, no

neki su utvrdili i suprotno, to jest, kako s porastom dobi djeteta dolazi do smanjenja nasilja (poput Espelage i Horne, 2008, prema Velki i Kuterovac Jagodić, 2014). Do takvih neslaganja u rezultatima dolazi zbog dijela dobne krivulje koji se ispituje jer čini se kako porast nasilničkog ponašanja s dobi nije linearan, već ima oblik obrnute U – krivulje (Olweus, 1998).

Uvažavajući navedeno, fokus rada je na razumijevanju vršnjačkog nasilja u ovisnosti od spola i dobi čime smo predmet istraživanja prenijeli na istraživanje vršnjačkog nasilja među djecom sa akcentom na rodno zasnovano nasilje.

## Metodološki dio istraživanja

*Cilj istraživanja*

Ispitati pojavne oblike vršnjačkog nasilja: izloženost vršnjačkom nasilju i sklonost ka nasilnom ponašanju u ovisnosti od spola i dobi učenika od 10 – 14 godina.

*Zadaci istraživanja*

1. Prikupljanje podataka o zastupljenosti oblika nasilja (oblici fizičkog nasilja, oblici psihičkog nasilja, oblici socijalnog nasilja, oblici seksualnog nasilja i oblici nasilja zloupotrebom informacijskih tehnologija i drugih komunikacijskih programa) na sva tri nivoa pojave nasilnog ponašanja kod učenika petih, šestih, sedmih, osmih i devetih razreda osnovne škole.
2. Prikupljanje podataka o primjeni odgojno-disciplinskih intervencija u toku i nakon upotrebe „Revidiranog protokola o postupanju uslučaju nasilja koje uključuje djecu“, od strane školskih profesionalaca.
3. Samoprocjena učenika o učestalosti ponašanja karakterističnih za nasilnu interakciju: *izloženost vršnjačkom nasilju* (indikatori trpljenja vršnjačkog nasilja i ponašanja u ulozi žrtve) i *sklonosti ka nasilnom ponašanju* (fizička agresija, odnosno, lakši i teži oblici fizičkog nasilja, psihološkog odnosno emocionalnog nasilja) s obzirom na spol i razred koji učenici pohađaju.

*Hipoteze istraživanja*

$H_1$ Pretpostavlja se da će školski profesionalci dati podatke o tome da postoji zastupljenost fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog i nasilja zloupotrebom informacionih tehnologija na sva tri nivoa javljanja nasilnog ponašanja kod učenika petih, šestih, sedmih, osmih i devetih razreda osnovne škole.

$H_2$ Pretpostavlja se da školski profesionalci koriste odgojno-disciplinske mjere koje su zastupljene u „Protokolu“, a odnose se za svaki nivo nasilja pojedinačno.

$H_3$ Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u sklonosti ka nasilnom ponašanju s obzirom na spol i dob učenika od 10 do 14 godina.

*Metode, tehnike, instrumenti istraživanja i statistički postupci*

Metode istraživanja

U radu su korištene sljedeće metode: *deskriptivna metoda* - upotrijebljena zbog proučavanja činjenica i saznanja, njihovog analiziranja, sintetizovanja i kompariranja

dobivenih kvantitativnih rezultata kako bismo što kvalitetnije došli do određenih zaključaka nakon sprovedenog istraživanja; *metoda teorijske analize* – obuhvata analizu sadržaja istraživanja i primjenu instrumenata za prevenciju i sprečavanje nasilja u institucionalnoj praksi; *servej metoda*- analizirat će se odnosi među grupama i veze sa ponašanjima odraslih i *kauzalna metoda* - za razumijevanje pretpostavljene okolnosti da će jedna od grupa birati neke oblike vršnjačkog nasilja u vezi sa spolom i dobi.

Tehnike i postupci istraživanja

Radu su odgovarale sljedeće tehnike i postupci istraživanja*: rad na dokumentaciji* - u kontekstu istraživanja sadržaji vezani za nasilna ponašanja i odgojne stilove odraslihi *anketa* – tehnika anketiranja je podrazumijevala anketni upitnik za procjenu vršnjačkog nasilja s fokusom na rodno zasnovano nasilje.

Instrumenti istraživanja

Za potrebe ovog istraživačkog rada kreiran je *Upitnik za školske profesionalce o* primjeni odgojno-disciplinskih intervencija u toku i nakon upotrebe „Protokola o postupanju u slučajevima nasilja“ - sastoji se iz dva dijela (tabelarni prikaz) i zaglavlja u kojem je naznačeno da upitnik opisuje nivoe nasilja i odgojno-disciplinske intervencije prema pomenutom „Protokolu“. Prvi dio, lijeva strana upitnika (tabele) obuhvata procjenu oblika nasilja na tri nivoa, a vrši se tako što se u koloni “zastupljenost“ zaokružuje odgovarajući broj koji opisuje svaku tvrdnju. 1 - u manjoj mjeri, 2 - u jednakoj mjeri i 3 – povećana prisutnost. Na desnoj strani tabele navedene su odgojno-disciplinske mjere za svaki oblik javljanja nasilja unutar svakog nivoa. Prikupljanje podataka o najzastupljenijoj odgojno-disciplinskoj mjeri realizira se tako što ispitanici zaokruže jedan ili više od ponuđenih odgovora.

Drugi upitnik, *Upitnik PRONA (skraćenica od Procjena nasilnog ponašanja) je* namijenjen za samoprocjenu ponašanja karakterističnih za nasilnu interakciju među učenicima osnovnih i srednjih škola. Upitnik sadrži 20 stavki sa trostepenim skalama za odgovore, pri čemu ispitanici procjenjuju učestalost određenog ponašanja koje se javlja u nasilnoj interakciji. Stepeni na skali označeni su kao nikad (0), ponekad (1) i često (2). Upitnik sadrži dvije skale. Prva skala, nazvana Izloženost vršnjačkom nasilju, obuhvata indikatore trpljenja vršnjačkog nasilja i ponašanja u ulozi žrtve. Druga skala, pod nazivom Sklonost ka nasilnom ponašanju, sadrži stavke koje se odnose na ispoljavanje fizičke agresije (odnosno lakših i težih oblika fizičkog nasilja) i psihološkog, odnosno emocionalnog nasilja. Ovaj upitnik predstavlja skraćenu i revidiranu verziju 42-ajtemskog upitnika PRONA (Maksimović, Raković, Jovanović i Čolović, 2008).

Statistički postupci

SPSS (Statistical Package for the Social Sainceses) predstavlja statistički softverski paket u kome su instrumentirane gotovo sve konvencionalne statističke metode. Za obradu podataka u ovom radu korišteni su: frekvencija (f), postotak (%), Man-Vitnijev U test i Kruskal-Volisov test kako bismo kvantitativno predstavili i kvalitativno interpretirali rezultate istraživanja.

*Uzorak istraživanja*

Uzorak istraživanja je stratificirani i čine ga školska djeca na uzrastu od 10 do 14 godina od petog do devetog razreda iz osam općina Unsko-sanskog kantona (Bihać, Bosanska Krupa, Cazin, Bužim, Velika Kladuša, Bosanski Petrovac, Ključ i Sanski Most). Uzorak je obuhvatio po jednu osnovnu školu iz svake općine, po 10 učenika (M=5 i Ž=5), odnosno po jedan učenik i učenica iz prvog odjeljenja petih, šestih, sedmih, osmih i devetih razreda, i to prvi učenik i učenica koji se nalaze u imeniku školskog dnevnika odabranog odjeljenja. Ukupno N=80. Uzorak za ispitivanje primjene Protokola o postupanju u slučaju nasilja čine školski profesionalci iz svake od osam škola. Svaki tim čini 5 školskih profesionalaca, N=40.

*Analiza rezultata istraživanja*

U nastavku rada predstavit ćemo dobijene rezultate koji se odnose na:

1. Zastupljenost oblika nasilja

Tabela br. 1: Prikaz podataka o zastupljenosti oblika nasilja (fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog i nasilja zloupotrebom informacijskih tehnologija i drugih komunikacijskih programa) na sva tri nivoa pojave nasilnog ponašanja kod učenika petih, šestih, sedmih, osmih i devetih razreda osnovne škole

| | | Prvi nivo nasilja | | Drugi nivo nasilja | | Treći nivo nasilja | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Oblici nivoa nasilja** | Nivoi zastupljenosti | f | % | f | % | f | % |
| **fizičko nasilje** | Nema zastupljenosti | 0 | 0,0% | 3 | 7,5% | 3 | 7,5% |
| | U manjoj mjeri | **32** | **80,0%** | **34** | **85,0%** | **35** | **87,5%** |
| | U jednakoj mjeri | 7 | 17,5% | 3 | 7,5% | 1 | 2,5% |
| | Povećana prisutnost | 1 | 2,5% | 0 | 0,0% | 1 | 2,5% |
| **psihičko nasilje** | Nema zastupljenosti | 0 | 0,0% | 2 | 5,0% | 5 | 12,5% |
| | U manjoj mjeri | **30** | **75,0%** | **33** | **82,5%** | **31** | **77,5%** |
| | U jednakoj mjeri | 8 | 20,0% | 4 | 10,0% | 3 | 7,5% |
| | Povećana prisutnost | 2 | 5,0% | 1 | 2,5% | 1 | 2,5% |
| **socijalno nasilje** | Nema zastupljenosti | 0 | 0,0% | 2 | 5,0% | 5 | 12,5% |
| | U manjoj mjeri | **27** | **67,5%** | **32** | **80,0%** | **31** | **77,5%** |
| | U jednakoj mjeri | 11 | 27,5% | 6 | 15,0% | 3 | 7,5% |
| | Povećana prisutnost | 2 | 5,0% | 0 | 0,0% | 1 | 2,5% |
| **seksualno nasilje** | Nema zastupljenosti | 2 | 5,0% | 5 | 12,5% | 9 | 22,5% |
| | U manjoj mjeri | **35** | **87,5%** | **34** | **85,0%** | **30** | **75,0%** |
| | U jednakoj mjeri | 2 | 5,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| | Povećana prisutnost | 1 | 2,5% | 1 | 2,5% | 1 | 2,5% |
| **nasilje zloupotrebom IT** | Nema zastupljenosti | 3 | 7,5% | 4 | 10,0% | 6 | 15,5% |
| | U manjoj mjeri | **24** | **60,0%** | **32** | **80,0%** | **29** | **72,5%** |
| | U jednakoj mjeri | 10 | 25,0% | 2 | 5,0% | 3 | 7,5% |
| | Povećana prisutnost | 3 | 7,5% | 2 | 5,0% | 2 | 5,0% |

U tabeli br. 1 su predstavljeni podaci koji pokazuju da je od ukupno 40 ispitanika, školskih profesionalaca, njih 32 (80,0%) reklo da je na prvom nivou nasilja fizičko nasilje zastupljeno u manjoj mjeri, 7 (17,5%) u jednakoj mjeri, a samo 1 (2,5%) da je fizičko nasilje u

porastu. Što se tiče psihičkog oblika nasilja 30 (75,0%) školskih profesionalaca je reklo da je psihičko nasilje zastupljeno u manjoj mjeri, 8 (20,0%) u jednakoj mjeri, a 2 (5,0%) da je psihičko nasilje u porastu. 27 (67,5%) školskih profesionalca kaže da je socijalno nasilje prisutno u manjoj mjeri, njih 11 (27,5%) da je zastupljeno u jednakoj mjeri, a 2 (2,5%) da je ovaj oblik nasilja u porastu. Svi školski profesionalci su rekli da je prisutan socijalni oblik nasilja prvog nivoa.

Prema podacima, 2 ispitanika (5,0%) izdvaja da seksualno nasilje nije zastupljeno, 35 (87,5%) da je zastupljeno u manjoj mjeri, 2 (5,0%) zastupljeno u jednakoj mjeri, a samo 1 (2,5%) da je seksualno nasilje u porastu. 3 (7,5%) je reklo da nasilje zloupotrebom IT nije uopšte zastupljeno, 24 (60,0%) da je nasilje prisutno u manjoj mjeri, 10 (25,0%) da je zastupljeno u jednakoj mjeri, a 3 (7,5%) da je ovaj oblik nasilja u porastu. Kod drugog nivoa nasilja 3 (7,5%) ispitanika su rekla da fizičko nasilje nije zastupljeno, 34 (85,0%) da je zastupljeno u manjoj mjeri, a 7,5% odnosno 3 ispitanika su rekli da je zastupljeno u jednakoj mjeri. Ispitanici nisu rekli da je fizičko nasilje u porastu. Prema iskazima ispitanika, psihičko nasilje je zastupljeno u manjoj mjeri 33 (82,5%) ili jednakoj mjeri 4 (10,0%). 2 (5,0%) ispitanika su rekla da ovaj oblik nasilja nije uopšte zastupljen, a samo 1 (2,5%) da je psihičko nasilje u porastu. Također, najveći broj ispitanika, njih 32 (80,0%) je reklo da je socijalno nasilje prisutno u manjoj mjeri, 6 (15,0%) da je zastupljeno u jednakoj mjeri, a 2 (5,0%) ispitanika su rekla da ovaj oblik nasilja nije zastupljen, niti jedan nije rekao da je socijalno nasilje drugog nivoa u porastu. Seksualno nasilje je prema iskazima 34 (85,0%) ispitanika zastupljeno u manjoj mjeri, Niti jedan ispitanik nije rekao da je ovaj oblik nasilja zastupljen u jednakoj mjeri, a njih 5 (12,5%) je reklo da seksualno nasilje uošte nije zastupljeno, samo 1 (2,5%) ispitanik je rekao da je ovaj oblik nasilja u porastu. Oblik nasilja zloupotrebom IT je prema iskazima 32 (80,0%) ispitanika zastupljeno u manjoj mjeri, 4 (10,0%) smtraju da uopšte nije zastupljen. 2 (5,0%) da je ovaj oblik nasilja prisutan u jednakoj mjeri, a isti broj da je ovaj oblik nasilja u porastu. Kod trećeg oblika nasilja 3 (7,5%) ispitanika su rekla da fizičko nasilje nije zastupljeno, 35 (87,5%) da je zastupljeno u manjoj mjeri, 2,5% da je zastupljeno u jednakoj mjeri, odnosno da je ovaj oblik nasilja u porastu. U procjeni trećeg nivoa nasilja, 31 (77, 5%) ispitanik - školski profesionalac kaže da je psihičko nasilje zastupljeno u manjoj mjeri, zatim slijedi zastupljenost u jednakoj mjeri 3 (7,5%). 5 (12,5%) je reklo da ovaj oblik nasilja nije uopšte zastupljen, a samo 1 (2,5%) da je psihičko nasilje u porastu. Također, najveći broj ispitanika, njih 31 (77,5%) je reklo da je socijalno nasilje prisutno u manjoj mjeri, 3 ispitanika (7,5%) kaže da je zastupljeno u jednakoj mjeri, 5 (12,5%) da ovaj oblik nasilja nije zastupljen, a 1 (2,5%) da je socijalno nasilje u porastu. Seksualno nasilje je prema iskazima 30 (75,0%) ispitanika zastupljeno u manjoj mjeri. Niti jedan ispitanik nije rekao da je ovaj oblik nasilja zastupljen u jednakoj mjeri, a njih 9 (22,5%) je reklo da seksualno nasilje uopšte nije zastupljeno, a samo 1 (2,5%) je reklo da je ovaj oblik nasilja u porastu. Niti jedan ispitanik nije rekao da je ovaj oblik nasilja prisutan u jednakoj mjeri. Oblik nasilja zloupotrebom IT je prema iskazima 29 (72,5%) ispitanika zastupljen u manjoj mjeri, 6 (15,5%) smatra da uopšte nije zastupljen. 3 (7,5%) ispitanika su rekla da je ovaj oblik nasilja prisutan u jednakoj mjeri, a 2 (5,0%) da je ovaj oblik nasilja u porastu.

Prema prikazanim rezultatima svi oblici nasilja (fizičko, psihičko, socijalno, seksualno nasilje i oblik nasilja zloupotrebom IT) na sva tri nivoa nasilja su prema iskazima ispitanika, zastupljeni u manjoj mjeri.

2. Primjena odgojno-disciplinskih intervencija u toku i nakon upotrebe „Revidiranog protokola o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu“.

*Tabela br. 2: Podaci o primjeni odgojno-disciplinskih intervencija u toku i nakon upotrebe „Protokola“ od strane školskih profesionalaca na prvom nivou nasilja*

| Oblici nivoa nasilja | Odgojno-disciplinske mjere | f | % |
|---|---|---|---|
| **fizičko nasilje** | - Nema mjera. | 5 | 12,5% |
| | **- Samostalno poduzimam aktivnosti u saradnji sa roditeljima.** | **22** | **55,0%** |
| | - Ako se ovakvo nasilno ponašanje ponavlja, škola intervenira aktivnostima predviđenim na drugom, odnosno trećem nivou. | 9 | 22,5% |
| | - Vodim evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjavam službenu zabilješku. | 4 | 10,0% |
| **psihičko nasilje** | - Nema mjera. | 5 | 12,5% |
| | **- Samostalno poduzimam aktivnosti u saradnji sa roditeljima.** | **20** | **50,0%** |
| | - Ako se ovakvo nasilno ponašanje ponavlja, škola intervenira aktivnostima predviđenim na drugom, odnosno trećem nivou. | 11 | 27,5% |
| | - Vodim evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjavam službenu zabilješku. | 4 | 10,0% |
| **socijalno nasilje** | - Nema mjera. | 5 | 12,5% |
| | - **Samostalno poduzimam aktivnosti u saradnji sa roditeljima.** | **20** | **45,0%** |
| | - Ako se ovakvo nasilno ponašanje ponavlja, škola intervenira aktivnostima predviđenim na drugom, odnosno trećem nivou. | 11 | 32,5% |
| | - Vodim evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjavam službenu zabilješku. | 4 | 10,0% |
| **seksualno nasilje** | - Nema mjera. | 7 | 17,5% |
| | - Samostalno poduzimam aktivnosti u saradnji sa roditeljima. | 10 | 25,0% |
| | **- Ako se ovakvo nasilno ponašanje ponavlja, škola intervenira aktivnostima predviđenim na drugom, odnosno trećem nivou.** | **19** | **47,5%** |
| | - Vodim evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjavam službenu zabilješku. | 4 | 10,0% |
| **nasilje zloupotrebom IT** | - Nema mjera.- Samostalno poduzimam aktivnostiu saradnji sa roditeljima.- **Ako se ovakvo nasilno ponašanje ponavlja, škola intervenira aktivnostima predviđenim nadrugom, odnosno trećem nivou.-** Vodim evidenciju i arhivu intervencija naovom nivou i sačinjavam službenu zabilješku. | 8 | 20,0% |
| | | 10 | 25,0% |
| | | **21** | **52,5%** |
| | | 1 | 2,5% |

U tabeli br. 2 su prikazani rezultati koji pokazuju da na prvom nivou nasilja kada je u pitanju pojava fizičkog oblika nasilja ispitanici – školski profesionalci najčešće kao odgojno-disciplinsku mjeru koriste samostalno poduzimanje aktivnosti u saradnji sa roditeljima 22 (55,0%), a najmanji broj ispitanika 4 (10,0%) vodi evidenciju i arhivu intervencija na ovom

nivou i sačinjava službenu zabilješku. 5 (12,5%) ispitanika je reklo da ne poduzima nikakve mjere, a njih 9 (22,5%) smatra da kod ponavljanja ovakvog ponašanja treba intervenirati škola u skladu sa aktivnostima koje su predviđene na drugom odnosno trećem nivou. Kada je u pitanju pojava psihičkog oblika nasilja ispitanici najčešće, kao odgojno-disciplinsku mjeru, koriste samostalno poduzimanje aktivnosti u saradnji sa roditeljima 20 (5,0%), a najmanji broj ispitanika 4 (10,0%) vodi evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjava službenu zabilješku. 5 (12,5%) ispitanika je reklo da ne poduzima nikakve mjere, a njih 11 (22,5%) smatra da kod ponavljanja ovakvog ponašanja treba intervenirati škola u skladu sa aktivnostima koje su predviđene na drugom odnosno trećem nivou. Kod pojave socijalnog oblika nasilja ispitanici najčešće kao odgojno-disciplinsku mjeru koriste samostalno poduzimanje aktivnosti u saradnji sa roditeljima 20 (5,0%), a najmanji broj nastavnika 4 (10,0%) vodi evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjava službenu zabilješku. 5 (12,5%) ispitanika je reklo da ne poduzima nikakve mjere, a njih 11 (22,5%) smatra da kod ponavljanja ovakvog ponašanja treba intervenirati škola u skladu sa aktivnostima koje su predviđene na drugom odnosno trećem nivou. Kada je u pitanju pojava seksualnog oblika nasilja 19 (47,5%) ispitanika smatra da kod ponavljanja ovakvog ponašanja treba intervenirati škola u skladu sa aktivnostima koje su predviđene na drugom odnosno trećem nivou. 10 (25,0%) ispitanika najčešće kao odgojno-disciplinsku mjeru koriste samostalno poduzimanje aktivnosti u saradnji sa roditeljima. 7 (17,5%) ispitanika je reklo da ne poduzima nikakve mjere, a najmanji broj ispitanika 4 (10,0%) vodi evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjava službenu zabilješku. Kod pojave oblika nasilja zloupotrebom IT 21 (52,5%) ispitanik smatra da kod ponavljanja ovakvog ponašanja treba intervenirati škola u skladu sa aktivnostima koje su predviđene na drugom odnosno trećem nivou. 10 (25,0%) ispitanika najčešće kao odgojno-disciplinsku mjeru koriste samostalno poduzimanje aktivnosti u saradnji sa roditeljima. 8 (20,0%) ispitanika je reklo da ne poduzima nikakve mjere, a samo 1 (2,5%) ispitanik vodi evidenciju i arhivu intervencija na ovom nivou i sačinjava službenu zabilješku.

Najveći broj ispitanika je izjavio da kod fizičkog, psihičkog i socijalnog oblika nasilja najčešće samostalno poduzimaju aktivnosti u saradnji sa roditeljima, a najveći broj ispitanika kod oblika seksualnog nasilja i nasilja zloupotrebom IT je izjavilo da ukoliko se takvo ponašanje ponavlja intervenira škola po predviđenim aktivnostima na drugom odnosno trećem nivou.

*Tabela br. 3: Podaci o primjeni odgojno-disciplinskih intervencija u toku i nakon upotrebe „Protokola“ od strane školskih profesionalaca na drugom nivou nasilja*

| **Oblici nivoa nasilja** | **Odgojno-disciplinske mjere** | **f** | **%** |
|---|---|---|---|
| **fizičko nasilje** | - Nema mjera. | 8 | 20,0% |
| | **- Razrednik/razrednica u saradnji sa stručnim saradnikom (pedagog/inja, psiholog/inja) i direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada.** - Pokreće se odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. | **2** | **70,0%** |
| | | 4 | 10,0% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **psihičko nasilje** | - Nema mjera.<br>**- Razrednik/razrednica u saradnji sa stručnim saradnikom (pedagog/inja, psiholog/inja) i direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada.**- Pokreće se odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 8<br>**26**<br>6 | 20,0%<br>**65,0%**<br>15,0% |
| **socijalno nasilje** | - Nema mjera.<br>**- Razrednik/razrednica u saradnji sa stručnim saradnikom (pedagog/inja, psiholog/inja) i direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada.** - Pokreće se odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 9<br>**29**<br>2 | 22,5%<br>**72,5%**<br>5,0% |
| **seksualno nasilje** | - Nema mjera.<br>**- Razrednik/razrednica u saradnji sa stručnim saradnikom (pedagog/inja, psiholog/inja) i direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada**. - Pokreće se odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 10<br>**22**<br>8 | 25,0%<br>**55,0%**<br>20,0% |
| **nasilje zloupotrebom IT** | - Nema mjera.<br>**- Razrednik/razrednica u saradnji sa stručnim saradnikom (pedagog/inja, psiholog/inja) i direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada.** - Pokreće se odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 10<br>**22**<br>8 | 25,0%<br>**55,0%**<br>20,0% |

U tabeli br. 3 su prikazani rezultati koji pokazuju da na drugom nivou nasilja kada je u pitanju pojava fizičkog oblika nasilja kao načešća odgojno-disciplinska mjera koristi se saradnja razrednika/razrednice sa stručnim saradnicima i direktorom uz obavezno učešće roditelja, 28 (70,0%). 8 (20,0%) ispitanika je reklo da za ovaj oblik nasilja na drugom nivou nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 4 (10,0%) ispitanika su rekla da se pokreće odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. Kod pojave psihičkog oblika nasilja kao načešća odgojno-disciplinska mjera koristi se saradnja razrednika/razrednice sa stručnim saradnicima i direktorom uz obavezno učešće roditelja, 26 (65,0%). 8 (20,0%) ispitanika je reklo da za ovaj oblik nasilja na drugom nivou nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 6 (15,0%) ispitanika je reklo da se pokreće odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. Kod pojave socijalnog oblika nasilja kao načešća odgojno-disciplinska mjera koristi se saradnja razrednika/razrednice sa stručnim saradnicima i direktorom uz obavezno učešće roditelja, 29 (72,5%). 9 (22,5%) ispitanika je reklo da za ovaj oblik nasilja na drugom nivou nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 2 (5,0%) ispitanika su rekla da se pokreće odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. Kod pojave seksualnog oblika nasilja 22 (55,0%) ispitanika su rekla da se kao najčešća odgojno-disciplinska mjera koristi saradnja razrednika/razrednice sa

stručnim saradnicima i direktorom uz obavezno učešće roditelja. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da za ovaj oblik nasilja na drugom nivou nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 8 (20,0%) je reklo da se pokreće odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima. Kod pojave oblika nasilja zloupotrebom IT 22 (55,0%) ispitanika su rekla da se kao načešća odgojno-disciplinska mjera koristi saradnja razrednika/razrednice sa stručnim saradnicima i direktorom uz obavezno učešće roditelja. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da za ovaj oblik nasilja na drugom nivou nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 8 (20,0%) ispitanika da se pokreće odgojno-disciplinski postupak i izriče mjera u skladu sa zakonskim propisima.

Najveći broj ispitanika je izjavio da kod pojave fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog nasilja i oblika nasilja zloupotrebom IT, razrednik/razrednica u saradnji sa direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada.

Tabela br. 4: Podaci o primjeni odgojno-disciplinskih intervencija u toku i nakon upotrebe „Protokola“ od strane školskih profesionalaca na trećem nivou nasilja

| **Oblici nivoa nasilja** | **Odgojno-disciplinske mjere** | **f** | **%** |
|---|---|---|---|
| fizičko nasilje | - Nema mjere. | 8 | 20,0% |
| | - Direktor/direktorica poduzima mjere sastručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi. | 17 | 42,5% |
| | - Odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka i izricanje mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 10 | 25,0% |
| | -Angažirana je i druga ustanova ili služba, te škola ostvaruje saradnju s njom i međusobno usklađuju aktivnosti. | 5 | 12,5% |
| psihičko nasilje | - Nema mjera. | 10 | 25,0% |
| | - Direktor/direktorica poduzima mjere sastručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi. | 14 | 35,0% |
| | - Odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka i izricanje mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 10 | 25,0% |
| | - Angažirana je i druga ustanova ili služba, te škola ostvaruje saradnju s njom i međusobno usklađuju aktivnosti. | 6 | 15,0% |
| socijalno nasilje | - Nema mjera. | 10 | 25,0% |
| | - Direktor/direktorica poduzima mjere sastručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi. | 16 | 40,0% |
| | - Odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka i izricanje mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 11 | 27,5% |
| | - Angažirana je i druga ustanova ili služba, te škola ostvaruje saradnju s njom i međusobno usklađuju aktivnosti. | 3 | 7,5% |
| seksualno nasilje | - Nema mjera. | 8 | 20,0% |
| | - Direktor/direktorica poduzima mjere sastručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi. | 17 | 42,5% |
| | - Odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka i izricanje mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 10 | 25,0% |
| | - Angažirana je i druga ustanova ili služba, te škola ostvaruje saradnju s njom i međusobno usklađuju aktivnosti. | 5 | 12,5% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| nasilje zloupotrebom IT | - Nema mjera. | 10 | 25,0% |
| | - Direktor/direktorica poduzima mjere sastručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi. | 14 | 35,0% |
| | - Odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka i izricanje mjera u skladu sa zakonskim propisima. | 10 | 25,0% |
| | - Angažirana je i druga ustanova ili služba, te škola ostvaruje saradnju s njom i međusobno usklađuju aktivnosti. | 6 | 15,0% |

U tabeli br. 4 su prikazani rezultati koji pokazuju da na trećem nivou nasilja, kada je u pitanju pojava fizičkog oblika nasilja, 17 (42,5%) ispitanika – školskih profesionalaca izjavljuje da se kao najčešća odgojno-disciplinska mjera koristi poduzimanje mjera od strane direktora/direktorice sa stručnim timom uz obavezno angažovanje roditelja, nadležnih organa, organizacija i službi. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da se za ovaj oblik nasilja poduzima odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka u skladu sa zakonskim propisima. 8 (20,0%) ispitanika je reklo da nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 5 (12,5%) da se angažira druga ustanova sa kojom škola ima saradnju.

Kada se radi o pojavi psihičkog oblika nasilja, 14 (35,0%) ispitanika izjavljuje da se kao najčešća odgojno-disciplinska mjera koristi poduzimanje mjera od strane direktora/direktorice sa stručnim timom uz obavezno angažovanje roditelja, nadležnih organa, organizacija i službi. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da se za ovaj oblik nasilja poduzima odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka u skladu sa zakonskim propisima. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 6 (15,0%) da se angažira druga ustanova sa kojom škola ima saradnju.

Kod pojave socijalnog oblika nasilja, 16 (40,0%) nastavnika izjavljuje da se kao najčešća odgojno-disciplinska mjera koristi poduzimanje mjera od strane direktora/direktorice sa stručnim timom uz obavezno angažovanje roditelja, nadležnih organa, organizacija i službi. 11 (27,5%) ispitanika je reklo da se za ovaj oblik nasilja poduzima odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka u skladu sa zakonskim propisima. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 3 (7,5%) da se angažira druga ustanova sa kojom škola ima saradnju.

Kod pojave seksualnog oblika nasilja, 17 (42,5%) ispitanika izjavljuje da se kao najčešća odgojno-disciplinska mjera koristi poduzimanje mjera od strane direktora/direktorice sa stručnim timom uz obavezno angažovanje roditelja, nadležnih organa, organizacija i službi. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da se za ovaj oblik nasilja poduzima odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka u skladu sa zakonskim propisima. 8 (20,0%) ispitanika je reklo da nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 5 (12,5%) da se angažira druga ustanova sa kojom škola ima saradnju.

Kada se radi o pojavi oblika nasilja zloupotrebom IT, 14 (35,0%) ispitanika izjavljuje da se kao najčešća odgojno-disciplinska mjera koristi poduzimanje mjera od strane direktora/direktorice sa stručnim timom uz obavezno angažovanje roditelja, nadležnih organa, organizacija i službi. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da se za ovaj oblik nasilja

poduzima odgojni rad koji je po intenzitetu primjeren potrebama učenika, kao i pokretanje odgojno-disciplinskog postupka u skladu sa zakonskim propisima. 10 (25,0%) ispitanika je reklo da nema nikakvih odgojno-disciplinskih mjera, a 6 (15,0%) da se angažira druga ustanova sa kojom škola ima saradnju.

Najveći broj ispitanika je izjavio da kod pojave fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog nasilja i oblika nasilja zloupotrebom IT, direktor/direktorica poduzima mjere sa stručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi.

3. Ponašanja u nasilnoj interakciji

Tabela br. 5: Razlike u izloženosti vršnjačkom nasilju i sklonosti ka nasilnom ponašanju kod učenika s obzirom na spol

| | SPOL | N | Mean Rank | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Izloženost vršnjačkom nasilju | Muški | 38 | 38.74 | | Izloženost vršnjačkom nasilju |
| | Ženski | 39 | 39.26 | | |
| | Ukupno | 77 | | Mann-Whitney U | 731.000 |
| | | | | Wilcoxon W | 1472.000 |
| | | | | Z | -.104 |
| | | | | Asymp. Sig. (2-tailed) | .917 |
| Skolonost ka nasilnom ponašanju | Muški | 40 | 45.41 | | Izloženost vršnjačkom nasilju |
| | Ženski | 39 | | | |
| | Ukupno | 79 | 34.45 | Mann-Whitney U | 563.500 |
| | | | | Wilcoxon W | 1343.500 |
| | | | | Z | -2.201 |
| | | | | Asymp. Sig. (2-tailed) | .028 |

[a] Nezavisna varijaba: Spol

Tabela br. 6: Izračunate medijane

| Spol | N | Median |
|---|---|---|
| Muški | 40 | 13.0000 |
| Ženski | 39 | 12.0000 |
| Ukupno | 79 | 13.0000 |

Rezultati prikazani u tabeli br. 5 pokazuju da Man-Vitnijev test nije otkrio značajnu razliku na nivou izloženosti vršnjačkom nasilju učenika i učenica, U=731, Z=-,104, p=0,917. Što se tiče sklonosti ka nasilnom ponašanju učenici (Md=13, N=40) i učenice (Md=12, N=39) se međusobno razlikuju, odnosno postoji značajna razlika u nivou sklonosti ka nasilnom ponašanju, U=653,5, Z= -2.201, p= 0,028. S obzirom na to da postoji statistički značajna razlika, potrebno je odrediti i smjer te razlike, tj. u kojoj grupi je neprekidna promjenljiva prosječno veća. Veličina uticaja se računala preko formule r=Z/kvadratni korijen od N. U ovom slučaju r iznosi 0,247. Prema Koenovom uticaju radi se o srednjem uticaju.
Prikazano u tabeli br. 6 srednje vrijednosti rangova grupa pokazuju da su dječaci (Md=13) skloniji vršnjačkom nasilju u odnosu na djevojčice (Md=12).

Tabela br. 7: Razlike u izloženosti vršnjačkom nasilju i sklonosti ka nasilnom ponašanju kod učenika s obzirom na razred koji pohađaju

| | Razred | N | Mean rank | |
|---|---|---|---|---|
| Izloženost vršnjačkom nasilju | Peti | 16 | 49.34 | Izloženost vršnjačkom nasilju |
| | Šesti | 16 | 32.03 | |
| | Sedmi | 16 | 40.38 | |
| | Osmi | 14 | 46.54 | Chi-Square 11.431 |
| | Deveti | 15 | 26.90 | Df 4 |
| | Ukupno | 77 | | Asymp. Sig. **.022** |
| Sklonost ka nasilnom ponašanju | Peti | 16 | 42.72 | Skolonost ka nasilnom ponašanju |
| | Šesti | 16 | 34.91 | |
| | Sedmi | 16 | 33.72 | |
| | Osmi | 16 | 41.63 | Chi-Square 4.184 |
| | Deveti | 15 | 47.50 | Df 4 |
| | Ukupno | 79 | | Asymp. Sig. **.382** |

[a] Kruskal-Wallis Test

[b] Nezavisna varijabla: Razredi

Tabela br. 8: Izračunate medijane

| Razred | N | Median |
|---|---|---|
| Peti | 16 | 11.0000 |
| Šesti | 16 | 9.0000 |
| Sedmi | 16 | |
| | 10.0000 | |
| Osmi | 14 | |
| | 11.5000 | |
| Deveti | 15 | |
| Ukupno | 8.0000 | |
| | 77 | |
| | 10.0000 | |

U rezultatima prikazanim u tabeli br. 7 (peti razred, N=16; šesti razred, N=16; sedmi razred, N=16; osmi razred, N=14 i deveti razred, N=15), $c^2$ (4, N=77)=11,431, p=0,022 postoji statistički značajna razlika u izloženosti učenika vršnjačkom nasilju. Prikazano u tabeli br. 8 srednje vrijednosti rangova grupa pokazuju da su učenici osmog razreda (Md=11,5) najizloženiji vršnjačkom nasilju u odnosu na peti (Md=11), šesti (Md=9), sedmi (Md=10) i deveti razred (Md=8).

Što se tiče sklonosti ka nasilnom ponašanju, rezultati pokazuju da (peti razred, N=16; šesti razred, N=16; sedmi razred, N=16; osmi razred, N=16 i deveti razred, N=15), $c^2$ (4, N=79) = 4,184, p=0,382ne postoji statistički značajna razlika u sklonosti učenika ka nasilnom ponašanju s obzirom na razred koji pohađaju.

*Diskusija rezultata*

Prva postavljena hipoteza glasi: „Pretpostavlja se da će školski profesionalci dati podatke o tome da postoji zastupljenost fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog i nasilja zloupotrebom informacionih tehnologija na sva tri nivoa javljanja nasilnog ponašanja kod učenika petih, šestih, sedmih, osmih i devetih razreda osnovne škole". Nakon obrade podataka zaključuje se da su školski profesionalci dali podatke o zastupljenosti u manjoj mjeri svih oblika vršnjačkog nasilja na sva tri nivo nasilja. Niti jedan oblik nasilja, bilo da se radi o fizičkom, psihičkom, socijalnom, seksualnom i obliku nasilja zloupotrebom IT nije u povećanom prisustvu uz upotrebu „Protokola". Ovakvi podaci govore u prilog upotrebe revidiranog „Protokola o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu". Rezultatima potkrijepljeno „Protokol" se odnosi na preveniranje nasilja uopće, kao i mogućih situacija povećanog rizika.

Druga hipoteza glasi: „Pretpostavlja se da školski profesionalci koriste odgojno-disciplinske mjere koje su zastupljene u „Protokolu", a odnose se za svaki nivo nasilja pojedinačno." Prema dobijenim rezultatima najveći broj nastavnika je dao podatke da kod fizičkog, psihičkog i socijalnog oblika nasilja najčešće samostalno poduzimaju aktivnosti u saradnji sa roditeljima, a najveći broj nastavnika kod oblika seksualnog nasilja i nasilja zloupotrebom IT je izjavilo da ukoliko se takvo ponašanje ponavlja intervenira škola po predviđenim aktivnostima na drugom odnosno trećem nivou. Kod drugog nivoa nasilja najveći broj nastavnika je izjavio da kod pojave fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog nasilja i oblika nasilja zloupotrebom IT, razrednik/razrednica u saradnji sa direktorom/direktoricom poduzima mjere, uz obavezno učešće roditelja u smislu pojačanog odgojnog rada, a kod trećeg nivoa nasilja najveći broj nastavnika je izjavio da kod pojave fizičkog, psihičkog, socijalnog, seksualnog nasilja i oblika nasilja zloupotrebom IT, direktor/direktorica poduzima mjere sa stručnim timom uz obavezno angažiranje roditelja i nadležnih organa, organizacija i službi.

Zaključuje se da nastavnici/stručnjaci u skladu sa ponuđenim odgojno-disciplinskim mjerama u „Protokolu" primjenjuju mjere koje uključuju određene aktivnosti direktora/direktorice škole koje u najvećem broju slučajeva uključuju i saradnju sa roditeljima u smislu pojačanog odgojnog rada. „Protokol" u upotrebi se odnosi na postupanje u konkretnim situacijama u cilju zaštite djece, određuju se adekvatni načini postupanja u slučaju nasilja u koje su uključena djeca.

Treća hipoteza glasi: „Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u sklonosti ka nasilnom ponašanju s obzirom na spol i dob učenika od 10 do 14 godina." Postavljena hipoteza je u djelimično potvrđena. Prvi dio hipoteze koji se odnosi na pretpostavku o podjednakoj izloženosti je potvrđen, jer Man-Vitnijev U test nije pokazao značajnu razliku na nivou izloženosti vršnjačkom nasilju između učenika i učenica. Dakle, ne postoje razlike u trpljenju vršnjačkog nasilja i ponašanja u ulozi žrtve. Pretpostavka o sklonosti ka nasilnom ponašanju je u potpunosti potvrđena. Rezultati su pokazali da su dječaci skloniji vršnjačkom nasilju, odnosno fizičkoj agresiji (lakih i težih oblika fizičkog nasilja), psihološkom i emocionalnom nasilju u odnosu na djevojčice.

Drugi dio hipoteze je djelimično potvrđen. Rezultati su pokazali da su učenici osmog razreda izloženiji vršnjačkom nasilju, više trpe vršnjačko nasilje i ponašaju se ulozi žrtve u odnosu na učenike petih, šestih, sedmih i devetih razreda, što nije u skladu sa ranijim istraživanjima koja su pokazala da su i učenici devetih razreda izloženi vršnjačkom nasilju. Dio

hipoteze koji se odnosi na pretpostavku o sklonosti ka nasilnom ponašanju nije potvrđen. Rezultati su pokazali da ne postoji razlika u ispoljavanju fizičkog, psihološkog i emocionalnog nasilja kod učenika s obzirom na razred koji pohađaju. Rezultati su u skladu sa istraživanjima čiji su rezultati utvrdili da do porasta nasilnog ponašanja ne dolazi s dobi, nego suprotno, to jest kako s porastom dobi djeteta dolazi do smanjenja nasilja (Espelage i Horne, 2008, prema Velki i Kuterovac Jagodić, 2014). Razlozi ovakvog rezultata jeste u skladu s prethodno navedenim Olweusovim zaključkom da porast nasilnog ponašanja s dobi nije linearan. Kako se učenici bliže završetku osnovnoškolskog obrazovanja, vršnjačko nasilje se smanjuje što se može potkrijepiti učenjem socijalno prihvatljivih oblika ponašanja, boljom samokontrolom, samoregulacijom, te shvatanjem ozbiljnih sankcija za stariju djecu koja se agresivno ponašaju.

**Zaključak**

Razvrstavanje nasilja na nivoe ima za cilj osiguranje ujednačenog postupanja u situacijama nasilja kada su akteri učenici/učenice. Zastupljeni oblici nasilja se mogu pojaviti na sva tri nivoa nasilja, ali se razlikuju po intenzitetu, stepenu rizika, učestalosti, posljedicama i učesnicima. Revidirani „Protokol o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu“, a koji je u upotrebi u školama USK-a je na osnovu korištenja segmenata „Protokola“ u vidu kreiranog upitnika za svrhe ovog istraživanja dobio potvrdu za nastavak korištenja u osnovnim školama USK-a. Upotreba „Protokola“ u osnovnim školama je rezultirala pojavom svih oblika vršnjačkog nasilja u manjoj mjeri. Korištenje i postupanje po navedenim odgojno-disciplinskim mjerama koje su navedene u „Protokolu“ pokazalo je da nadležni (direktori/direktorice, stručni saradnici/saradnice, nastavnici/ce) u školama poduzimaju adekvatne aktivnosti s obzirom na nivo javljanja oblika nasilja uz obaveznu saradnju sa roditeljima i nadležnim institucijama. Samoprocjena učenika o učestalosti ponašanja karakterističnih za nasilnu interakciju je u skladu sa navedenim ranijim istraživanjima u Švedskoj, Danskoj, Welsu, Hrvatskoj, Litvi, te je pokazala da su dječaci i djevojčice podjednako izloženi vršnjačkom nasilju, a da su dječaci skloniji nasilnom ponašanju u odnosu na djevojčice u petim, šestim, sedmim, osmim i devetim razredima. Zaključno dječaci i djevojčice u osnovnim školama su jednako izloženi vršnjačkom nasilju, trpljenju vršnjačkog nasilja ponašanja u ulozi žrtve, dok su s druge strane dječaci skloniji ka nasilnom ponašanju u odnosu na djevojčice. Učenici osmog razreda su najizloženiji trpljenju vršnjačkog nasilja i ponašanju u ulozi žrtve, dok s druge strane ne postoji razlika u sklonosti ka fizičkom, psihičkom i emocionalnom nasilju kod dječaka i djevojčica.

Značajna implikacija ovog rada ogleda se u hitnosti rješavanja problematike formiranja stručnih timova u školama koji rade i postupaju po „Protokolu“.

**Problemi, ograničenja rada i preporuke**

Cilj ovog istraživačkog rada nije planirano realiziran zbog postojanja ograničenja koji se odnose na nepostojanje formiranih stručnih timova u školama čija je obaveza postupanje po „Protokolu o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu“, te su podaci prikupljeni od strane nastavnika/stručnjaka koji su ga u svojoj nastavnoj praksi i upotrebljavali. Preporučuje se formiranje koordinacionih timova na početku školske godine – isto predvidjeti Godišnjim programom rada škole.

**Zahvala**

Posebnu zahvalnost upućujemo stručnim saradnicima koji su dali podršku aktivnim učešćem i pedagoškim pristupom uzorku istraživanja: Ismiri Jaganjac, Jasni Zečević, Dževidi Hasić, Emini Alešević, Esmi Halilović, Asmiru Hamidoviću, Nusreti Alijagić-Prša i Ervini Đogić-Šabić.

**Literatura**

1. Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. i Bauman, A. (1999). *Bullying behaviour and psychological health among school students in new South Wales, Australia: Cross sectional survey.* British Medical Journal, 319 (7206), 344-348.
2. Ivarsson, T., Bronberg, A. G., Arvidsson, T. i Gillberg, C. (2005). *Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by tje Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS).* Nordic Journal of Psychiatry, 59, 365-373.
3. Juvonen, J., Graham, S. i Schuster, M. A. (2003). *Bullying among young adolescents: the strong, the week, and the troubled.* Pediatrics, 112 (6 Pt 1), 1231-1237.
4. *Konvencija o pravima djeteta*. Generalna skupština Ujedinjenih naroda, 20. novembra 1989. godine.
5. Maksimović, J., Raković, D., Jovanović, I. i Čolović, P. (2008). *Povezanost vršnjačkog nasilja, osobina ličnosti i vaspitnih stavova.* Primenjena psihologija, 1, 125–144.
6. Mazur, J. i Malkowska, A. (2003). *Bullies and victims among Polish schoolaged children.* Medycyna Wieku Rozwojowego, 7 (1 Pt 2), 121-134.
7. Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. i Ruan, W. J. (2004). *Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. Crossnational consistency in realtionship between bullying behaviours and psychosocial adjustment*. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158, 730-736.
8. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti.* Zagreb: Školska knjiga.
9. *Revidirani protokol o postupanju u slučaju nasilja koje uključuje djecu.* Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta, Ministarstvo zdravstva i socijalne politike, Ministarstvo unutrašnjih poslova i Ministarstvo pravosuđa i uprave. Bihać, 13.12.2018.
10. Sesar, K (2011). *Obilježja vršnjačkog nasilja.* Ljetopis socijalnog rada 2011., 18 (3) 497-526 str.
11. Velki, T. i Kuterovac Jagodić, G. (2014). *Individualni i kontekstualni činitelji dječjega nasilničkoga ponašanja prema vršnjacima.* Ljetopis socijalnog rada, 21 (1), 33-64.
12. Yang, S. J., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S. i Yoon, J. S. (2006). *Bullying and victimization in boys and girls at South Korean primary schools.* Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45 (1), 69-77.

# PEER VIOLENCE AMONG CHILDREN WITH A FOCUS ON GENDER-BASED VIOLENCE

**Abstract**

*The emergent forms of peer and gender based violence argue for the need for intentional educational action. The presence of violence in schools poses a great challenge for society to adequately respond to the consequences of peer violence, which have also characterized the contemporary development of society. A mindset that allows for the creation of conditions in which each individual feels accepted and safe involves the internalization of inclusive principles, especially when it comes to institutional upbringing. In relation to the context of understanding a safe environment, in this research paper we have given particular importance to the composition of the target group in an institutional setting with a focus on general information on understanding violence and educational styles that implicate gender inequality. Given that there is research on the incidence of peer violence in relation to the characteristics of children who are exposed to violence, children who are perpetrators of violence, who are experiencing violence themselves, this paper has operationalized the definition of violence from the perspective of the research sample. The reason for this operationalization is to belong to different groups in the sense of: committing violence - actively committing violence, suffering violence - the tacit majority and activists who report and suppress manifestations of violence. Peer violence has been catching the attention of researchers for years, resulting in numerous studies examining the contributing factors to the occurrence of peer, gender-based violence, and we have chosen to examine the occurrence of peer violence, exposure to peer violence, and propensity for violent behavior in a sample of 10 to 14 years old children in primary schools, and the representation of forms of violence and disciplinary action by a professional team from each school implementing prevention measures under the revised „Protocol on the Treatment of Violence involving Children". Research activities included examining the frequency of behaviors that occur in violent interactions, students' exposure to peer violence, which includes indicators of suffering from peer violence and victim role behavior, then a tendency to commit violent behavior, related to the manifestation of physical and psychological violence. Questionnaires for school professionals applying the „Protocol on the Treatment of Violence Including Children" and the Questionnaire for Peer Violence Assessment - PRONA will collect data regarding the representation of forms of violence (recognized by the Protocol on Violence Treatment) and educational disciplines measures implemented in response to socially unacceptable behavior.*

***Keywords**: types of violence, students, educational measures, role of teachers.*

UDK 37.064.3
UDK 37.035
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Nermin Mulaosmanović
Dr. sc. Hazim Selimović
Dr. sc. Zehrina Selimović

# STILOVI UPRAVLJANJA KONFLIKTIMA KOD MLADIH

**Sažetak**

*Danas konflikti imaju znatno složeniju strukturu nego što je to nekada bilo, stoga je upravljanje konfliktima složenije. Konflikti često predstavljaju nezaobilazni vid interakcije i predstavljaju izuzetno dobru priliku za vježbanje, primjenu važnih kompetencija.Oni imaju za cilj unapređenje i poboljšanje odnosa, regulaciju emotivnih stanja, te definiranje lične autonomije kroz određivanje sopstvenih granica. Smatra se da je važno educirati mlade o vještinama upravljanja konfliktima. Osnovni problem rada je bio ispitati koje stilove upravljanja konfliktima mladi koriste uključujući razlike s obzirom na spol, dob i školski uspjeh, dok je cilj rada bio podići nivo svjesnosti o važnosti razvijanja vještina i stilova koji vode uspješnijem upravljanju konfliktima. Populaciju u istraživanju su činili mladi (od 16 do 19 godina). Istraživanjem je obuhvaćeno 823 ispitanika (48,96 % muških; 51,04% ženskih). U istraživanju su korišteni upitnici: ROCI II (Rahim, 1983) i sociodemografski upitnik pripremljen za ovo istraživanje. Rezultati su pokazali da mladi koriste različite stilove upravljana konfliktima kao što su: dominacija (M=23.46; SD= 5), usmjerenost na rješavanje problema (M=25.74 SD= 5,33), izbjegavanje (M=24.73;SD= 5), kompromis (M=24.82;SD= 5) i popuštanje (M=24.01;SD=5,16). Prilikom ispitivanja dobnih razlika u stilovima upravljanja konfliktima statistički značajne razlike nisu nađene u većini stilova upravljanja konfliktima (stil dominacija, izbjegavanje, popuštanje, kompromis), osim u stilu usmjerenom na rješavanje problema (F(3,820)=2.656, p<0,05). Također, kada je u pitanju spol nije nađena značajna razlika u stilovima upravljanja konfliktima izuzev u stilu upravljanja usmjerenom na rješavanje problema (t(821)=-3.544, p<0,01), gdje djevojčice postižu bolje rezultate. Kada je u pitanju povezanost stilova upravljanja konfliktima sa školskim uspjehom jedino je pronađena značajna veza stila usmjerenog na rješavanje problema sa školskim uspjehom (r=. 124, p=.000). Rezultati ukazuju da je potrebno mlade poučavati više stilovima koji su usmjereni na rješavanje problema i traženje kompromisa dok dominacija, izbjegavanje i popuštanje u konfliktima mogu još više produbiti konflikte.*

***Ključne riječi**: Stilovi, upravljanje, konflikti, mladi*

## Uvod

U procesu odgajanja i obrazovanja događaju se razni konflikti. Bez obzira je li riječ o konfliktima u školi ili u porodici učenika, oni imaju uticaj na nastavne aktivnosti i privatni život učenika, ali i njihovih roditelja i nastavnika. Činjenica je i da učenici najčešće ne prijavljuju konflikte i doživljeno nasilje zbog osjećaja sramote i manje vrijednosti, zbog straha od posljedica prijavljivanja i zbog nepovjerenja da ih odrasli neće zaštititi. Konflikt sam posebi nije ni dobar niti loš, ni pozitivan, ni negativan. On je znak da je određeno stanje zrelo za promjenu (Isić, 2010). Smatra se da nikada nije prerano učiti učenike vještinama upravljanja konfliktima, jer načini upravljanja konfliktima pokazatelj su socijalne kompetentnosti pojedinca. Često je uočljivo da učenici koji pokazuju probleme funkcioniraju primjenjujući samo jednu od strategija, stalno se povlače, ili, pak, koriste nasilne taktike, dok prihvaćeni

i popularni vršnjaci koriste pozitivne oblike ponašanja i efikasnije strategije za rješavanje konflikata i problema.

"Prva sistematska ispitivanja konflikata vršio je Pavlov dvadesetih godina, dok je dinamički pristup istraživanju konflikata započeo tridesetih godina u SAD-u sa radovima Levina i može se reći da su njegova saznanja i danas aktuelna. Istražiti i pokušati objasniti konflikte učenika podrazumijeva ući u područja pedagogije i psihologije" (Zec, 2005, str. 552). Prema navedenom autoru, danas konflikti imaju znatno složeniju strukturu nego što je to nekada bilo pa je i rješenje tih konflikata složenije. Konflikiti sa vršnjacima predstavljaju nezaobilazni vid interakcije. Fabes i Eisenbrg (1992), kao i Nucci et al. (1996), zagovaraju stanovište da konflikti predstavljaju izuzetno dobro mjesto za vježbanje i primjenu važnih kompetencija, koje imaju za cilj unapređenje i poboljšanje odnosa, regulaciju emotivnih stanja i definiranje lične autonomije kroz određivanje sopstvenih granica.

Brojne definicije konflikta govore da oni nastaju zbog nekompatibilnih ciljeva, misli, osjećaja, interesa, nespoja između dvijeili više osoba. Konflikti su uzrokovani situacijama u kojima čin jedne osobe sprečava, usporava ili ometa djelovanje drugih osoba (Kompare i dr., 2002). „Pojedini autori, kao Dojč, navode da „konflikt postoji kad god dođe do inkompatibilne akcije" (Deutsch, 1973, str. 10). Uglavnom se radi o širokom pojmu, a odnosi se na sve situacije u kojima postoje suprotni motivi, događaji, svrhe, impulsi i sl. Prema Šternu (1970) konflikt se može posmatrati kao oblik suprotstavljanja dvije oprečne strane. On se zasniva na nesaglasnosti ciljeva, želja ili vrijednosti suprotnih strana, u njemu jedna od strana kontrolira ciljeve ili objekte koje žele obje strane. Interpersonalni sukobi mogu se svesti na konflikte uvjerenja, a njihov je izvor u tome što različiti ljudi, na različite načine percipiraju istu situaciju i što potpuno vjeruju svojoj percepciji (Petz, 1991). „Konflikt se još definiše i kao sukob, sudar, spor, borba, svađa" (Plut i Marinković, 2004, str. 3)". Sukobi su normalna pojava koja se javlja u svim odnosima. Konflikt sam po sebi nije ni „dobar" ni „loš", a cilj ne treba biti traženje odnosa bez problema, nego naučiti kako sukobe rješavati na odgovarajući način (Gordon, 1989).

Prema pluralističkom shvatanju konflikt u društvu u cjelini kao i u organizaciji, predstavlja neizbježan i šta više poželjen fenomen. U suprotnom gledištu konflikt znači ometanje ili destrukciju normalnih i zdravih ljudskih odnosa, pa je stoga društveno nepoželjan fenomen.

Iz definicija konflikta osnovni uzroci su: nesaglasni interesi i vrijednosti suprotnih strana. Značaj konflikata mladih, prepoznali su i istraživali praktičari iz oblasti obrazovanja (Johnson & Johnson, 1996), o čemu govore i brojni programi i edukativni sadržaji koji imaju za cilj konstruktivno rješavanje sukoba uz primjenu vršnjaške medijacije. Kruta, nasilna komunikacija vrlo brzo razvija sukob između učenika i nastavnika. Izvore konflikata treba uočiti kao potencijalne izvore konflikata. To su najčešće teškoće u zadovoljavanju osnovnih ljudskih potreba, različiti oblici neravnopravnosti, siromaštvo jednih i bogatstvo drugih itd.

Neopodno je imati evidenciju o konfliktima, pratiti ih, raditi na njihovom saniranju. Uloga nastavnika u konfliktnim situacijama u školi je veoma značajna. U školskim situacijama, jasno se definiraju spoljašnji i unutrašnji konflikti. Spoljašnji konflikti vidljivi su i znatno lakše ih je kontrolirati. Unutrašnji konflikti su teži za uočavanje. U školi se pojavljuju i tzv. *lažni konflikti*, koji su u službi prikrivanja stvarnih konflikata. Važno

je razotkriti uzroke *lažnih konflikata* i suočiti se sa pravim, stvarnim konfliktima. Navode se prepreke kao glavni faktori izbijanja konflikta, koje su proizvod različitih faktora u sredini a koji ne zavise direktno od pojedinca.

U novije se vrijeme u nekim školskim sistemima uvodi obrazovanje za nenasilno rješavanje konflikata, učenje da se u konflikt uđe i iz njega izađe bez primjene sile. Navedene vještine omogućavaju da se učenik osjeća sposobnijim rješavati konflikte konstruktivno i nenasilno. Neiskrena komunikacija nastavnika reflektira neusklađenost, neprihvatljivo ponašanje i sukobe. Zdrava demokratska i kvalitetna školska sredina povoljno utiče na postupanje i rješavanje sukoba u komunikaciji. U školi se susreću razni sukobi na relaciji učenik sa učenicima, učenik sa nastavnicima, nastavnici sa nastavnicima i dr. Što se tiče sukoba kao procesa komuniciranja u školi treba razlikovati predmet, faktore koji ih izazivaju, njihovo djelovanje, motivaciju sukobljenih partnera, te njihovo postupanje i reagiranje (Musić, 2011). Predmet školskih sukoba može biti informacija – poruka, odnosno sadržaj odgojnih i obrazovnih aktivnosti, ali isto tako i emocionalna dimenzija međusobnih odnosa između nastavanika i učenika. Kao važan preduslov za konstruktivno rješavanje sukoba su: vještine slušanja, opažanja i govorenja. Programi učenja konstruktivnog rješavanja sukoba temelje se na sljedećim pretpostavkama: učenje konstruktivnog rješavanja konflikata pomaže djeci da upoznaju njihovu složenost, istraže mogućnost reagiranja u konfliktnoj situaciji, djeca često uviđaju da mogućnosti ima više nego što se u prvi mah činilo (Ajduković i Pečnik, 2007). Postupanje u rješavanju sukoba može biti nenasilno i nasilno. Kroz proces traženja mogućih reakcija na konflikt, djeca također razvijaju i razrješavaju vlastiti sistem vrijednosti, što je vrlo značajno s aspekta nenasilnog rješavanja sukoba. Problemsku situaciju analiziramo s četiri pitanja: u čemu je problem, šta se dogodilo, kako se osjećaš u vezi s tim, šta želiš da se dogodi, šta se uistinu može učiniti (Džaferović, 2010)? Potrebno je znati da: sukobi postoje, sami neće nestati, niti ćemo ih pokušati potisnuti, sukob može dovesti do osobnog rasta, mnogo je mogućih rješenja svakog sukoba, katkad ali ne uvijek, možemo naći rješenje u kojemu svako pobjeđuje. Učenik određuje način na koji će se konflikt dalje razvijati, i to kroz: preuzimanje krivice na sebe, okrivljavanje saučesnika ukonfliktu, prepoznavanje potreba i emocija kako sopstvenih, tako i saučesnika u konfliktu, razlikovanje moraliziranja od empatije (Rosenberg, 2006).

Konstruktivno rješavanje konflikata pretpostavlja aktivan odnos prema problemu u kome će svaki sudionik voditi računa kako o svojim potrebama i željama tako i o potrebama i željama druge strane (Carnevale i Pruit, 1992). Vještina konstruktivnog i nenasilnog rješavanja sukoba temelji se na usvajanju i međusobnom integriranju većeg broja specifičnih socijalnih vještina (Ajduković i Pečnik, 2007). To su: istinsko slušanje, očitovanje umjesto potiskivanje vlastitih osjećaja, jasno izražavanje želja i potreba, razmatranje najrazličitijih mogućnosti, rješavanje određenog sukoba, vještina pregovaranja i druge.

Nije rijetko da se u konfliktnim situacijama reagira agresijom ili povlačenjem, što ne dovodi do rješavanja sukoba. Nerazriješeni konfllikt dovodi do dugotrajne frustriranosti koja ide od tjeskobe do gubitka samopouzdanja i drugih problema neprihvatljivog ponašanja. Poznato je da različiti načini suočavanja s konfliktom predstavljaju poseban aspekt socijalnih vještina, odnosno naučenih oblika ponašanja (Ajduković i Pečnik, 2007).

Najčešća je podjela konflikata na: konflikte interesa, vrijednosti i konflikte u čijoj je osnovi sukob interesa i vrijednosti. Aubert (1965) je podijelio sve konflikte na konflikte

interesa i vrijednosti. Iako pluralističke teorije naglašavaju da je svaki konflikt konstruktivan jer doprinosi iznošenju ideja i rješavanje problema.Konstruktivni su oni konflikti koji pospješuju traganje za rješenjem problema.

Prema Mandiću (2001) postoje tri velike vrste konflikata: konflikti u grupi, interpersonalni konflikti, intrapersonalni konflikti. Potrebno je znati da se intrapersonalni konflikti odnose na konflikte unutar ličnosti, između njenih motiva, ciljeva vrijednosti. Interpersonalni konflikti su konflikti između pojedinca, bilo da su u njega uključene samo dvije osobe ili više njih. Grupne konflikte čine konflikti između pojedinaca unutar jedne grupe. Intergrupni konflikti se odnose na konflikte između gupa, najčešći predmet analize su intergrupni konflikti unutar organizacije, naprimjer između menadžmenta i radnika, između proizvodnog i administrativnog dijela.

Smatra se da postoji više podjela konflikata u školi. Neke podjele po odgovarajućim kriterijima su:

a) prema uzroku: konflikt informacija, konflikt interesa, konflikt u odnosima, konflikt resursa,konflikt vrijedosti, strukturalni konflikt;
b) prema planu zbivanja:unutarnji / intrapersonalni konflikt: konflikt između podjednako privlačnih opcija, konflikt istovremenog privlačenja i odbijanja, konflikt uloga ; izvanjskikonflikt može biti: interpersonalni, socijalni;
c) prema funkcionalnosti: funkcionalni i nefunkcionalni;
d) prema dužini trajanja:kratkotrajni,dugotrajni;
e) prema posljedicama: oni koji ostavljaju posljedice i oni koji ne ostavljaju posljedice;
f) prema manifestaciji: vidljivi, nevidljivi;
g) prema akciji: stvaralački i rušilački (Isić, 2010).

Razlikuje se i podjela konflikata prema (Džaferović, 2010) na: unutrašnje konflikte, spoljašnje konflikte, latentne konflikte.

Mješoviti konflikti, predstavljaju kombinaciju gore pomenutih vrsta konflikata: unutrašnjih, spoljašnjih i nesvjesnih konflikata.

Jedna od češće navođenih podjela konflikata je ona koju navodi Lewin, a odnosi se na klasifikaciju tri tipa konfliktnih situacija: konflikti prilaženja – prilaženja, konflikti prilaženja – izbjegavanja, konflikti izbjegavanja – izbjegavanja (Rakić, 1976, str. 223).

Ističe se da konflikti prolaze kroz pet faza: a) preliminarna faza, b) latentna faza, c) faza traženja objašnjenja, d) faza otvorenog suprotstavljanja, e) faza otvorenog konflikta - faza sukoba. Konflikti u sebi nose karakteristike većeg broja navedenih vrsta konflikata. Struktura konflikta iznimno je složena i prilikom rješavanja nužno je napraviti analizu strukture konflikta kako bi se utvrdile sve njegove karakteristike odnosno vrsta konflikta. Neki konflikti mogu biti istovremeno: konflikt vrijednosti, dugotrajan, s dugoročnim posljedicama za školu, izvanjski, vidljiv i rušilački. Kao što je navedeno oni su sastavni dio komunikacije. Svi konflikti su različitog intenziteta, porijekla i njihova otvorenost u ispoljavanju implicira o kojoj vrsti konflikata je riječ: otvorenim ili skrivenim, direktnim ili indirektnim, konstruktivnim ili destruktivnim, primarnim ili sekundarnim, manifestacionim ili latentnim, kontroliranim ili nekontroliranim (spontano stihijskim), generalnim ili djelimičnim (parcijalnim), akutnim ili hroničnim, stalnim ili periodičnim, i sl.

Navodi se pet kategorija uzroka: vrijednosti, podaci, strukture, interesi, odnosi. Ispod ispoljenih stavova kriju se interesi i potrebe. Smatra se da neposredne uzroke konflikata ili

„okidače“ ne trebe mijenjati sa stvarnim uzrocima koji nisu odmah vidljivi. Uzroke za nastanak konflikata možemo pronaći i u nama samima. Najprije su to vlastite pogrešne procjene stvarnosti, iskrivljavanje stvarnosti, potom iskrivljena slika o sebi, pomanjkanje uvida u vlastito ponašanje. Osobne frustracije ne dopuštaju ni rješavati sukobe s drugim ljudima. Daljnji uzroci su nekontrolirane emocije kao što su strah, tjeskoba, napetost, osim emocija to su i predrasude i pomanjkanje humora. Netolerantnost prema tuđem mišljenju, ponašanju i stavovima pridonosi našem konfliktnom reagiranju (Brajša, 1996). Pravi problem najčešće ne predstavlja konflikt kao takav već način na koji mu se pristupa. Učenje konstruktivnog načina rješavanja konflikta omogućava učenicima da istraže moguća reagiranja u konfliktnim situacijama, te da se općenito upoznaju sa složenošću sukoba.

Kada se govori o razlozima – uzrocima pokretanja konflikata, istraživanja pokazuju da je kod „starije djece proporcija konflikata koji se tiču fizičke okoline (posjedovanja ili korišćenja prostora i željenih objekata) sve manja i manja, dok konflikti zbog kontrole socijalne okoline (konflikti zbog akcije, ponašanja, ideja, uvjerenja) bivaju sve češći (Shantz, 1987). “Petrović (2010), je u svom istraživanju, na uzorku adolescenata iz Srbije utvrdio da se razlozi zbog kojih najčešće dolazi do sukoba sa vršnjacima tiču zadirkivanja, neumjesnih šala, provociranja, vrijeđanja, ogovaranja i nepoštovanja razlika u mišljenju“ (Petrović, 2010, str. 225).

Cilj zdravog razvoja ličnosti je da se mladi čovjek osposobi da samostalno i samodjelatno oblikuje svoj život na temelju realnih postojećih okolnosti i da se uključi u društvo, vođen vlastitim ciljem s vlastitom strategijom i uzimajući u obzir vlastite interese i potrebe. Smatra se da se na taj način izgrađuje autonomna i samostalna ličnost.

Prema Bojanović (2009) koncepcija upravljanja konfliktima bitno je različita od koncepcije rješavanja konflikta. U njenoj osnovi je stav da treba održavati konflikt na određenom nivou koji je optimalan za rješavanje problema i ne ići bezuslovno na rješenje, odnosno eliminiranaje konflikta. Ova koncepcija je bliža pluralističkom gledištu iako nužno ne podrazumijeva stav da je svaki konflikt poželjan.

Navedeni autor ističe da su Blake i Mauton (1964) prvi predstavili konceptualnu šemu za klasificiranje stilova za upravljanje međuljudskim sukobima u pet vrsta: rješavanje problema, izglađivanje, prisiljavanje, povlačenje i dijeljenje. Njihovu šemu je reinterpretirao i proširio Thomas (1976). On je klasificirao strategije upravljanja uz dvije temeljne dimenzije: asertivnosti i saradljivosti. Rahim (1983) opisuje dvije dimenzije, "brigu za sebe" i "zabrinutost" za druge ", kao osnove za odabir 5 stilova upravljanja sukobom: integraciju, prilagođavanje, dominaciju, izbjegavanje i kompromis. Prva dimenzija objašnjava stupanj do kojeg osoba pokušava zadovoljiti svoju vlastitu brigu i druga dimenzija objašnjava stupanj do kojeg osoba želi zadovoljiti druge.

Dalje Rahim (Rahim, 1985) iznosi stav da upravljanje konfliktima sadrži dvije bitne faze: dijagnoza i intervencija. U dijagnozi konflikta moraju se naći uzroci konflikta i mora se definirati intenzitet konflikta. U okviru ove faze treba ocijeniti da li je premalo ili previše konflikta. I tu je jedna od bitnih razlika između rješavanja i upravljanja konfliktom. Upravljanje konfliktom podrazumijeva dijagnosticiranje intenziteta konflikta, zatim da li je stimulativan za rješavanje problema, da li je prešao iz konstruktivnog u destruktivni. Ta logika ne stoji iza koncepcije rješavanja konflikta, ona ide ka njegovom elemeniranju, a ne za preciziranjem

intenziteta konflikta. Jedno od pitanja je koliko je moguće zapravo naučiti precizne procjene intenziteta konflikta iz stepena njegove destruktivnosti?

Kao što je navedeno brojni autori su predložili metode koje mogu poslužiti za upravljanje konfliktima. Među tim metodama postoji često pojmovno preplitanje. Jedan broj autora među metodama za upravljane konfliktima navode i one postupke koji se predlažu i za rješavanje konflikta. Jer u fazi upravljanja konfliktima kada treba raditi na njihovom smanjivanju ili eleminiranju logično ja da budu korištene i metode za rješavanja konflikta. Skup metoda upravljanja konfliktima koje su prvobitno predložili Blejk i Mautn (1964), a koje su i drugi istraživači dorađivali su:

*Konfrontacija* ili faza upravljanja ima za cilj da se problem iznese, kao bi se sagledale njegove odlike. On se najviše koristi za oživljavanje konflikta, za njegovo prevođenje iz tipične faze u fazu jasne komunikacije.

*Povlačenje*je uzdržavanje od rasprave. Očigledno je to jedan od postupaka kojim se može postići da sekonflikt stiša u situaciji kada je postao previše intenzivan ili kada je postao destruktivan. Pitanje je naravno kako postići povlačenje jedneili dvije strane.

*Prisiljavanje*je metod u kome jedna od strana u konfliktu nameće svoju tačku gledišta, svoj interes. Taj metod odgovara postupku rješavanja konflikta koji je označen kao metod prisila i prijetnji.

*Ublažavanje* je usredsređeno na iznalaženje zajedničkih interesa strana u sukobu. Nalaženje zajedničkih interesa je i metod za rješavanje konflikta. Ali u ovom kontekstu polazi se od pretpostavke da će dovesti do ublažavanja konflikta, a ne nužno i do njegovog potpunog razrješenja.

*Kompromis* – se može definirati na različite načine. Jedan od njih je da je to metod u kome svaka strana daje malo da bi dobila malo. U koncepciji upravljanja konfliktima, ovaj metod suštinski se ne odnosi na ništa novo u odnosu na to kako je on definiran u koncepciji rješavanja konflikata. Ovaj metod svakako ide na ublažavanje konflikta.

Više autora predlaže svoj skup strategija za upravljanje konfliktima.Jedan od skupova tih strategija je Rahimov (1985) i on se odnosi na interpersonalne, intragrupne i intergrupne konflikte. Dvije osnovne dimenzije na kojima navedeni autor zasniva svoju klasifikacijiu su:„briga za sebe" i „briga za druge". Iz tih dimenzija proizlazi nekoliko strategija:

*Integriranje* – ovu strategiju odlikuje briga za sebe i za druge. Ona uključuje i niz posebenih postupaka kako bi se realizirala integracija. Otvorenost, razmjena, informacija, ispitivanje razlika, traganje za rješenjem koje zadovoljava obje strane.Ovastrategija ilistil se naziva rješavanje problema. Uključuje saradnju između sukobljenih strana, tj.otvorenost, razmjenu informacija i analiziranje razlika da bi se došlo do rješenja koje je prihvatljivo za obje strane. Preduslovi za rješavanje problema su otvorena komunikacija kojom se prevazilaze nesporazumi i analiziranje uzroka konflikta. Ovaj stil se uspješno koristi kod složenih problema, kad jedna strana ne može samostalno da riješi problem i kad je potrebna sinteza ideja da bi se našlo bolje rješenje problema.Vrlo je važan kod osmišljavanja organizacione strategije, dugotrajnog planiranja itd.

*Prilagođavanje* – podrazumijeva veliku brigu za druge, malu za sebe. Zato što je njen cilj da se smire razlike.Ona mora ići na zadovoljavanje interesa drugih i naglašavanje zajedništva.Ovaj stil predstavlja pokušaj da se razlike između strana prikažu što manjima i da se naglase sličnosti da bi se zadovoljili interesi druge strane. U ovom stilu nalazimo elemente

žrtvovanja sopstvenih intresa; on može poprimiti oblik velikodušnosti ili čak poslušnosti drugoj strani. Može da se koristi kad nam nisu dobro poznata pitanja uključena u konflikt, kada je druga strana u pravu.

*Dominiranje (nadmetanje)*–ovu strategiju odlikuje velika briga za sebe i mala briga za druge. U njoj jedna strana ide na pobjedu na osvajanje nečije pozicije i zbog toga uključuje nasilničko ponašanje. Posljedica je, naravno, ignoriranje potreba i očekivanje druge strane.Ovaj stil se još naziva primoravanje i karakterizira ga pobjeda/poraz orijentacija. Dominantne osobe čine sve da ostvare svoje ciljeve, što je često na račun interesa drugih. Ovaj stil je pogodan kad su pitanja iz konflikta važna za nas, ili kad bi nepovoljna odluka suprotne strane mogla biti štetna za nas. Ovom pristupu odgovaraju prijetnje, kažnjavanje i zastrašivanje.

*Izbjegavanje* – ovu strategiju odlikuje mala briga za sebe i druge. Osnovni postupak je povlačenje, a njegova posljedica je da ne mogu biti zadovoljeni interesi ni jedne strane u sukobu Ovaj stil predstavlja povlačenje iz konfliktne situacije ili odlaganje problema do „boljeg momenta“. Pošto izbegavaju konfrontaciju i rješavanje problema, takve osobe ne uspijevaju da zadovolje svoje interese, kao ni tuđe. Ovaj stil se može koristiti kad se radi o trivijalnim pitanjima, ili kad postoje potencijalni disfunkcionalni efekti sukobljavanja sa drugom stranom.

*Kompromis* – ovu strategiju odlikuje umjerena briga za sebe i druge. Obje strane u konfliktu moraju odustati od djela svojih interesa kako bi se našlo zajedničko rješenje. Važno je odricanje odnečega da bi strane došle do uzajamno prihvatljive odluke. Kompromis može značiti podjelu „na pola“ ili razmjenu ustupaka. Koristi se u slučajevima kad su ciljevi sukobljenih strana uzajamno isključivi ili kad su strane jednako moćne.

Rahim (1985) ocjenjuje da primjena određene strategije i upravljanja konfliktima zavisi od situacije, što znači da nijedna nije univerzalno dobra. Ali integriranje i kompromis se navode kao dobri za ostvarivanje strateških ciljeva, dok su ostale strategije dobre za ostvarivanje taktičkih ciljeva i za rješavanje dnevnih problema. Smatra se da sarađivanje ima produktivan stil kada treba pronaći optimalno rješenje za obje strane, aneproduktivan stil kada je riječ o trivijalnom sukobu ili nevažnom odnosu jer predstavlja nepotreban gubitak vremena i energije.Dojč (Deutsch, 1991) ukazuje na prednost saradnje u odnosu na takmičenje. Produktivnost kooperativnih grupa bila je veća i isto tako su u tim grupama stvoreni povoljniji međusobni odnosi.

Konflikt se može riješiti na različite načine (medijacija, pregovaranje i arbitraža). Ako se ne posjeduje vještina komunikacije, naročito asertivne komunikacije kojom se izražavaju svoji stavovi, alinena štetudrugih, ako ne slušamo s empatijom druge osobe, sukob je vidljiv sve više. Ako se odabere korisna tehnika rješavanja konflikta (medijaciju ili pregovaranje), on će biti riješen, nestati, a odnosi s drugima mogu biti jasniji, snažniji, dugoročniji.

Najčešće se ističe da ne postoji jednostavan put rješavanja konflikta. Poznato je da se pojedinci i grupe teško odriču svojih interesa ili svojih već postavljenih pozicija, čak i kada oni ozbiljno ugrožavaju interese drugih (Bojanović, 2009). Od mnoštva metoda i tehnika za rješavanje konflikata najčešći su:upoznavanje suparnika, rasprava, prijetnje i prisile, postizanje relevantne moći, metod nadređenih ciljeva, metod uvođenja sudije, razvijanje interpersonalnih vještina, kompromis. Poznavanje suparnika znači poznavanje njegovih motiva, ciljeva, vrijednosti i interesa.

Posredovanje ili medijacija je specifičan vid rješavaja konflikta pri čemu nepristrasna treća strana intervenira u sukobu kako bi kroz niz koraka, vodila sukobljene pojedince ili grupe

do rješenja koje one same predlažu, biraju i dogovaraju. Medijacija je proces posredovanja u konfliktu (Bognar, 1999). Obično je to treća osoba ili više njih. U mnogim našim mjestima po tradiciji postoje mirovna vijeća, koja imaju upravo takvu ulogu. U školskim uslovima mogu se učenici osposobiti da budu medijatori (posrednici) u konfliktnim situacijama svojim prijateljima u školskom životu. Proces posredovanja omogućuje osobama u sukobu definiranje svojih problema i potreba, utvrđivanje i izražavanje vlastitih osjećaja i strahova, spoznavanje osjećaja i strahova druge strane, zamišljanje idealnog rješenja sa svog stajališta, pronalaženje više ideja za akciju, vrednovanje vjerojatnih posljedica mogućih akcija, odabiranje i slaganje o akcijama, koju će poduzeti, slaganje u pogledu vrednovanja učinaka akcije i ako bude potrebno traženje novog rješenja.

Danas je veoma važno da se u školama uključi i vršnjačka medijacja. Vršnjačka medijacija predstavlja medijaciju u kojojsamiučenici uzimaju ulogu medijatora. Koraci procesa medijacije (prema Ajduković i Pečnik, 2002) su: početak procesa posredovanja; iznošenje problema; definiranje problema i određivanje ciljeva; smišljanje različitih mogućnosti postizanja ciljeva; odabiranje i provođenje najboljeg rješenja. Prema Slunjski (2013) pregovaranje je proces kojem je cilj da dvije strane dođu do obostrano prihvatljivog rješenja. Pregovaranje, dakle, pomaže da se postigne dogovor, gdje bi svi bili zadovoljni. Kao i svaki drugi pristup, ni sarađivanje nije idealno rješenje u svakoj situaciji, te je pristupe poželjno kombinirati međusobno.

Kako navodi French et al. (2005), većina autora koji su se bavili istraživanjem ishoda konflikata (npr. Fabes i Eisenberg, 1992; Shantz, 1987), zaključuju da veoma mali broj konflikata uključuje agresivno ponašanje. Laursen i Collins (1994) ističu da se kompromis kao krajnji ishod dva puta češće bira u hipotetičkim situacijama u odnosu na realne životne situacije, kao i da se sa uzrastom smanjuje mogućnost i potreba prisustvovanja treće odrasle osobe kao ključne za razrješenje konflikta. Preduslov uspješnog rješavanja konflikta u interakciji sa drugim osobama, je poznavanje i prepoznavanje vlastitih unutrašnjih konflikata i raspolaganje primarnim znanjima koja se odnose na tretiranje prepoznatih konflikata. Tradicionalna škola je ovom pitanju prilazila prvenstveno normativno (Suzić, 2005). Tzv. tradicionalna škola je zbog obimnosti nastavnih sadržaja i dosljedne realizacije nastavnih programa i planova, koji su bili prenatrpani činjenicama iz najrazličitijih naučnih oblasti, potpuno zanemarivala edukaciju kako nastavnika, tako i učenika o rješavanju i prevladavanju konflikata i konfliktnih situacija.

Smatra se da samopouzdano rješavanje konflikta koje zadovoljava obje strane u sukobu zahtijeva da obje strane posjeduju socijalne vještine poput empatije i sposobnosti preuzimanja perspektive drugog, odgovornosti, regulacije emocija, asertivnosti, kooperativnosti. Pored socijalnih vještina i motivacionih faktora na izbor načina rješavanja konflikata utiču i brojni drugi faktori kao što su karakteristike samog predmeta sukoba, moć i status strana u sukobu i lične karakteristike, prethodno iskustvo konflikta i drugi situaciono-sredinski faktori (Canary, 2003). U zavisnosti od ovih faktora prilagođavase ponašanje i u različitim situacijama sukoba koriste različite stilove (dominacija, rješavanje problema/kompromis, popuštanje) (Rahim, 1983a, 1983b).

Konflikti u školi mogu biti riješeni kroz dvije moguće kategorije rješenja konflikata, i to: distributivni pristup ili pobjeda-ili-poraz model, integrativni pristup ili pobjeda-ili-pobjeda model (Suzić, 2005, str. 356). Prema Gordonu (Gordon, 2006) metod rješavanja konflikata se

sastoji iz šest zasebnih koraka koje jeon izložio i elaborirao, a to su: definiranje problema, smišljanje mogućih rješenja, procjenjivanje rješenja, odluka o najboljem rješenju, određivanje načina sprovođenja odluke, procjena koliko je uspješno problem riješen. Rosenberg (2006) opisuje komunikacijski put prevazilaženja sukoba/konflikta kroz četiri etape i to: određivanje problema, imenovanje sopstvenih emocija, analiza ličnih potreba, formuliranje zahtjeva. Konflikti su naučeni i od njih se može odučiti, ali se veoma uspješno mogu i izbjeći. Da bi se uspješnije upravljalo konfliktima iz navedenog se može uočiti da je potrebno poučavati učenike nenasilnoj komunikaciji, aktivnom slušanju, empatiji i asertivnosti.

**Metodološki dio rada**

*Problem*

Osnovni problem rada je bio ispitati koje stilove upravljanja konfliktima mladi koriste, uključujuči razlike s obzirom na spol, dob i školski uspjeh.

*Cilj, zadaci i hipoteze*

Cilj rada je bio podići nivo svjesnosti o važnosti razvijanja vještina i stilova koji vode uspješnijem upravljanju konfliktima kod mladih.

Zadaci

1. Utvrditi koji su to dominatni stilovi upravljanja konfliktima kod mladih;
2. Ispitati spolne razlike u upravljnaju konfliktima kod mladih;
3. Istražiti da li postoje dobne razlike u stilovima upravljanja konfliktima kod mladih;
4. Ispitati da li postoji značajna razliku u stilovima upravljnja konfliktima u odnosu na školski uspjeh.

Hipoteze

1. Očekuje se da kod mladih dominiraju stilovi takmičenja, izbjegavanja, popuštanja;
2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u stilovima upravljanja konfliktima u odnosu na spol;
3. Postoji značajna dobna razlika u stilovima upravljanja konfliktima;
4. Očekuje se značajna razlika u stilovima upravljanja konfliktima s obzirom na školski uspjeh.

*Uzorak*

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku, gdje su populaciju istraživanja činili mladi koji pohađaju srednju školu na području Tuzlanskog kantona. Istraživanjem je obuhvaćeno N=823 ispitanika (403 muških i 420 ženskih, što u procentima predstavlja odnos 48,96 % : 51,04%.). Starosna dob učenika se kretala od 16 do 19 godina.

U ovom istraživanju su korišteni sljedeće upitnici:

1. Upitnik o sociodemografskim podacima ispitanika;
2. Upitnik sttilova upravljnja konfliktima ROCI II (Rahim, 1983a);

Pouzdanost upitnika upravljnja konfliktima u ovom istraživanju iznosi (α =0,944). Kao mjera školskog postignuća bio je korišten opći uspjeh učenika (prosječna ocjena).

*Postupak*

Istraživanje je provedeno u srednjim školama Tuzlanskog kantona (BiH) od februara do aprila 2018. godine na populaciji srednjoškolaca za vrijeme redovne nastave. Obuhvaćeni su bili učenici prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda. Prosječno trajanje popunjavanja upitnika bilo je 45 minuta, odnosno jedan školski čas. Učenici su popunjavali upitnike na času odjeljenske zajednice. Na početku je obrazloženo koja će biti svrha istraživanja, date su upute i naznačeno da je istraživanje anonimno. Prilikom ispitivanja nije bilo ispitanika koji su odbili sudjelovati u istraživanju

*Rezultati*

Stilovi upravljanja konfliktima čine jednu od važnih komponenti socijalnih kompetencija, naročito kada je riječ o pokazanim socijalnim vještinama. Kako bi se sagledalo koji su stilovi upravljanja konfliktima dominatni kod učenika, bilo je potrebno prikazaiti deskriptivne statističke parametre. Na osnovu podataka iz Tabele 1 vidljivo je da učenici koriste sve stilove upravljanja konfliktima. Kada je u pitanju stil dominacija u upravljanju konfliktima aritmetička sredina iznosi (M=23,46; SD= 5,18), za usmjerenost na rješavanje problema (M=25,74 SD= 5,33), stil popuštanja u konfliktima (M=24,01;SD=5,16), stil izbjegavanja (M=24,73;SD= 5), kompromis u upravljanju konfliktima (M=24,82;SD= 5, 28). Navedene aritmetičke sredine stilova upravljanja konfliktima gledano po prosjeku ukazuju na veće iznadprosječne skorove na subskalama, čiji se rezultati mogu kretati od 7 do 35. S obzirom da i podaci o asimetričnosti (Sk) ukazuju na negativnu asimetriju, još jedan pokazatelj, dakle, govori u prilog tome da se većina rezultata za stilove upravljanja konfliktima nalazi desno od aritmetičke sredine, odnosno u zoni viših skorova, što ukazuje izraženost u korištenju navedenih stilova. Navedeni podaci ne potvrđuju našu pretpostavku.

Tabela 1: Deskriptivni pokazatelji za stilove upravljanja konfliktima

| *Naziv skale* | *Aritm. Sredina M* | *St.greš. aritm.sred SEM* | *Stand.dev SD* | *Asimetrija Skewness Sk* | *Spljoštenost Kurtosis Ku* | *Kolmogorov Smirnov test (KS)* | *Značajnost KS testa p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konflikti / Dominacija | 23,46 | 0,18077 | 5,18592 | -0,09 | -0,064 | 0,048 | < 0,01 |
| Konflikti / Rješavanje problema | 25,74 | 0,18584 | 5,33132 | -0,386 | 0,113 | 0,058 | < 0,01 |
| Konflikti / Popuštanje | 24,01 | 0,18017 | 5,16884 | -0,186 | 0,107 | 0,062 | < 0,01 |
| Konflikti / Izbjegavanje | 24,73 | 0,18171 | 5,21278 | -0,303 | 0,085 | 0,057 | < 0,01 |
| Konflikti / Kompromis | 24,82 | 0,18409 | 5,28106 | -0,444 | 0,325 | 0,068 | < 0,01 |

Drugi zadatak se odnosio na ispitivanja stilova upravljnaja konfliktima u odnosu na spol. Kod ovog zadatka, kada su u pitanju spolne razlike, jedino postoji značajna razlika u stilu usmjerenom na rješavanje problema (t=-3,544, p<0,01), djevojčice postižu veće rezultate (Tabela 2).

*Tabela 2: Spolne razlike u stilovima upravljanja konfliktima*

| *Stilovi upravljanja konfliktima* | *Spol ispitanika* | *N* | *M* | *SD* | *SEM* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konflikti – dominacija | Muski | 403 | 23,41 | 5,38768 | 0,26838 | | |
| | Ženski | 420 | 23,51 | 4,99065 | 0,24352 | -0,027 | 0,787 |
| Konflikti – rješavanje problema | Muški | 403 | 25,07 | 5,44962 | 0,27146 | | |
| | Ženski | 420 | 26,38 | 5,14074 | 0,25084 | -3,544 | 0,000 |
| Konflikti – popuštanje | Muški | 403 | 24,12 | 5,23611 | 0,26083 | | |
| | Ženski | 420 | 23,91 | 5,10768 | 0,24923 | 0,571 | 0,568 |
| Konflikti – izbjegavanje | Muški | 403 | 24,39 | 5,2689 | 0,26246 | | |
| | Ženski | 420 | 25,05 | 5,14399 | 0,0251 | 1,814 | 0,07 |
| Konflikti – kompromis | Muški | 403 | 24,85 | 5,3949 | 0,26874 | | |
| | Ženski | 420 | 24,78 | 5,1757 | 0,25255 | 0,188 | 0,851 |
| Školska klima | Muški | 402 | 58,33 | 9,1363 | 0,45568 | | |
| | Ženski | 419 | 58,50 | 10,56129 | 0,51595 | -0,242 | 0,809 |

Prilikom ispitivanja stilova upravljanja konfliktima u odnosu na dob, nisu nađene statistički značajne razlike u većini stilova upravljanja konfliktima (stil dominacija, izbjegavanje, popuštanje, kompromis) osim u stilu usmjerenog na rješavanje problema (F=2,656, p<0,05). Rezultati su prikazani u Tabeli 3.

*Tabela 3. Razlike u stilovima upravljanja konfliktima s obzirom na dob*

| *Naziv skale* | *Dob* | *N* | *M* | *SD* | *SEM* | *f* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konflikti – dominacija | 16 | 207 | 23,35 | 5,13875 | 0,35717 | | |
| | 17 | 214 | 23,64 | 5,06638 | 0,34633 | | |
| | 18 | 206 | 23,41 | 4,74696 | 0,33074 | | |
| | 19 | 196 | 23,42 | 5,80458 | 0,41461 | | |
| | Total | 823 | 23,46 | 5,18592 | 0,18077 | | |
| | | | | | | 0,124 | 0,946 |
| Konflikti – rješavanje problema | 16 | 207 | 25,52 | 5,32048 | 0,3698 | | |
| | 17 | 214 | 25,65 | 5,27836 | 0,36082 | | |
| | 18 | 206 | 26,60 | 5,1239 | 0,0357 | | |
| | 19 | 196 | 25,17 | 5,5427 | 0,39591 | | |
| | Total | 823 | 25,74 | 5,33132 | 0,18584 | | |
| | | | | | | | 0,047 |
| | | | | | | 2,656 | |
| Konflikti – popuštanje | 16 | 207 | 24,47 | 5,14877 | 0,35786 | | |
| | 17 | 214 | 23,68 | 5,16666 | 0,35319 | | |
| | 18 | 206 | 24,24 | 4,79454 | 0,33405 | | |
| | 19 | 196 | 23,67 | 5,54782 | 0,39627 | | |
| | Total | 823 | 24,01 | 5,16884 | 0,18017 | | |
| | | | | | | | 0,29 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | 1,251 | |
| Konflikti – izbjegavanje | 16 | 207 | 25,04 | 5,21275 | 0,36231 | | |
| | 17 | 214 | 24,60 | 5,21092 | 0,35621 | | |
| | 18 | 206 | 25,00 | 4,95787 | 0,34543 | | |
| | 19 | 196 | 24,24 | 5,46819 | 0,39058 | | |
| | Total | 823 | | 5,21278 | 0,18171 | | |
| | | | 24,73 | | | 1,046 | 0,371 |
| Konflikti – kompromis | 16 | 207 | 24,99 | 5,34981 | 0,37184 | | |
| | 17 | 214 | | 5,28206 | 0,36107 | | |
| | | | 24,69 | | | | |
| | 18 | 206 | 25,34 | 4,87767 | 0,33984 | | |
| | 19 | 196 | 24,22 | 5,58071 | 0,39862 | | |
| | Total | 823 | | 5,28106 | 0,18409 | | |
| | | | 24,82 | | | 1,633 | 0,18 |

Nije pronađena značajna veza između većine stilova upravljanja konfliktima i školskog uspjeha osim kod stila usmjerenog na rješavanje problema (r=. 124, p=.000), što ukazuje da učenici sa boljim uspjehom koriste više stil usmjeren na rješavanje problema.

Tabela 4: Povezanost stilova upravljanaja konfliktima i školskog uspjeha

| Correlations | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Uspjeh u školi | Dominacija | Rješavanje problema | Natjecanje | Povlačenje | Kompromis |
| Uspjeh u skoli | Pearson Correlation | 1 | .042 | .124** | .040 | .000 | .033 |
| | Sig. (2-tailed) | | .231 | .000 | .247 | .994 | .341 |
| | N | 823 | 823 | 823 | 823 | 823 | 823 |

Također, na osnovu Tabele 5 može se vidjeti da nisu pronađene značajne razlike u stilovima upravljanja konliktima s obzirom na školski uspjeh o čemu svjedoče rezultati dobijeni analizom varijance (Tabela 5). F-omjer pokazuje da jedino značajna razlika postoji kod stila usmjerenog na rješavanje problema u odnosu na školski uspjeh, ito odlični i vrlodobri koriste više ovaj stil upravljanja konfliktima ((F=4,011, p=0,008).

Tabela 5: Prikaz deskriptora upravljanja konfliktima u odnosu na školski uspjeh (analiza varijanse)

| *Naziv skale* | *Uspjeh* | *N* | *M* | *SD* | *SE* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konflikti – dominacija | Nedovoljan i dovoljan | 107 | 22,8804 | 5,22906 | 0,50551 | | |
| | Dobar | 218 | 23,2278 | 5,52359 | 0,3741 | | |
| | Vrlodobar | 342 | 23,8118 | 5,05717 | 0,27346 | | |
| | Odličan | 156 | 23,433 | 4,93602 | 0,3952 | | |
| | Total | 823 | 23,4642 | 5,18592 | 0,18077 | | |
| | | | | | | 1,118 | 0,341 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konflikti – rješavanje problema | Nedovoljan i dovoljan | 107 | 24,3403 | 5,25850 | 0,50836 | | |
| | Dobar | 218 | 25,5161 | 5,55397 | 0,37616 | | |
| | Vrlodobar | 342 | 25,9751 | 5,25891 | 0,28437 | | |
| | Odlican | 156 | 26,5361 | 5,06084 | 0,40519 | | |
| | Total | 823 | 25,7473 | 5,33132 | 0,18584 | 4,011 | 0,008 |
| Konflikti – popuštanje | Nedovoljan i dovoljan | 107 | 23,6693 | 5,14144 | 0,49704 | | |
| | Dobar | 218 | 24,0624 | 5,46495 | 0,37013 | | |
| | Vrlodobar | 342 | 24,3802 | 4,97207 | 0,26886 | | |
| | Odličan | 156 | 23,4084 | 5,16322 | 0,41339 | | |
| | Total | 823 | 24,0194 | 5,16884 | 0,18017 | 1,453 | 0,226 |
| Konflikti – izbjegavanje | Nedovoljan i dovoljan | 107 | 24,0794 | 5,35090 | 0,51729 | | |
| | Dobar | 218 | 24,7261 | 5,66169 | 0,38346 | | |
| | Vrlodobar | 342 | 24,9763 | 5,05632 | 0,27341 | | |
| | Odlican | 156 | 24,6522 | 4,79265 | 0,38372 | | |
| | Total | 823 | 24,732 | 5,21278 | 0,18171 | 0,0821 | 0,482 |
| Konflikti – kompromis | Nedovoljan i dovoljan | 107 | 24,6703 | 5,52568 | 0,53419 | | |
| | Dobar | 218 | 24,4505 | 5,76224 | 0,39027 | | |
| | Vrlodobar | 342 | 25,0527 | 5,02367 | 0,27165 | | |
| | Odlican | 156 | 24,9446 | 4,96739 | 0,39771 | | |
| | Total | 823 | 24,823 | 5,28106 | 0,18409 | 0,0634 | 0,593 |

*Diskusija*

Pokazatelji socijalnih kompetencija su svakako *stilovi upravljanja konfliktima*. Rijetko ko može biti okarakteriziran da koristi isključivo jedan stil upravljanja konfliktima, no ipak, svaki pojedinac koristi neke stilove više od drugih i shodno tome ima veću tendenciju prema određenim stilovima, bilo zbog osobina ličnosti, iskustva ili nečeg trećeg (Thomas i Kilman, 2011). Prema Podrugu (2013) od pet mogućih stilova upravljanja konfliktima, među hrvatskim studentima najrasprostranjeniji je kompromis. Dobiveni podaci pokazali su da je ovaj stil najčešće korišten pristup u rješavanju konfliktnih situacija među ispitanicima, pri čemu se njih 38,78% izjasnilo za ovaj stil kao dominantan. Kao i među hrvatskim studentima, najrasprostranjeniji stil upravljanja konfliktima među američkim studentima je kompromis (30,95%). U konfliktnim situacijama, individualni stil pojedinca obično je kombinacija tih pet različitih stilova upravljanja konfliktima. Ipak, zbog prošlih iskustava ili situacijskih faktora, neki ljudi se mogu više oslanjati na jedan stil upravljanja konfliktima nego na drugi. Istraživanja pokazuju da mlađe generacije imaju tendenciju više koristiti takmičenje kao stil rješavanja konflikata (Vokić i Sontor, 2009), dok starije generacije češće koriste kompromis, prema istim autorima.

Kontradiktornost rezultata istraživanja se najčešće povezuje s metodološkim ograničenjima i razlikama ili kulturološkim razlikama. Prema Krizmanić (2016) rezultati istraživanja pokazuju da 67 % ispitanika smatraju da je saradnja i rješavanje problema najbolja strategija rješavanja konflikata, a nijedan ispitanik nije birao nadmetanje i autoritativno naređivanje kao najbolju strategiju rješavanja konflikata. Teoretska spoznaja da je saradnja najdjelotvorniji način upravljanja konfliktom je potkrijepljena stavovima ispitanika.

Kompromis je drugi najučestaliji odgovor, 24% ispitanika ga smatra najboljom strategijom rješavanja konflikata. Pomirljivost ili prilagođavanje 7% ispitanika smatra najboljom strategijom rješavanja konflikata, a 2% ispitanika smatra izbjegavanje najboljom strategijom rješavanja konflikata. U skladu sa našim istraživanjem je istraživanje na srednjoškolskom uzorku (Jelić, 2007) koje je pokazalo da srednjoškolci u međusobnim konfliktima primjenjuju sve stilove, i to podjednako često dominacijui zajedničko rješavanje problema, dok je popuštanje njihov najrjeđi izbor. Sve navedeno ukazuje da rezultati nisu jednoznačni i da moguće razloge našim rezultatimo možemo tražiti u ne prepoznavanju značaja za edukacijom o uspješnim stilovima upravljanja konfliktima.

Kada je riječ o stilovima upravljanja konfliktima u odnosu na spol u ovom istraživanju, jedino postoji razlika u stilu usmjerenom na rješavanje problema, djevojčice postižu bolje rezultate. Neka istraživanja potvrđuju da su žene kooperativnije u upravljanju konfliktom od muškaraca (Rahim, 1983), dok druge tvrde kako su žene više dominantne (Rubin i Brown, 1975). Naše istraživanje je saglasno s prvim dijelom, gdje su djevojke u rješavanju konflikata usmjerene na problem koji više podrazumijeva saradnju u rješavanju.

U istraživanju (Vučenović, 2012) pokazalo se kako žene redovito postižu bolje rezultate na upitnicima emocionalnih kompetencija. Moguće tumačenje može da ide u smjeru da je za uspješno upravljanje konfliktima važno upravljanje emocijama ali se može uključiti i socijalizacijsko tumačenje prema kojem su različiti načini odgoja muške i ženske djece moguće odgovorni za razlike. Navedene razultate možemo opravdati rezultatima koji navode i soocijalne vještine, pa tako Buljubašić Kuzmanović i Botić (2012) ukazuju da djevojčice u prosjeku postižu bolji školski uspjeh i pozitivnije od dječaka procjenjuju razvijenost svojih socijalnih vještina. Sve navedeno može pomoći u objašnjenju dobijenih razultata.

Kada je u pitanju ispitivanje stilova upravljanja konfliktima u odnosu na dob, značajne razlike nisu pronađene u svim stilovima, osim u stilu usmjerenom na rješavanje konflikata. Očekivalo se da bi stariji učenici trebali imati razvijenija socijalna umijeća, bolje socijalno-kognitivno funkcionisati a samim tim i uspješnije upravljati konfliktima. Sa porastom dobi dolazi do sazrijevanja, adaptacije i usvajanja znanja. Selman (1980) navodi da socijalna kognicija raste sa godinama. Pojedinci koji imaju razvijena socijalna umijeća imaju pozitivniji ishod prilagodbe i prihvaćenosti (Brdar i Samojver-Ažić, 1992). Manjak socijalnih umijeća čini ih neuspješnima kako u rješavanju kognitivnih zadataka tako i u rješavanju socijalnih konflikata (Klarin, 2002). Istraživanja ukazuju na povezanost upravljanja konfliktima sa socio-kognitivnim funkcioniranjem (Petrović, 2010). Objašnjenje bi moglo ići u pravcu da je moguće da u srednjoškolskom obrazovanju se nedovoljno potiče uspješno uspravljanje konfliktima. Škola bi trebala da "priprema za život i poslije škole". Stariji učenici bi trebali biti na višoj razini kognitivnog razvoja, što im olakšava stavljanje u ulogu drugog. Oni bi trebali da bolje procjenjuju ispravnosti vlastitih postupaka a to dakako podrazumijeva i uspješnost u odnosima s drugim ljudima. Rezultati ovog rada pokazuju da to ne mora biti uvijek tako.

Jedno do mogućih objašnjenje ovih nalaza je i da su stariji učenici opterećeniji planom i programom, što rezultira teškoćama i frustracijama, koje se negativno odražavaju na njihovo socijalno funkcioniranje, odnosno iskazivanje vještina. Ispitujući emocionalnu pismenost učenika završnog razreda gimnazije i učenika završnog razreda osnovne škole u Srbiji, Marić Jurišin (2010; prema Marić Jurišin i Kostović, 2016) ustanovila je da je jedina komponenta u kojoj su srednjoškolci superiorniji, to da pokazuju veći stepen diferencijacije emocija u odnosu

na učenike osnovnoškolske dobi, ali da imaju znatno niži stepen empatije u odnosu na učenike osnovne škole. Takve rezultate autorica pripisuje nedovoljnoj posvećenosti poticanju socio-emocionalnog razvoja. Način na koji shvatamo i upravljamo emocionalnim sadržajem nije isti u svakoj životnoj dobi. Također se ističe da zrelije osobe jasnije prepoznaju svoje emocije, opisuju ih mnogo složenije i detaljnije, te su u boljem kontaktu sa svojim osjećajima, što je možda rezultat analize različitih i brojnih životnih iskustava (Labouvie-Vief i Diehl, 2000). U ovom istraživanju rezultati ne podržavaju navedena stajališta kada su u pitanju konflikti koji su povezani sa osjećanjima.

Nema razlika u stilovima upravljanja konfliktima u odnosu na školski uspjeh. Odlični učenici više pristupaju ovom stilu, što može ukazivati na njihove veće socijalne i emocionalne vještine. Istraživanja pokazuju da treniranje socijalnih vještina će pokazati dobrobiti vremenom (Matson, 2009). Moguće objašnjenje da učenici s boljim školskim uspjehom zalaganjem i učenjem stiču socijalne vještine značajne za stilove upravljanja konfliktima, naročito kada je u pitanju stil usmjeren na rješavanje problema koji značajno korelira sa većim školskim uspjehom.

Može se pretpostaviti da će učenici sa slabijim uspjehom u školi posegnuti za različitim vidovima agresivnosti, uključujući i nasilje u pokušaju rješavanja sukoba (Uzelac, 1995). Ovakvo se ponašanje kod takvih učenika javlja i kao svojevrsni kompenzacijski mehanizam za njihov školski neuspjeh, za razliku od uspješnih, kojima takva kompenzacija najčešće nije potrebna. Dautović (2007) polazi od hipoteze prema kojoj su uspješnijim učenicima bliski stavovi o poželjnom kompromisnom i saradničkom modelu, dok su manje uspješnim i neuspješnim učenicima bliski stavovi o poželjnom modelu čekanja i pobjeđivanja, što je u skladu sa našim istraživanjem gdje je jedina razlika uočena kada je u pitanu upravljanje konfliktima usmjereno na problem u korist odličnih učenika. Istraživanje koje je proveo Uzelac (2003) pokazalo je da uspješniji učenici razmjerno češće odgovaraju kako je pobjeđivanje loše, a neuspješni da je takvo ponašanje u sukobima uvijek dobro. Dokazano je „da učenici sa boljim školskim uspjehom manje stupaju u konfliktne situacije u odnosu na učenike sa slabijim uspjehom, manje im je izražena konfrontacija kao orijentacija pri rješavanju konflikata“ (Zec, 2005, str. 565). Vidljivo je da je jedan dio istraživanja saglasan sa našim istraživanjem, međutim postoje i oprečna istraživanja, što bi dalje trebalo ispitivati.

## Zaključak

Rezultati su pokazali da učenici koriste podjednako sve stilove upravljanja konfliktima od stila dominacije, rješavanja problema, kompromisa do popuštanja i izbjegavanja. Kod stilova upravljanja konfliktima u odnosu na spol, jedino postoji razlika u stilu rješavanja problema, djevojčice postižu veće rezultate. Statistički značajne razlike u odnosu na dob nisu utvrđene u većini stilova upravljanja konfliktima (stil dominacija, izbjegavanje, popuštanje, kompromis), osim u stilu rješavanja usmjerenog na problem. Najbolje rezultate na subskalama ostvaruju mladi sa 17 i 18 godina, dok najmanje vrijednosti na skalama su postigli mladi sa 16 i 19 godina. Statistički značajne razlike nisu nađene u većini stilova upravljanja konfliktima s obzirom na školski uspjeh, osim u stilu usmjerenom na rješavanje problema, gdje učenici sa boljim uspjehom postižu bolje rezultate.

**Literatura**


1. Ajduković, M. i Pečnik, N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba.* Zagreb: Alinea *istraživanja*, 16, 157–174,
2. Baron, R.A. (1990). Environmentally induced positive affect: Its impact on self-efficacy, task performance, negotiation and conflict. *Journal of Applied Social Psychology,* 20, 368 – 384,
3. Berryman, C-Fink & Claire, C. Brunner (1987). The effects of sex of source and target on interpersonal conflict management styles. *Southern Speech Communication Journal*, Volume 53, 34-38, Preuzeto 20 aprila 2018, sa https://doi.org/10,01080/ 10417 948709372711
4. Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoimanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
5. Blake and Moutton (1965). *The Managerial Gird*, Gauf Publishing Houston.
6. Bognar, L. (1999). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet
7. Bognar, L., i Matijević, M. (2005). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.
8. Bojanović, R. (2009). *Psihologija međuljudskih odnosa.* Beograd: Centar za primjenjenu psihologiju.
9. Brajša, P. (1996). *Umijeće razgovora*. Pula, C.A.S.H.
10. Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problem i konflikti u školi.* Zagreb: Školske novine
11. Buljubašić-Kuzmanović, V., i Botić, T. (2012): Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola,* 27 (1), 38 – 54.
12. Dautović, S. (2007). *Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima*. Odgojne znanosti. 9(1), 107–117.
13. Deutsch, M. (1991). Educating beyond hate, *peace Education Miniprinta,* No. 23, Lund University.
14. Džaferović, M. (2010). *Kultura prevazilaženja konflikta.* Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje.
15. Đurić, S., & Popović-Ćitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvalitet rada obrazovno-vaspitnih institucija [School climate assessment toward improving the quality of educational institutions]. *Socijalna misao*, *18*(4), 114 – 129.
16. Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 319–349). Cambridge: Cambridge University Press.
17. Gordon, T. (2006). *Kako biti uspešan nastavnik*, Beograd: Kreativni centar.
18. Holcer, J. (2009). *Uspešan roditelj – uspešno dete.* Beograd: ENCO Book.
19. Holmberg, M.S. (1977). *The development of social interchange patterns from 12 to 42 months: Cross-sectional and short – term longitudinal analyses*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina at Chapel Hill.
20. Isić, U. (2010). *Vršnjačka medijacija.* Priručnik za roditelje i nastavnike: OSCE
21. Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. i Curk, J. (2002). *Psihologija:*

22. Kilmann, R. H., & Thomas, K W. (1975). Interpersonal conflict-handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions. *Psychological Reports*. 37, 971 – 980. *spoznanja in dileme* [Psychology: findings and dilemmas]. Ljubljana: DZS.14,
23. Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekst socijalne interakcije. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 9 (2), 249–257,
24. Labouvie-Vief, G., & Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related and separate domains of adult development? *Psychology and Aging,15*, 490 – 504,
25. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada slap
27. Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of research on adolescence,* 5, 55–70.
28. Mandić, P. i Gajanović, N (1991). *Psihologija u službi učenja i nastave*, Lukavac: Grafokomerc Tunjić
29. Marić Jurišin, S. i Kostović, S. (2016). "Vaspitljivost emocija": Prema "emocionalno pismenoj školi", *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XLI–2: 185–200.
30. Musić, H. (2016). *Neprihvatljivi oblici ponašanja.* Tuzla: OFF-SET
31. Noakes, M. A. & Rinaldi, C, M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 881– 891,
32. Olweus, D. (1998). Nasilje među djecom u školi: *Što znamo i što možemo učiniti.* Zagreb: Školska knjiga.
33. Olweus, D. (1978). *Aggresion in the schools: bullies and whipping boys.* Washington, D.C.: Hemisphere.
34. Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik.* Zagreb: Naklada Slap
35. Петровић, Д. (2009). Специфичности вршњачких конфликата у адолесценцији, *Психологија*, 42 (2), 221– 238,
36. Петровић, Ј. (2010). Карактеристике вршњачких конфликата у адолесценцији *Примењена психологија,* III, 223–237.
37. Petrović, S.D., i M. Vučetić (2012). Vrsta konflikata, tip odnosa i preferirane str*ategije. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd:Institut za pedagoška istraživanja broj, 1, 163–178
38. Plut, D. i Marinković, Lj. (2004). *Konflikti i šta s njima.* Beograd: Kreativni centar.
39. Podrug, N. i Gauta, N (2013). Komparativna analiza stilova upravljanja konfliktima između Hrvatske i SAD-a, *Ekonomski pregled*, 64(2) 123 – 142,
40. Rahim, M. A. (1983a). *Rahim organizational conflict inventories-I-II*, Palo Alto, California:Consulting Psychologists Press.
41. Rahim, M. A. (1983b). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict, *Academy of Management Journal,* 26, 368 – 376,
42. Rakić, B. (1976). *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*. Sarajevo: IG-KRO „Svjetlost" OOUR zavod za udžbenike.
43. Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press California:Consulting Psychologists Press.

44. Rosenberg, M. (1985). *Self concept and psychological well-being in adolescence*. U: *The development of self*. (ur;)Leahy, L.R. Orlando: Academic Press.
45. Rosenberg, B. M. (2006). *Nenasilna komunikacija, jezik života.* Osijek, Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.York: Cambridge University Press.
46. Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. New York: Academic Press.
*47.* Selman, R. L., & Schultz, L. H. (1989). Children's strategies for interpersonal negotiation with peers*: An interpretive/empirical approach to the study of social development*. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development* (pp. 371– 406). New York: Wiley.
48. Shockley-Zalabak, P. S. , & Morley, D. D. (1984). Sex differences in conflict style preferences.
49. Slunjski, E. (2013). Kultura mišljenja i pozicioniranje autoriteta u ranom odgoju i obrazovanju. Pedagogija i kultura / Hrvatić, Neven ; Klapan, Anita (ur.). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 364–371,*Communication Research Reports*, 1, 28 – 32,
*50.* Stanković-Dorđević, M (2007). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa djecom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65 (3), 451– 461
51. Станковић-Ђорђевић, М. (2009). Вештина узајамног деловања од срца: ненасилна комуникација, *Педагошка стварност,* 316 – 331,
52. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja luka: TT: Centar.
53. Suzić, N. (2005). *Motivacija za akademsko postignuće*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
54. Thomas, K. L., Kilman, R. H. (2011). *Conflict Mode Instrument*. Preuzeto 19, marta 2019, sa http://www.instruction.greenriver.edu/fprimiani/group_work_topics/pdfs/ thomas -kilman-confl ict.pdf
55. Uzelac, S. i Buđanovac A. (2003): Kanoničke relacije između samoprocjene mladih i njihovih stavova prema obrascima rješavanja socijalnih sukoba. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11( 1), 25–32,
56. Wall, J. A. and Blum, M. W. (1991). Negation, *Journal of Management*, 17, 272–303,
*57.* Vučenović, D. (2012). *Emocionlana inteligencija i obrada emocionlanih sadržaja u različitoj dobi* (Neobjavljeni doktorski rad). Filozofski fakultet: Zagreb.
58. Zec, B. (2005). Konflikti učenika*, Pedagoška stvarnost*, LI (7–8) 552-567.

## YOUNG ADULTS CONFLICT MANAGEMENT STYLES

**Abstract**

*Conflicts today have a significantly complex structure than before, so conflict management is more complex. Conflicts are often an unavoidable form of interaction and represent an extremely good opportunity to practice, and implement important competencies. They aim to improve and enhance relationships, regulate emotional states, and define personal autonomy through determining of one's own boundaries. It is considered important to educate young adults about conflict management skills. The basic problem of the paper was to examine which conflict management styles young adults use, including differences in gender, age and relation with school success, while the aim of the paper was*

*to raise awareness of the importance of developing skills and styles that lead to more successful conflict management. The study consisted of young adults (16 to 19 years old). The study included 823 respondents (48.96% male; 51.04% female). ROCI II (Rahim, 1983) and a sociodemographic questionnaire prepared for this research were used. The results showed that young people use different conflict management styles like: domination (M = 23.46; SD = 5), problem-solving orientation (M = 25.74 SD = 5.33), avoidance (M = 24.73; SD = 5) , compromise (M = 24.82; SD = 5) and appeasement (M = 24.01; SD = 5.16). When examining age differences in conflict management styles, no statistically significant differences were found in most conflict management styles (style of domination, avoidance, concession, compromise), except in the problem-solving style (F (3,820) = 2,656, p <0.05). Also, when it comes to gender, no significant difference was found in conflict management styles except in problem-oriented management style (t (821) = - 3.544, p <0.01), where girls achieve better results. A significant connection of the style aimed at solving problems with school success was found only when it comes to the conflict management styles connection with school success (r =. 124, p = .000). The results indicate that young people need to be taught more styles that are aimed towards problem solving and seeking compromise while dominance, avoidance, and conflicts concessions can further deepen conflicts.*

***Keywords:*** *Styles, management, conflicts, youth*

UDK 37.064.1
Stručni rad

Dr.sc. Marija Karačić

# RAVNATELJ U ULOZI KREATORA SURADNJE ŠKOLE I OBITELJI U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

***Sažetak***

*Suvremeno društvo, društvo koje uči, društvo znanja, teži sve više inoviranju i usavršavanju svih vidova rada kako bi poboljšalo i olakšalo razvoj i odgoj djece, s ciljem olakšavanja školskog učenja. Vrijeme u kome živimo, informacijsko-komunikacijska tehnologija, jačanje pluralizma, decentralizacija i demokratizacija zahtijevaju od škole budućnosti da svaki učenik maksimalno razvije sve svoje kreativne potencijale. Nova kultura poučavanja i učenja trebala bi pridonijeti razvoju aktivnih i odgovornih pojedinaca koji su otvoreni za promjene, motivirani i osposobljeni za cjeloživotno učenje. Savremena kriza u društvu, moralna i odgojna, moraju se obuzdati, moraju se vratiti odgojne i duhovne vrijednosti kako bi se spasila djeca i mladež, kao jedini oslonac i garancija budućnosti, jer budućnost počiva na ljudskim odlikama i sposobnostima, što postavlja cilj suvremenoj školi, odgoj sposobnih, očovječenih i moralno odgovornih ljudi. U radu ćemo predstaviti i elaborirati ulogu pojedinih odgojnih faktora u kreiranju škole budućnosti na našim prostorima i usklađivanju njenih zahtjeva sa vremenom u kome će se djeca i mladi odgajati i živjeti. Osnovni cilj je analizirati i predstaviti ulogu i značaj inicijativa i aktivnosti ravnatelja škole na tome polju djelovanja. Budući da su ravnatelji na čelu odgojno-obrazovnih ustanova od njihovih sposobnosti i kompetencija, ovisi cjelokupan rad i njegovi rezultati u odgojno-obrazovnim institucijama. U radu ćemo analizirati poglede znamenitih pedagoških teoretičara i praktičara o ovome pitanju i ponuditi neke ideje koje bi mogle naći svoju primjenu u odgojno-obrazovnom radu u školi budućnosti. Poseban akcent ćemo dati organiziranju suradnje obitelji i škole i ulozi i značaju ravnatelja u toj suradnji.*

***Ključne riječi**: škola budućnosti, ravnatelj, suradnja obitelji i škole.*

## Uvod

Obrazovni sustav priprema djecu za život u drugoj polovici 21. stoljeća i u 22. stoljeću, jer njihovo životno i radno stoljeće nastupit će tek u budućnosti. Za to su im potrebna određena znanja i sposobnosti kako bi se uspješno snalazili i živjeli ili radili u 21. stoljeću. "Škola budućnosti ima za cilj razvijati kompetencije kod djece" (Brkić i Tomić, 2017: 101). U razvoju kompetencija treba da učestvuju svi odgojni faktori od obitelji, predškolskih ustanova, škola i drugi. Kompetencije se odnose na posjedovanje sposobnosti, vještina i znanja za neki posao. Za osobu kažemo da je kompetentna ako je mjerodavna, osposobljena za neki posao, bilo formalno ili stvarno. Suzić (2002: 160) definira sposobnosti kao "kapacitet ili moć da se djeluje fizički ili mentalno, uključujući talenat i potencijal koji se može razviti. Za razliku od sposobnosti, kompetencija je dokazana sposobnost. Dok sposobnost predstavlja mogućnost da se djeluje ili dispoziciju koja može i ne mora biti ostvarena, u slučaju kompetencije ona mora biti ostvarena".

Suština kompetencija odnosi se na kvalifikacije ili standarde, ustvari na visoku uspješnost i superiornost da se posao obavlja. Da bi učenici u školi razvijali kompetencije treba da teže poboljšati vlasite kvalitete što će rezultirati visokim rezultatima u školskom učenju i temeljiti se na takmičenju sa samim sobom. Da bi se ostvarili ovi visoki kvaliteti potrebno je uključiti obitelj i školu, naročito roditelje i sve školske djelatnike od nastavnika do

stručnih saradnika, te direktora (ravnatelja) škole. “Kompetencije su vlastite kvalitete koje omogućavaju samostalnost i uspješnost u aktivnostima kojima se osoba bavi” (Brkić i Tomić, 2017: 102).

Suzić govori o kognitivnim, emocionalnim, socijalnim i radno - akcionim kompetencijama potrebnim za život u 21. stoljeću koje su prožete moralnom i estetskom dimenzijom. U okviru svake od kompetencija, on navodi po sedam kompetencija i to: Kognitivne kompetencije: 1) izdvajanje bitnog od nebitnog, vještina odabira informacija, 2) postavljanje pitanja o gradivu kao i vlastitoj kogniciji, 3) razumijevanje materije ili problema, 4) pamćenje, odabir informacija koje je nužno zapamtiti, 5) rukovanje informacijama, menadžment u korištenju informacija brzo pronalaženje i korištenje informacija kao i skladištenje, 6) konvergentna i divergentna produkcija, stvaranje novih ideja, rješenja ili proizvodukata, 7) evaluacija, vrednovanje učinkovitosti učenja i rada kao i ostvarene koristi.

Emocionalne kompetencije: 1) emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, 2) samopouzdanje, jasan osjećaj vlastith moći i limita, 3) samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, 4) empatija i altruizam, 5) istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta, 6) adaptabilnost, fleksibilnost u prihvaćanju promjena, 7) inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.

Socijalne kompetencije: 1) razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa, 2) suglasnost, usaglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija, 3) grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacione sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada, 4) komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija "oči u oči", nenasilna komunikacija, 5) podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti, 6) uvažavanje različitosti, tolerancija, demokracija, 7) osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji.

Radno-akcione kompetencije: 1) poznavanje struke ili profesionalnost, 2) opća informatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskog ili svjetskih jezika, 3) savjesnost, preuzimanje odgovornosti za osobna ostvarenja, 4) perzistencija, ustrajavanje na ciljevima, uprkos preprekama ili neuspjesima, 5) motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, 6) inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti, 7) optimizam, unutrašnja motiviranost, volja za rad. (Suzić, 2002, Brkić i Tomić, 2017).

Već smo kazali da glavnu ulogu u razvoju kompetencija ima škola. Svi akteri školskog rada od učitelja, nastavnika, profesora, stručnih saradnika do direktora škole imaju važnu ulogu u ovome poslu.

Važan zadatak škole je razvijati kognitivne kompetencije kod djece. Tradicionalna škola podstiče razvoj upravo ovih kompetencija, ali su one usmjerene samo na memorativno reproduktivnu razinu. Važnost razvijanja kognitivnih kompetencija za život u budućnosti ispitivao je Suzić i došao do sljedećih rezultata: da se kognitivne kompetencije mogu razvijati uz primjenu interaktivnoga učenja u nastavi i da se one bolje razvijaju kod učenika mlađe školske dobi, a u odnosu dječaka i djevojčica da su pogodnije za razvoj kod djevojčica (Suzić, 2002). Rezultati istraživanja su pokazali da i roditelji mogu primjenom ovakvih metoda u roditeljskoj instrukciji postići napredak u njihovom razvoju. "Pod kognitivnim sposobnostima se podrazumijevaju procesi uključeni u učenje, uključujući sposobnost obrade informacija, određivanja odnosa i donošenja razumnih zaključaka i odluka" (Abrami i saradnici, 1995: 91).

Škola zajedno sa obitelji mora težiti razvoju kognitivnih kompetencija kod djece u potpunosti, na način kako to traži škola budućnosti. Škola budućnosti će mnogo pažnje posvetiti jačanju emocionalnih kompetencija. Zato je važno utjecati na jačanje ovih kompetencija kod odgajanika. Da bi mogli utjecati na njihov razvoj, nastavnici i roditelji trebaju imati određeno znanje iz područja emocija. Poznato je da su emocije osnovnoškolskog djeteta intenzivne, kratke i nestabilne, da se javljaju spontano i veoma često i da su jednostavne. Obično su propraćene vanjskim manifestacijama koje odgajatelji mogu uočiti, a one su veoma važne jer predstavljaju određenu reakciju djeteta.

Tokom školovanja, ali i rasta i razvoja, djeca uče kontrolirati svoje emocije i tu odgajatelji mogu puno pomoći tako što će usmjeravati emocije u poželjnom smjeru. Određena istraživanja novijeg datuma pokazuju da se emocionalnost uči (Eisenberg, 2000; Goleman,1998; Jakobs, Manstead, and Fischer: 2001 - vidi kod Suzić: 2002).

Jačanje emocionalnih kompetencija kod školske djece je veoma važno za razvoj zdrave emocionalnosti, jer emocije su ono što može pokrenuti na određenu aktivnost vezanu za školsko učenje i učiniti ga privlačnim ili neprivlačnim za dijete.

Suzić (2006: 95) definira emocionalne kompetencije kao ”sposobnost ili spremnost ličnosti da razumije vlastite kao i emocije drugih, da vlada svojim emocijama i da ih nadograđuje ili usavršava te koristi u socijalnim ili životnim situacijama". Emocionalne kompetencije se odnose na naučena umijeća koja se temelje na emocionalnoj inteligenciji.

Za život u dvadeset prvom stoljeću potrebno je razvijati i **socijalne kompetencije**, jer od njihovog razvoja zavisi uspjeh djece u školskom učenju. Socijalne kompetencije se najjednostavnije definiraju kao sposobnost uspješne komunikacije sa drugima. Mogu se posmatrati kao sposobnost razumijevanja drugih ljudi, osjetljivost za potrebe i želje drugih, sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima. (Brkić i Tomić, 2017).

Nastavnici i roditelji moraju biti kompetentni da kod učenika razvijaju socijalne kompetencije. Radno-akcione kompetencije treba razvijati uporedo s ostalima. Tradicionalna škola je poklanjala veliku pažnju razvoju ovih kompetencija, ali su one bile usklađene s društvenim sustavom u kojem se živjelo, koji se svodio na hijerarhiju i red s jasno raspoređenim ulogama za svakog pojedinca u društvu. Dominirao je radni odgoj pod kojim se podrazumijevala "svaka praktična djelatnost učenika koja je u funkciji odgoja i obrazovanja" (Tomić, Osmić i Karić, 2006: 106).

Razvojem savremene znanstvene i nastavne tehnologije došlo je i do napretka u razvoju radno-akcionih kompetencija. Pod radno-akcionim kompetencijama se "podrazumijeva prvenstveno individualna sposobnost izvršenja zadatka" (Suzić, 2006: 126). Život u XXI stoljeću za svakog čovjeka je izazov, ali i velika odgovornost da se zna nositi sa svim onim što će vrijeme nositi sa sobom. Svakodnevno je čovjek izložen raznim vanjskim utjecajima koji utječu i na njegov obiteljski život. Postavlja se pitanje kako opstati u tom vremenu i kako odgajati svoju djecu za život u budućnosti. Svjedoci smo pada društvenih i moralnih vrijednosti koje sa sobom neizbježno vode i drugačija pravila u odgoju. Neke vrijednosti se gube, a nameću se nove, koje se ne mogu nazvati pravim vrijednostima ili vrijednostima uopće. Kako odgajati djecu da istraju na ciljevima uprkos preprekama ili neuspjesima kada se svakodnevno susreću sa tim.

Roditelji i nastavnici mogu mnogo učiniti da kod djece razviju radno-akcione kompetencije. Da bi osposobili djecu za navedene i druge kompetencije, roditelji i nastavnici

ih moraju i sami posjedovati. Moralne i estetske dimenzije kompetencija za XXI stoljeće o kojima govori Suzić (2006) uključuju: moralni i estetski razvoj kognitivnih kompetencija, moralnu i estetsku dimenziju emocionalnih kompetencija i moralnu i estetsku dimenziju socijalnih i radno-akcionih kompetencija. Kad je u pitanju škola, pored nastavnika, važna uloga u razvoju svih navedenih kompetencija, pripada direktoru (ravnatelju) škole.

**Suvremena škola, škola budućnosti**

Iako je suvremena škola potreba suvremenog vremena, javljaju se teškoće u njezinom stvaranju zbog statičnosti odgojno-obrazovnog sistema. Svakodnevno se susrećemo sa brojnim tehnološkim novitetima, ali veliki problem predstavlja nemogućnost u njihovoj implementaciji u odgojno-obrazovnom procesu. Teškoće postoje ali odustajanje od stvaranja suvremene škole mogu donijet puno više štete nego koristi kada je mlađa populacija u pitanju kao i odgoj njihove osobnosti. Vrijeme u kojem živimo, traži nove ljude, sposobne, inovativne, kreativne, koji će imati i znanja i hrabrosti, suočiti se sa svim novim situacijama koje će doći pred njih. Institucionalno obrazovanje ne može pojedincu omogućiti znanje, vještine navike i druge potencijale neophodne da se njima služe cijeli život. Iz tih razloga je neophodno osposobiti učenike za permanentno ( cijelo životno) učenje na najbrži i najefikasniji način. Upravo u ovakvoj spremnosti na promjenu, leži budućnost suvremene škole. Budućnost škole je u njenom mjenjanju i transformaciji i to je uvjet njenog opstanka i da odgovori promjenama u društvu i zahtjevima koji se pred nju postavljaju (Kostović 2006).

Zadaci globalnog karaktera koje karakterizira potreba temeljitijih promjena u pristupu (organizaciji i karakteru) odgoju i obrazovanju u društvu znanja, u informacijskom društvu su:

- U temelje suvremene škole utemeljivati viziju humanog društva,
- Neophodno je konstituirati sustav odgoja i obrazovanja za "društvo znanja", "društvo koje uči" gdje je potreba za permanentnim obrazovanjem osnova strategije razvoja njihove cjelokupne organizacije, sadržaja i karaktera.
- Koncept suvremene škole se još uvijek utemeljuje na njenoj tradicionalnoj osnovi koju treba postupno prevladavati.
- Sadržaje odgoja i obrazovanja ne treba više izvoditi iz tradicionalne sistematike znanstvenih disciplina, već iz dostignutih rezultata suvremene znanosti koja proizvodi nova znanja, i to kao uvjet čovjekove egzistencije, gdje će mu anticipativna kreativna funkcija omogućavati predviđanje budućnosti na osnovu proučavanja i mijenjanja sadašnjosti.
- Karakter odgojno-obrazovnog procesa treba temeljiti na razvijanju sposobnosti "učenja učenja", odnosno u funkciji stjecanja, zarađivanja, otkrivanja, kreiranja, inoviranja i "proizvodnje" a ne jednostranog prenošenja znanja.
- Snažan izazov odgoju i obrazovanju predstavlja suvremena informacijska tehnologija.
- Sudionici odgojno-obrazovnog procesa (nastavnici i učenici) su nosioci mijenjanja tog procesa.
- Razvoj suvremene pedagogije integralni je dio suvremene znanosti. (Pivac, 2000: 7-10).

Glavna karakteristika suvremene škole je prilagođavanje učenicima i uvažavanje učenikovih interesa i sklonosti. Suvremena škola treba biti fleksibilna. Pod pojmom

"fleksibilna škola" podrazumijevamo sposobnosti odgojno- obrazovne organizacije da svoje organizacione, mehaničke, nastavničke, materijalne i sve druge potencijale mijenja u skladu s razvojem društva, u prvom redu znanosti, tehnologije i socijalnog područja, trajno inovirajući kurikulum i nastavnu tehnologiju s ciljem da poboljšava znanja i sposobnosti svojih učenika i podiže vlastiti rejting " ( Ratković, 2002: 25).

Zdrava klima i zdrava pedagoška komunikacija sudionika odgojno-obrazovnog procesa, garancija su pozitivnih ishoda. Cilj odgoja je "odgoj slobodne, mnogostrano razvijene, demokratske, kreativne, kulturne, stvaralačke, tolerantne i patriotski usmjerene ličnosti" ( Dervišbegović, 1997: 35). Odgoj mladih naraštaja treba formirati obrazovne, kulturne, svjesne i aktivne učesnike demokratskog društva.

**Ravnatelj i njegova uloga u razvijanju kompetencija učenika u školi budućnosti**

Ravnatelj je nosilac glavne uloge profesionalnog menadžera što podrazumijeva provođenje svih aktivnosti koje uključuju : brigu za ljude, osiguravanje svih potrebnih resursa, te svih drugih faktora ključnih za ostvarenje postavljenih ciljeva škole.

Ravnatelj je pedagoški voditelj i menadžer. Jedno ne može isključiti drugo, jer su to najvažniji elementi uloge koju obavlja. Uloga pedagoškog voditelja odnosi se na planiranje i programiranje rada, zatim način unapređenja nastave, stručno usavršavanje kadra, proces uvođenja inovacija, dok se pod pojmom ravnatelja kao menadžera misli na poboljšanje cjelokupnih uvjeta rada škole, kvalitetan kadar, stručno usavršavanje, saradnja s roditeljima i s okolinom i sl. Pored navedenog, današnje promjene ili bolje rečeno novi trend koji se nameće, traži pored ostalog kvalitetno definiranje vizije i misije, cilja, njegovo planiranje i programiranje, praćenje uspješnosti organizacije, samovrednovanje postignutih rezultata, lični rast i razvoj, stvaranje pozitivne i ugodne radne klime, otvorenost pri uvođenju inovacija i otvorenosti prema svim promjenama.

Da bi što bolje ostvario svoju ulogu menadžera ravnatelj treba vladati određenim kompetencijama. Akcenat leži u stalnom usavršavanju postojećeg znanja, sposobnosti, vještina, odlika, stavova, vrednota i sl. Ostvarenje rukovodeće funkcije škole zavisi od ključnih kompetencija ravnatelja. Prema Staničiću (2006) uspješnost ravnatelja određena je sa pet ključnih kompetencija:

- Lična kompetencija: karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja ravnatelja (iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje i sl.)
- Razvojna kompetencija: omogućava ravnatelju uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole ( jasnoća vizije razvoja, uvođenje inovacija, promjena, primjena informatičke tehnologije…)
- Stručna kompetencija: uključuje stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa (poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije, vrednovanja postignuća nastavnika i sl.)
- Socijalna kompetencija: odnosi se na znanja i sposobnosti ravnatelja u području međuljudskih odnosa (komunikacija, rješavanje sukoba, motiviranje, vođenje…)
- Akcijska kompetencija:odnosi se na praktično djelovanje (otvorenost u radu, slušanje, savjetodavno pomaganje, stvaranje uvjeta i uklanjanje prepreka, isticanje vrijednih rezultata pojedinaca i sl.).

Da bi uspješno obavljao sve navedene uloge ravnatelj treba posjedovati i određene kvalitete ličnosti. Posjedovanje ličnih kvaliteta kao što su: odlučnost, spretnost, energičnost, istrajnost, znanje, sposobnosti, navike, razumijevanje drugih itd., doprinose autoritetu, utječu na vođenje grupe, na njeno usmjeravanje i organizaciju prema cilju koji se želi ostvariti. Među osobinama koje se naročito ističu su: inicijativnost, samostalnost, nepristrasnost, odgovornost i druge. Proučavanjem osobina ličnosti ravnatelja bavili su se brojni znanstvenici. Među ove osobine (Vilotijević, Lalić i Mandić, 2011: 239) ubrajaju: ”visok nivo znanja, inteligenciju, kreativnost, originalnost, inicijativnost, istrajnost, samostalnost, odgovornost i praktičnost”. Važan doprinos sveukupnim odgojnim djelovanjem i radom, kao i primjerom, ravnatelj treba dati podsticanju razvoja kompetencija kod učenika.

**Potreba i značaj suradnje škole s obitelji**

Postoje brojni razlozi koji nameću potrebu suradnje obitelji i škole u procesu odgoja djece. Kao neke od tih razloga Brkić i Tomić (2017) navode:

- Brojni zadaci odgoja mladih mogu se realizirati samo uz zajedničko angažiranje obitelji i škole što nameće potrebu njihove tijesne suradnje u procesu odgoja.
- U odgojnom radu jako je važna koordinacija svih odgojnih faktora što ukazuje na neophodnost koordiniranja njihovih aktivnosti radi što veće efikasnosti i racionalizacije odgojnog procesa.
- Sve češća pojava različitih vidova poremećaja u ponašanju zahtijeva koordiniranu akciju obitelji i škole na njihovom eliminiranju i otklanjanju.

Obitelj i škola su jako značajni faktori u odgoju mladih generacija, pa cjelokupan uspjeh u odgojno-obrezovnom radu zavisi od njihovog jedinstvenog utjecaja. Njihov rad može pojačati pozitivno utjecaj ostalih odgojnih faktora, a nedostaci mogu predstavljati pogodno tlo za negativno djelovanje brojnih drugih odgojnih faktora. Jedinstveno odgojno-obrazovno djelovanje obitelji i škole onemogućava "razmimoilaženje između roditelja i nastavnika u koncepciji odgoja, principima odgojnog rada, sredstvima i metodama toga rada, stavovima prema učenicima i njihovom položaju u nastavi i vaspitanju, izgrađivanju društvenih, moralnih i karakternih svojstava, osposobljavanju mladih za samostalan rad, izbor adekvatne profesije i stvaralačku društvenu djelatnost." ( Mandić, 1988: 386).

U svim područjima odgoja saradnja ova dva faktora je neophodna. Odgovornost roditelja i nastavnika je velika za svestran i harmoničan razvoj mladih, za pravilno organiziranje i provođenje slobodnog vremena mladih, za razvoj psihičkih sposobnosti, za razvoj intelektualnih interesa, sposobnosti za kritički odnos prema zbivanjima i izvorima saznanja, utvrđivanju stupnja razvoja strukture ličnosti, za moralni odgoj, estetski odgoj i radni odgoj.

Roditelji i nastavnici se dogovaraju kako da se u vrijeme naglih promjena zadovolje potrebe, interesovanja i mogućnosti mladih, kao i zahtjevi društvene zajednice. Oni nastoje poboljšati materijalne uvjete škole, povezeti je sa sredinom i učiniti je sposobnom za suvremni odgojno-obrazovni rad. Brinu se o pozitivnom djelovanju na dijete ostalih odgojnih faktora. Zajednički se brinu o odnosu i rezultatima koje učenici postižu u školi i poduzimaju preventivne i korektivne mjere u slučaju odstupanja i devijacija.

"Mnoge informacije koje se mogu iskoristiti za pomoć učeniku koncentrirane su u obiteljskoj sredini. Poznavanje i tumačenje odgojnih, obrazovnih, emocionalnih i socijalnih potreba učenika osnova je za pomoć i rješavanje problema učenja i odgoja te složenih i teških situacija u učenikovu životu na koje on ne može dovoljno utjecati“ (Jurić, 2004: 337). Uspješna suradnja je najbolja kontrola učeničkog napretka i omogućava preduzimanje adekvatnih mjera pri otklanjanju uzroka učeničkog neuspjeha u učenju. Još je Škalko (1949: 55−56) naglašavao da je "osnovno da roditelje masovno približavamo školi, da im pomognemo u razumijevanju odgojnih ciljeva i zadataka naše škole, da ih privučemo na suradnju u rješavanju svih školskih pitanja, da koordiniramo naš odgojni rad s roditeljskim domom i da u tu svrhu damo roditeljima praktične upute za njihovo odgojno djelovanje kod kuće. Posljedica zbližavanja i rada u tom pravcu treba da bude ta da roditelji osjete školu kao nešto svoje, da je unose u sferu svojih interesa, jer škola rješava pitanja sretnije budućnosti njihove djece i čitave naše društvene zajednice. Roditeljima je neophodna pomoć škole u odgoju djece“. Škola roditelje upućuje na potrebu usklađivanja ciljeva obiteljskog i školskog odgoja, upoznaje ih s reformama u njoj, ukazuje na načine, metode stjecanja znanja, uvodi ih u elementarna znanja iz pedagogije, psihologije, defektologije, mentalne higijene, uvodi ih u vidove pomoći djeci u savladavanju tehnike učenja i formiranja radnih navika.

Naš znameniti pedagog Brkić (1990) naglašava ulogu i značaj suradnje obitelji i škole u odgoju djece. "Kroz obiteljsku prizmu se prelamaju tradicionalno i moderno, autoritet i sloboda, individualno i društveno, osjećaj i razum, priroda i kultura ili jednostavno rečeno obitelj je „matrica svih ljudskih vrednota“. Zbog toga se moramo vratiti obitelji, čvrsto je integrirati u odgojno-obrazovni sustav, vratiti joj njene funkcije, kako bismo imali odgoj po mjeri čovjeka. Bez obitelji možemo formirati stručnjaka, vrsnog eksperta, ali čovjeka nikako. Izgledno je da smo se danas u eri tržišne ekonomije odveć okrenuli profitu i kapitalu pa smo zaboravili da tržište treba da ima i svoju humanu dimenziju.Teško je, ali istinito konstatirati da nam se u ovo naše vrijeme, vrijeme neke čudne moralne meteorologije, obitelji tresu, neke se potpuno ruše, a mi toga nismo dovoljno svjesni. U današnjem pluralizmu mišljenja i ideja kada vrednote postaju nesigurne, konfliktne i različite, odgojna zadaća obitelji se usložnjava. Obitelj, istina dobiva šansu da, bez obzira na mnoge poteškoće, izrazi svoju odgojnu funkciju. Zbog toga se obitelj i škola moraju tješnje povezivati, čvrsto integrirati, odgojno prožimati, kako bi obitelj bila u službi škole a škola u službi obitelji. "Ciljevi i zadaci su im isti i nijedan od ova dva odgojna subjekta, ne smije ostajati po strani u izgraživanju novog obrazovnog sustava. Bez obitelji i njenog odgojnog sudjelovanja u obrazovnom procesu ne može se izgrađivati nova kultura i odgojno-obrazovni sustav“ (Brkić, 1990: 11).

Da bi se ovi zadaci realizirali jako je bitno uspostaviti dobru i permanentnu suradnju između škole i obitelji. Inicijatori suradnje su nastavnici, razrednici, pedagozi, psiholozi, logopedi i drugi sručnjaci i ravnatelj škole. Roditelje je potrebno privoliti na saradnju sa školom i usmjeravati ih da se slobodno i bez ustručavanja obraćaju za pomoć stručnjacima u školi zbog raznih problema koji prate odgoj njihovog djeteta. Stručnjaci trebaju upoznati učeničku obitelj, uvjete življenja, međusobne odose u obitelji i sl. jer u obiteljskim uvjetima i problemima često se nalaze uzroci učeničkog ponašanja ili neučenja. Značaj saradnje obitelji i škole je veliki i radi ujednačavanja načela, metoda, sredstava odgojnog djelovanja. Bez prisne, sadržajima bogate, planski usmjerene saradnje obitelji i škole, nije moguće govoriti o punom uspjehu u odgoju mladih.

**Uloga ravnatelja škole u organizaciji i provođenju suradnje obitelji i škole**

Važnu ulogu u organizaciji i realizaciji suradnje škole sa obitelji imaju ravnatelji škole. Njihova je uloga na tom polju velika i nezamjenjiva. Ona podrazumijeva prije svega sudjelovanje ravnatelja u osiguravanju neophodnih preduvjeta za uspješnu suradnju, kao i uvjeta koji su neophodni, u kreiranju aktivnosti i vidova saradnje, te u implementaciji planirane saradnje. Preduvjeti za uspješnu saradnju gdje se očekuje podrška ravnatelja škole uključuju podršku ravnatelja u određivanju adekvatnog mjesta obitelji u društvu, podizanju stupnja organiziranja dječije zaštite, pružanje mladima mogućnosti za svestrani razvoj i angažiranje u društvu putem kulturno-zabavnog i sportskog života u skladu sa sposobnostima. Ravnatelji se trebaju zalagati da se roditeljima pruži neophodno pedagoško-psihološko obrazovanje putem različitih vidova edukacije kako bi bili spremniji u sferi naglih društvenih promjena obavljati uspješno svoju odgojnu funkciju roditelja. Dužni su raditi na organiziranju permanentne, sadržajne, prisne i bogate saradnje između roditelja i nastavnika s ciljem djelovanja na efikasno otklanjanje faktora koji negativno djeluju na socijalizaciju i humanizaciju djece i mladih.Važnu ulogu trebaju preuzeti u osposobljavaju mladih ljudi za brak i obitelj. Potrebno je da se zalažu da za rad s roditeljima u školi osiguraju određene uvjete. Ti uvjeti prema Mandiću (1988: 434) su:

- "da sastavi čvrst, realan i prihvatljiv plan saradnje obitelji i škole, koji bi bio rezultat zajedničkih dogovora,
- osigurati materijalne uvjete za rad s roditeljima (odgovarajuće prostorije, knjižnica za roditelje i sredstva za stalno održavanje pismenih kontakata)
- pravilnikom o raspodjeli ličnih dohodaka obavezno predvidjeti materijalni stimulans nastavnika za rad s roditeljima,
- stalno pružanje pomoći školi od strane prosvjetno-pedagoških zavoda, mjesnih vlasti, masovnih organizacija i sručnih društava u radu s roditeljima (razgovorima predavanjima, kursevima i drugim formama rada);
- organiziranje suradnje s roditeljima na bazi uzajamnog razumijevanja, poštovanja i pomaganja,
- izvršiti odmah na početku školske godine raspored poslova koje će s roditeljima obavljati ravnatelj škole, koje razrednici, a koje ostali nastavnici, kao i odrediti jednog nastavnika (najbolje bi bilo ako bi to bio školski pedagog) koji će koordinirati cjelokupni rad s obitelji,
- formirati zajednicu doma i škole, marljivo sačiniti plan rada i kreirati uvjete za njegovu dosljednu realizaciju.
- u dogovoru s roditeljima načiniti program njihovog općeg, pedagoškog i psihološkog obrazovanja i realizirati ga u potpunosti".

Škola predstavlja jednu od najpogodnijih institucija koja može organizirati i uspješno realizirati odgojni rad s roditeljima. Najčešći oblici saradnje koji su se pokazali uspješni u našoj odgojnoj praksi su:

- lični kontakti s roditeljima,
- roditeljski sastanci: opći, razredni i odjeljenski,
- opće pedagoško-psihološko obrazovanje i usavršavanje. (Brkić i Tomić, 2017).

Lični kontakti s roditeljima zahtijevaju odgovarajuće uvjete: iskrenu spremnost za saradnju roditelja i nastavnika, usklađenost vremena nastavnika kako bi mogao održavati vezu, bogato pedagoško-psihološko obrazovanje nastavnika, materijalni stimulans za rad nastavnika i neohodnu materijalnu spremnost škole (prostor, literatura). "Rad s roditeljima zahtijeva od nastavnika sigurnost i samostalnost u radu, smjelost i upornost, pravičnost i humanost, strpljenje i marljivost, taktičnost i širokogrudnost" (Mandić, 1988: 510).

Roditelji također trebaju posjedovati smisao za suradnju s nastavnikom, pedagogom, ravnateljem i drugim stručnjacima u školi, spremnost na pojačani angažman, oduševljenje za samoobrazovanje i ljubav prema nastavničkom pozivu. Pored toga trebaju biti strpljivi, uporni, pravični, humani, taktični, samostalni i širokogrudi.

"Individualni kontakti s roditeljima odvijaju se svakodnevno s razrednim starješinom, rehabilitatorom, ali i s drugim stručnjacima uposlenim u školi. Ovo je najpouzdaniji i najefikasniji način komuniciranja između roditelja i nastavnika koji omogućava da se obostrano bolje i dublje upoznaju i da racionalnije analiziraju nivo razvoja, potrebe, probleme i teškoće koje su snašle učenika" (Tomić, 2006). Vidovi individualnog kontakta između roditelja i nastavnika su: posjeta obiteljskom domu, posjete roditelja školi i dopisivanje između roditelja i nastavnika. U ove tipove saradnje se često može uključiti i direktor škole.

Kolektivni oblici saradnje s roditeljima su najčešće roditeljski sastanci. Oni **se** mogu organizirati za roditelje, svih učenika u školi (opći), za roditelje učenika jednog razreda (razredni) i za roditelje učenika jednog odjelenja (odjeljenski) i grupni sastanci. Direktor, ravnatelj škole naročitu ulogu ima u organiziranju općih roditeljskih sastanaka.

Oni se organiziraju kad se raspravlja o problemima koji su značajni svim učenicima škole i njihovim roditeljima i u čijem rješavanju se može očekivati podrška i pomoć roditelja, o planovima rada škole, organizaciji i izvođenju nastave, materijalnim problemima škole, poduzimanju nekih zajedničkih akcija, organizaciji i usmjeravanju zabavnog života itd. U njihovom radu pored roditelja trebaju sudjelovati članovi nastavničkog vijeća škole na čelu s ravnateljem, predstavnici društvene zajednice, organa vlasti.

Da bi sastanak bio uspješan potrebno je:

- odrediti pogodno vrijeme (dan, sat, trajanje),
- dnevni red da odgovara roditeljima,
- ko njime rukovodi,
- tok diskusije ( da bude konkretna, objektivna i usmjerena).

Mandić navodi sljedeće faze u u strukturi općeg roditeljskog sastanka :

- "Rukovodilac škole otvara sastanak, predlaže dnevni red i traži njegovo definitivno utvrđivanje.
- Izbor predsjedništva i grupe za zaključke.
- Podnošenje referata.
- Diskusija o podnesenim referatima.
- Usvajanje zaključaka" (Mandić, 1988: 527–528).

U radu razrednih i odjeljenskih roditeljskih sastanaka, ravnatelj rjeđe sudjeluje. U cilju općeg i pedagoško-psihološkog i defektološkog obrazovanja roditelja u praksi se upražnjavaju i sljedeći vidovi saradnje s roditeljima:

- škola za roditelje,

- kursevi,
- seminari,
- tribine,
- predavanja i
- diskusije.

Život u današnjem vremenu nosi sa sobom brojne probleme i teškoće na koje nailaze roditelji u odgoju djece, ali i nastavnici i ostali stručnjaci koji s njima rade. Nastavnici su opterećeni svakodnevnim nastavnim radom, operativnim i drugim poslovima, tako da nedovoljno stižu rješavati odgojne probleme svojih učenika i probleme njihovih roditelja. Ni suvremena obitelj nije u potpunosti osposobljena za odgojno-obrazovni rad s djecom pa se osnivaju savjetovališta (pedagoško-psihološke službe, medicinskog i socijalnog savjetovališta). Savjetovališta roditeljima pružaju pomoć o: odgojnim problemima, problemima u vezi s učenjem i školom, psihičkim problemima njihove djece, problemima razvojne prirode raznim anomalijama i sl. U manjim školskim centrima mogli bi odrediti 1 dan svakih 15 dana kada bi u školu došli odgovarajući stručnjaci i pružili pomoć roditeljima, nastavnicima i djeci.

Svaka škola tijekom školske godine organizira razne akcije kao što su: svečanosti, priredbe, izložbe i ekskurzije. Učešće roditelja može imati višestruku, praktičnu i pedagošku funkiju. Roditelji aktivno sudjeluju i u radu upravnog odbora, raznih komisija, savjetu roditelja, društvima prijatelja djece i udruženjima roditelja. Roditelji održavaju stalnu komunikaciju sa školom, sudjeluju u planiranju rada škole, u ostvarivanju planiranog i imaju jedan dio odgovornosti ukoliko škola ne radi dobro. U nekim školama postoji dan kad roditelji mogu doći na sate i promatrati rad učenika i nastavnika. Na ovaj način oni stječu uvid u način rada nastavnika, način ponašanja učenika tokom nastave i u uspjeh učenika u učenju i radu.

Škole bi trebale posvetiti pažnju opremanju knjižnice za roditelje. U novije vrijeme javljaju se i novi oblici suradnje obitelji i škole. Ovaj oblik suradnje je dan kada roditelji posjećuju školu, prisustvuju satima u razredima i prate druge aktivnosti koje se u školi odvijaju. Obično roditelji jedanput ili dva puta mjesečno dolaze u školu i u njoj borave s djecom 3-5 sati, pomažu nastavnicima u organiziranju odgojno-obrazovnog rada, a upoznaju i druge probleme škole čime daju prijedlog za unapređenje rada škole.

**Uloga ravnatelja škole u organiziranju partnerstva škole i obitelji**

Uključenje roditelja važan je indikator dječijeg uspjeha u školi. Što su više roditelji i škola povezani, to su učenici uspješniji. Kada se obitelji uključe u obrazovanje svoje djece, učenici postižu bolje rezultate (Epstein et al., 2009; Rye, 2001). Jasno je da su roditelji prvi odgajatelji svoje djece, i ostaju njihovi cjeloživotni učitelji. Zbog toga je uključivanje roditelja jedan od najvažnijih aspekata obrazovanja, ali je pitanje kako obrazovne ustanove stvaraju sustav koji podržava, gaji, pospješuje i jača partnerstvo između roditelja i škole shvaćeno kao dobrodošlica škole koja uključuje sve roditelje.

Trenutno se čini da je uključivanje roditelja prilično jednodimenzionalno zbog kulturoloških razlika. Ravnatelji škola su dužni zapažati i razumjeti ove razlike da bi stvarali atmosferu u kojoj se svi roditelji, bez obzira na razlike, osjećaju važni članovi grupe. Prema

Paynu (2006) način na koji se roditelji uključuju u školu određuje socio-ekonomski status roditelja, a većinom se uključuju majke. ( Varunek, 200 : 189).

Ravnatelji, nastavnici, kao i pedagozi škola trebaju kreirati škole koje uključuju i očeve u svoj rad te razviti radni okvir uključenja roditelja koji će jednako uključiti i očeve i majke (Shedlin, 2004). Ako roditelji, ravnatelji i učitelji budu radili zajedno za dobrobit i uspjeh svakog djeteta, svako dijete je na dobitku. Pašalić-Kreso (2004) navodi da partnerstvo škole i roditelja treba teći u dvosmjernoj komunikaciji oko akademskog i socioemocionalnog napredovanja djeteta, a da je zasnovano na uzajamnom povjerenju, poštovanju, ravnopravnosti obiju strana, dinamičkog procesa, a u ime opće koristi.

Prema Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, 2003) roditelji imaju pravo i obavezu sudjelovati u životu i radu škole, ali zakonodavac ostavlja školi „na dušu“ organizaciju i kvalitetu odnosa između škole i roditelja. Jeznes uključenje roditelja definira kao "učešće roditelja u obrazovnim procesima i iskustvima njihove djece“ (Jeznes, 2005: 245). Ova definicija obuhvaća djetetovo obrazovanje kako u školi, tako i kod kuće.“ Citirano kod: Varunek, 2000: 190. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003), član 28. definira: "Pravo i obveza roditelja je redovito informiranje, konzultiranje i praćenje obrazovnog napretka svoje djece, kao i pravo da prate i vrednuju rad ravnatelja, nastavnika i drugog školskog osoblja te kvalitetu rada škole u cjelini. Roditelji imaju pravo i obvezu, u interesu svoje djece i putem svojih predstavnika u školskim organima i tijelima i putem svojih asocijacija, na svim razinama odlučivanja, sudjelovati u odlučivanju o pitanjima od značaja za rad škole i funkcioniranje obrazovnog sustava uopće.“ Član 53. ističe: „Roditelji učenika imaju pravo, a škola obvezu, pomoći roditeljima da osnuju vijeće roditelja, čije članove biraju roditelji učenika. Način i procedura osnutka i rada vijeća roditelja utvrđuje se općim aktima škole. Vijeće roditelja: a) promovira interese škole u zajednici na čijem području se škola nalazi, b) predstavlja stajališta roditelja učenika školskom odboru, c) potiče angažman roditelja u radu škole, d) informira školski odbor o svojim stajalištima kada ocijeni da je to potrebno, ili po zahtjevu školskoga odbora, o svakom pitanju koje se odnosi na rad i upravljanje školom i e) sudjeluje u izradi i realiziranju odgovarajućih projekata kojima se potiče i unapređuje obrazovni rad u školi; f) kandidira i bira predstavnike roditelja u školski odbor.“

Međunarodni program za razvoj djeteta (ICDP) ima cilj obogatiti i pospješiti odnose između roditelja/staratelja i djece. Osmišljen je tako da identificira i reaktivira lokalne kulturološke prakse, kako bi stimulirao autentičan, održiv i dugotrajan razvoj. Rye (Rye, 2001) postavlja osam tema za uključenje roditelja:

- Treba pokazati aktivan interes za saradnju s roditeljima.
- Prilagoditi saradnju okolnostima i potrebama roditelja i njihove djece.
- Dozvoliti da roditeljski sastanci poprime izgled zajedničke komunikacije.
- Pokazati prihvaćanje i uvažavanje načina na koji roditelji pomažu svojoj djeci uvažavajući potrebe škole.
- Dogovoriti se s roditeljima oko glavne teme roditeljskog sastanka.
- Pomoći roditeljima da osjete da je njihov doprinos važan u školovanju djece.
- Pomoći roditeljima shvatiti kako mogu poboljšati učenje u školi

- Pomoći roditeljima da se osjete važnim i sposobnima za pozitivniji doprinos u školovanju djece.

Uloga roditelja u podizanju razine školskog uspjeha je jako važna. Njihovo učešće u školi treba biti zasnovano na osnovi dvosmjerne pozitivne komunikaciji koja se odnosi na akademski razvoj i napredak učenika, te u svezi ostalih školskih aktivnosti koje uključuju: pomoć djetetu pri učenju, aktivno uključivanje u djetetovo obrazovanje u školi, roditelj kao partner u obrazovanju djeteta koji je uključen u donošenje odluka koje se tiču obrazovanja djeteta. I ravnatelji u ovome imaju važnu ulogu. Njihovo se partnerstvo bazira na potpunoj otvorenosti i iskrenosti. U partnerstvu obitelj i škola poštuju potrebe djeteta poštujući se uzajamno (Pašalić-Kreso, 2012: 384).

Ravnatelj je ključna osoba u procesu stvaranja uspješnog partnerstva između škole i roditelja. Ravnatelj treba uvjeriti učitelje, učenike, roditelje i zajednicu da partnerstvo svih ovih grupa može biti od velike koristi za školu i njene učenike. Uspješni ravnatelji znaju predati određene dužnosti drugim osobama, istovremeno upravljajući cijelim procesom. Ispravan postupak rukovoditelj ne može dobiti na "recept", on/ona ga mora proizvesti u sebi i to je uvijek „mali izum“ ili „ideal suverenosti 2. reda“ kako to navodi Schulz von Thun (2001: 14–15). Na ovaj način, podjela dužnosti unutar kruga školske administracije i učitelja može pridonijeti donošenju boljih odluka te pomoći svima da se osjećaju još više i izravnije uključenima u proces, i još više odgovornima za ishode odluka koje donose. Drugim riječima, jačanjem partnerstva škole i roditelja, roditelji će biti dovedeni u poziciju da učestvuju u donošenju odluka koje su se ranije donosile "iza zatvorenih vrata“. Ovakav demokratski stav osnažuje mjesto roditelja u čitavom sustavu obrazovanja.

Henderson i saradnici (2007) navode da bi ravnatelj stvorio partnerstvo s roditeljima koje se zasniva na demokratskim principima, mora realizirati tri procesa:

- da dozvoli roditeljima da učestvuju u donošenju odluka tako što će im omogućiti izraziti svoja mišljenja, iznijeti slobodno ideje i govoriti o nekim trendovima koji ih zabrinjavaju.
- podići nivo svijesti o očekivanjima i normama zajednice,
- stvoriti jake veze između obitelji, organizacija unutar zajednice, i službi koje mogu pomoći.

Ravnatelji da bi uspjeli trebaju akademski uspjeh učenika staviti u središte, omogućiti partnerstvo na razini škole i razrednih odjeljenja i promovirati jednakost prava. Potrebno je da škola u cjelini postavi i implementira plan uključenja roditelja koji je zasnovan na kvalitetnoj teoriji i ispitan istraživanjima. Socioemocionalna klima koja vlada u školi osjeti se na njenom pragu. Roditelji trebaju znati i osjećati da su u školi dobro došli svaki dan i na bilo koji način.

Jako su važni stavovi učitelja i nastavnika. Roditelje treba pozivati na saradnju i komunikaciju sa školom. Njihov glas je jako važan i treba se čuti. Da bi sudjelovali u školskim zbivanjima, roditelje treba cijeniti i poštovati njihovo vrijeme, prijedloge i sugestije. Roditelji moraju osjećati da se njihove ideje, prijedlozi i mišljenja istinski cijene i uzimaju u razmatranje. Svi roditelji moraju znati da ih škola tretira jednakopravno, s poštovanjem i da su individualni razgovori zaista razgovori koji se vode u povjerenju, a da su grupni roditeljski sastanci mjesto za razgovor o temi, koju također biraju roditelji, u skladu sa svojim potrebama. Za učenje i stjecanje novih znanja važna je razmjena iskustava između roditelja i učitelja/nastavnika.

Brojni pedagozi su naglašavali važnost uključivanja roditelja u donošenje odluke koja se odnosi na njihovo dijete. ( Gordon i Seashore-Louis (, 2009), Pašalić-Kreso (2004), Ilić (2009), Brkić i Tomić (2017) i drugi. Ako se uspostavi suradnička atmosfera, roditelji će uvidjeti korist i pozitivne rezultate svog uključivanja i težiti će za jačom i češćom saradnjom.

Ravnatelj treba zahtijevati od učitelja i nastavnika uključivanje roditelja koliko god je moguće u obrazovanje i odgoj njihove djece i imati jasnu predodžbu o svojoj ulozi, o ulozi ostalih stručnjaka i šta se može očekivati od njih. Važna uloga ravnatelja je i u stvaranju pozitivne školske klime kojoj doprinosi saradnički i dmokratski stil upravljanja ravnatelja. ( Schulz von Thun, 2001: 16). Njegova je uloga i da vodi računa o vremenu za saradnju koje odgovara roditeljima, a ne samo nastavnicima. Važnu ulogu ravnatelji imaju i u promoviranju uključenja roditelja i osiguranju dodatnih seminara i radionica koje će učitelje i nastavnike poučiti razvoju saradnje i partnerskog odnosa s roditeljima. Ovdje je vrlo značajno njegovo uvjerenje o korisnosti partnerskih odnosa s roditeljima, što treba prenijeti i na nastavnički kolektiv da bi oni prakticirali izgradnju interakcije s roditeljima. Menadžer škole mora voditi računa o "učinkovitosti i čovječnosi, odnosno, valja uravnotežiti odnose da ne zapadne ni u jedan ni u drugi ekstrem“ (Schulz von Thun, 2001:16). Pored navedenog, on treba osigurati pravnu podršku, osmišljene seminare na kojima bi se razmjenjivala pozitivna i negativna iskustva iz ove oblasti. Potrebno je da napravi program, model razvoja partnerstva s roditeljima koji će služiti kao orijentir. Da bi se model partnerstva s roditeljima ostvario i u potpunosti zaživio, potrebno je da ga cijeli školski kolektiv upozna, razumije, uvidi njegovu korist i podržava realizaciju.

**Zaključak**

Suradnja obitelji i škole je jako važna i neophodna radi postizanja uspjeha u učenju i odgoju učenika. Roditelji i škola su partneri u odgoju i odgojnom radu sa djecom, a realiziranje njihovih jedinstvenih ciljeva ostvaruje se zajedničkim radom koji treba biti permanentan. Važnu ulogu u organiziranju suradnje s roditeljima ima ravnatelj škole. Od njegove kompetentnosti i zalaganja, zavisi koje vidove suradnje će škola organizirati za roditelje, koliko će uspjeti u suradnji i koliko će tko od članova kolektiva doprinijeti potpunom partnerstvu škole i obitelji. Da bi suradnja bila uspješna i efikasna, ravnatelj mora voditi računa o pogodnom mjestu i vremenu za suradnju, o organiziranju edukacije nastavnika za suradnju, kako bi postizali što bolje i veće efekte. U suradnji s roditeljima treba razvijati partnerski odnos u kome će roditelji osjetiti da su cijenjeni i poštovani, uvaženi, da se njihovo mišljenje i prijedlozi uvažavaju, da nastavnik brine o njihovom djetetu i da želi pomoći u rješavanju problema na koje nailaze dijete i roditelj.

Ravnatelj treba biti kreator pozitivne socioemocionalne klime u školi, kreator programa i organizacije vidova suradnje škole s obitelji, koji će dati najbolje efekte na svim odgojnim poljima djetetove osobnosti. Ravnatelj će veliku ulogu odigrati u koordiniranju rada svih odgojnih faktora, a naročito agenasa socijalizacije djeteta koje manifestira neki vid sociopatoloških manifestacija. Njegova uloga je nezamjenjiva i zato treba posvetiti posebnu pažnju i edukaciji ravnatelja škole za suradnju škole sa obitelji.

**Literatura**


1. Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., d Apolonia, S., Howden (1995)., J. (1995). *Classroom connections-understanding and using cooperative learning.* Toronto: Harcourt Brace&Company Canada.
2 . Brkić, M.(1990*). Odgojno-obrazovni sistem u novim prilikama*. Sarajevo: Naša škola.
3. Brkić, M., Tomić, R. (2017). *Metodika odgojnoga rada*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
4. Brkić, M., Tomić, R. (2017). *Obiteljska pedagogija*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
5. Dervišbegović, M. (1997). *Socijalna pedagogija sa andragogijom*. Sarajevo.
6. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S. Salinas, K.C., et al. (2009). School, family, and community partnerships: *Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
7. Gordon, M. & Seashore-Louis, K. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*. 116(1), 1-31. doi: 10.1086/605098
8. Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V., & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press
9. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Kostović, S. (2005).*Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
11. Lalić, N., Vilotijević, M., Mandić, D. (2011). *Menadžment u obrazovanju*. Bijeljina: Pedagoški fakultet.
12. Mandić, P. (1988). *Izabrana djela, I, II, III*. Osijek.
13. Payne, R. (2006). *Working with parents: Building relationships for student success Highlands*. TX: Aha! Process.
14. Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež
15. Pašalić-Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Dobra knjiga
16. Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor:
17. Ratković, M. (2010). *Put ka uspešnoj školi*. Beograd-Novi Sad: Srpska akademija obrazovanja-Prometej.
18. Rye, H. (2001). Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach. In B.H. Johnson, & M. D. Skjørten (eds.), *Education - Special Needs Education*. An Introduction (str.65.- 130.). Oslo: Unipub
19. Rye, H. (2001). Twelve Years of Early Intervention in Ethiopia, In P. S. Klein (Ed.). *Seeds of Hope: Twelve Years of Early Intervention in Africa*. Oslo: Unipub Forlag
20. Shedlin, A. (2004). Dad-friendly matters more than we see. *The Education Digest*, 69(7), 28-30. doi: 583359921
21. Shulz von Thun, F., Rupel, J., Stratmann, R. (2001). *Kako međusobno razgovaramo: Psihologija komunikacije za rukovoditelje.* Zagreb: Erudita
22. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

23. Staničić, S. (2006). *Upravljanje ljudskim potencijalima u školstvu*. Rijeka: Odgojne znanosti.
24. Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika*. Banja Luka: TT-centar.
25. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*, Banja Luka: TT-Centar..
26. Suzić, N. (2006). *Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku*, Banja Luka:
27. Škalko, K. (1949). Nastavnik. *Pedagogija*. Zagreb.
28. Tomić, R., Osmić, I., Karić, E. (2005). *Pedagogija*, Tuzla: Denfas.
29. Tomić, R. (2006). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: Offset.
30. Varunek, V. (2006). Prilozi s Međunarodne konferencije o inkluzivnom obrazovanju i izgradnji sposobnosti za obrazovanje osoba s posebnim potrebama. *Teachers' Mediation in initiating Positive Communication with Parents.* ("Posredovanje nastavnika u iniciranju pozitivne komunikacije s roditeljima") University Addis Ababi, Ethiopia and University Oslo, Norway .
31. Varunek, V. (2009). Sretna porodica, sretno dijete. Doprinos razvoju kompetencija za rad s djecom s posebnim potrebama i njihovu školsku i socijalnu kompetenciju. *Kompetentan roditelj* (79–86). Udruženje „Život s down syindromom", Sarajevo
32. Varunek, V. (2013). *Komunikacija i interakcija između roditelja i nastavnika u osnovnoj školi - postojeća praksa i mjere za poboljšanje*. Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru (neobjavljena doktorska disertacija)

## DIRECTOR IN THE ROLE OF COOPERATIVE SCHOOL CREATOR AND FAMILY IN THE FUTURE SCHOOL

**Abstract**

*Modern society, a learning society, a knowledge society, is increasingly seeking to innovate and perfect all forms of work in order to improve and facilitate the development and upbringing of children, with the aim of facilitating school learning. The time we live in, information and communication technology, the strengthening of pluralism, decentralization and democratization require the school of the future for each student to maximize their creative potential. A new culture of teaching and learning should contribute to the development of active and responsible individuals who are open to change, motivated and empowered for lifelong learning. The modern crisis in society, moral and educational, must be restrained, and educational and spiritual values must be restored to save children and young people, as the sole pillar and guarantee of the future, because the future rests on human qualities and abilities, which sets the goal for modern school. education of capable, humanized and morally responsible people. In this paper we will present and elaborate on the role of individual educational factors in creating a school of the future in our region and reconciling its requirements with the time in which children and young people will be raised and lived. The main objective is to analyze and present the role and importance of the school principals' initiatives and activities in this field of activity. Since principals are at the forefront of educational institutions on their abilities and competences, the overall performance and its results in educational institutions depends. In this paper we will analyze the views of prominent pedagogical theorists and practitioners on this issue and offer some ideas that might find their application in educational work in the school of the future. We will place special emphasis on organizing family and school collaboration and the role and importance of the principal in that collaboration.*

***Keywords:*** *school of the future, principal, cooperation between family and school.*

UDK 37.061/.062
Pregledni rad

Irmela Mujkić, MA
JasminKarić, MA
Amra Omerović

# STAVOVI UČENIKA O MODERNIZACIJI I DEMOKRATIZACIJI NASTAVNOG PROCESA

**Sažetak**

*Novi izazovi u obrazovanju mijenjaju tradicionalne i ustaljene modele rada u nastavi sa demokratskim i modernim odnosima. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove učenika V i IX razreda o demokratizaciji i modernizaciji nastavnog procesa. Od istraživačkih metoda korištene su metoda teorijske analize i deskriptivno-analitički survey metod. Kao istraživački instrumenti korištena su dva upitnika. Prvi upitnik se odnosi na ocjenjivanje učenika o demokratizaciji nastave dok se drugi upitnik odnosi na ocjenjivanje učenika o modernizaciji nastave. U istraživanju je učestvovalo 245 učenika petih i devetih razreda osnovnih škola sa područja općine Travnik. Na osnovu dobijenih rezultata ocjena učenika o modernizaciji i demokratizaciji nastave je iznadprosječna. Rezultati također pokazuju da postoji razlika u procjeni učenika o modernizaciji i demokratizaciji nastave s obzirom na razred koji pohađaju.*

***Ključne riječi:*** *stav, demokratizacija, modernizacija, učenici, nastavni proces*

## Uvod

Ubrzani način života i stalne promjene kojima smo izloženi, a koje trebamo pratiti, ukazuju nam na potrebu da mladi ljudi očekuju kvalitetno obrazovanje koje će uspješno odgovoriti izazovima modernog vremena. Novi izazovi u obrazovanju mijenjaju tradicionalne ustaljene modele rada u kojima napredak nauke i tehnologije traži nove promjene u organizaciji nastavnog procesa stoga mladu osobu treba pripremiti za promjene koje se očekuju. Dobro educirani nastavnici važna su karakteristika savremeno organizovane nastave, oni su stručnjaci koji imaju nezamjenljivu ulogu, odgovornost i zadatak da osposobljavaju mlade generacije kako za život tako i za njihov profesionalni poziv.

Škola je organizacija koja funkcioniše prema karakteru elementa, društvenih, ekonomskih i znanstvenih ciljeva koji su postavljeni da se razvijaju i mijenjaju (Ćatić, Stevanović, 2003). Shvatanjem nastave kao ozbiljne i važne djelatnosti te modernijim pristupom, metodama i tehnikama rada nastavnika stvara se garancija za moderno utemeljenje nastave. „Nastava je dinamičan proces koji podrazumijeva zajednički rad učenika i nastavnika“ (Matijević, Radovanović, 2011: 29), gdje svaki od navedenih aktera ima svoje zadatke čiji je konačan cilj kvalitetan i uspješan odnos. Didaktičari već dugo vremena istražuju kako taj proces učiniti boljim. Analizirajući brojna saznanja savremena nastava ima zadatak da se kroz demokratski stil rada svojom elastičnom i dinamičnom strukturom sve više oslanja i koristi bogatstvom odgojno-obrazovnih izvora za učenike kako bi mogli adekvatno koristiti svoja znanja. Dakle, učenicima pruža znanja koja će im poslužiti ne samo za ocjenu nego će im omogućiti i aktivno učestvovanje u mijenjanju svijeta koji ih okružuje.

Nastavnici su važan segment u razvijanju pozitivnih i negativnih odnosa prema učenju. Oni ostvaruju važne uslove za uspjeh u obrazovanju, jačaju samostalnost, potiču motivaciju i

radoznalost (Delors, 1998). „Upoznajući učenike, nastavnik kvalitetne škole neprekidno traga za boljim načinom rada i od učenika traži mišljenje o tome. Iako ističe važnost marljivosti, razredna atmosfera nikad nije turobna“ (Ilić, 1998: 256). Nastavnikov posao nije ograničen samo na prijenos informacija i znanja već se njegova važnost ogleda u zadavanju i stavljanju problema u određen odnos kako bi učenik povezao rješenje sa širim pitanjima.

***Demokratizacija i modernizacija nastave***

Primjena inovacija u organizaciji sistema odgoja i obrazovanja ukazuje da se nastavni sistem brže demokratizuje, intenzivnije modernizuje i funkcionalnije uključuje u tokove savremenog života. „Stalne promjene u društvu traže fleksibilne nastavne planove i programe aktuelne u vremenu i prostoru, fleksibilne i otvorene nastavnike za prihvatanje i praćenje tih promjena“ (Hajder, 2011: 17). Pod utjecajem najnovijih naučno-tehnoloških promjena dešavaju se i mnoge promjene u odgojno–obrazovnom procesu koje podstiču učenika da kreativno uči, otkriva i rješava probleme, razvija samostalnost i kritičan odnos prema izvorima saznanja.

Proces modernizacije odgoja i obrazovanja odnosi se na cijeli sistem i determinisan je utjecajima različitih faktora koji doprinose bržem protoku informacija. Hajder (2011) navodi tri faktora:

1. “*Eksplozija* znanja koja se ogleda u utjecaju velikog broja novih saznanja i naučnih otkrića, koja u značajnoj mjeri utječu na programske sadržaje nastavnih predmeta, na uvođenje novih sadržaja i novih nastavnih predmeta;

2. Uvođenje novih tehnologija kao naprimjer tehnologije u domenu komunikacije (internet, mobilni telefon i sl.);

3. Pojava novih materijala koji služe za nove tehnologije, ne samo za visoko sofisticiranu tehnologiju, nego i za masovnu upotrebu u sferi svakodnevnog života“ (Hajder, 2011: 24).

Kvalitetni nastavnici i saradnici trebaju kvalitetno i odgovorno raditi na obrazovanju i razvoju učenika, a to će se postići odabirom kvalitetnih metoda i oblika rada, nastavnih sredstava i opreme. Proces modernizacije obuhvata pravo i daje školama mogućnost da modernizuju svoj rad u obrazovanju i razvoju učenika, da bi postale konkurentne na tržištu obrazovanja. Kako navode Mandić i Gajanović (1991), modernizovanju nastave i učenja doprinosi nastavni plan i program koji stavlja dijete u centar programa. Modernizovanje školskih zgrada doprinosi ostvarivanju savremene nastave i radnih uslova. Nastavna sredstva na multimedijalnoj osnovi - kompjuteri, videosistemi, podstiču motivaciju i kvalitetniji rad nastavnika i učenika, usavršavaju metode, oblike i postupke rada s ciljem kvalitetnog učenja i podučavanja. Uvođenjem savremenih didaktičkih sistema nastave (programirana, problemska, kabinetska), brže se prevazilaze ograničenosti nastavnog sistema, proširuje se i bogati pedagoška funkcija škole i zadovoljavaju potrebe i interesovanja mladih. Modernizacija školskog sistema i nastave donosi promjene i za nastavnike koji dobijaju nove uloge (istraživača, organizatora nastave, programera), pa samim tim utječu na promjene u organizaciji cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

Produktivnost nastave zahtijeva savremenu edukaciju i primjenu modernog oblika nastave koji je temeljno osmišljen i zadovoljava interese društva. Aktuelna pitanja kakva su šta će učenik učiti, kako će učiti i da li će znati primijeniti znanje nakon škole, treba nastavniku da pomognu u korištenju onih metoda i oblika rada koji će učeniku omogućiti da ih što prije i

uspješnije savlada. Savremena nastava daje obavezu nastavniku da učenika nauči da se snalazi u svakodnevnim životnim situacijama i da zna primijeniti naučeno gradivo (Muminović, 2000).

Važni elementi pri stvaranju kvalitetne škole su usmjeriti se na kvalitetu, ukinuti prisilu i naučiti učenike da vrednuju vlastiti rad (Greene, 1996). Obrazovanje mladoj osobi treba da bude vodič zahtjevnog puta na kojem se moraju ispuniti i ostvariti individualna prava, na temelju slobode sa ispunjenim dužnostima i odgovornostima prema drugima i zajednici (Delors, 1998). Demokratski odnosi znatno proširuju funkciju učenika i podrazumijevaju stvaranje uslova u kojima učenici učestvuju u skladu sa svojim mogućnostima tokom pripremanja i realizovanja rezultata odgojno-obrazovnog procesa (Dunđerović, Radovanović, Levi, 2009). Odnos nastavnika i učenika u primjeni demokratizacije je ravnopravan u okviru kojeg se poštuju, međusobno uvažavaju i cijene. Učenik i nastavnik treba zajedno da biraju metode i oblike rada kako bi ostvarili kvalitetan rad (Selimović, 2015). Demokratizacija obrazovanja obuhvata proces demokratizacije u društvu i uspostavljanje demokratičnog položaja učenika i nastavnika u procesu učenja i nastave (Mandić, Gajanović, 1991). Promjene u obrazovanju moraju imati svoj cilj i pripremu za uspješnu realizaciju. Nova naučna otkrića, uvođenje modernizacije i demokratizacije u nastavi podrazumijeva nastavu prilagođenu učeniku koji uvijek treba znati šta, kada i gdje će učiti i koji su mu izvori znanja na raspolaganju.

## Metode rada

*Postupak*

Ispitivanje stavova učenika o modernizaciji i demokratizaciji nastave vršili smo putem dva anketna upitnika namijenjena učenicima osnovne škole. Prvi upitnik se odnosi na ocjenjivanje učenika o demokratizaciji nastave i sadrži 22 pitanja i 6 oblasti. Drugi upitnik se odnosi na ocjenjivanje učenika o modernizaciji nastave i sadrži 30 pitanja i 8 oblasti. Prije samog anketiranja ispitanike smo upoznali sa značajem istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku, te da je anketiranje anonimno i da služi u naučne svrhe. Nakon toga ispitanicima smo podijelili listove za odgovore. Tvrdnje na koje su učenici zaokruživali odgovore predstavljene su prema skali Likertovog tipa. Ako neko od pitanja nije bilo jasno, podizanjem ruke ispitanik bi nam dao znak da želi objašnjenje. Ovim smo željeli postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće. Ispitivanje je trajalo oko dvadeset minuta.

*Uzorak*

Populacija iz koje je biran uzorak ispitanika i na koju se odnosi ovo istraživanje sačinjavaju učenici petog i devetog razreda osnovnih škola sa područja općine Travnik. Uzorak ispitanika čini 245 učenika. *Prema spolu* ispitanika je 134 (ili 54,7%) učenika muškog spola, i 111 (ili 45,3%) učenika ženskog spola.

*Instrument*

U istraživanju smo koristili dva anketna upitnika. Prvi upitnik se odnosi na ocjenjivanje učenika o demokratizaciji nastave i sadrži 22 pitanja i 6 oblasti (Vaši časovi, odnosi između nastavnika i učenika, atmosfera na času, organizacija vannastavnih aktivnosti, uključenost učenika u donošenju odluka, ocjenjivanje u školi). Drugi upitnik se odnosi na ocjenjivanje

učenika o modernizaciji nastave i sadrži 30 pitanja i 8 oblasti (Metode rada u procesu nastave, zastupljenost pojedinih oblika rada na času, opremljenost škole, kvalitet udžbenika, higijena prostorija, utjecaj nastavnikovih postupaka na kvalitet znanja učenika, prilagođenost nastavnog plana i programa, snadbjevenost udžbenika literaturom na bosanskom jeziku. Tvrdnje na koje su učenici zaokruživali odgovore vrednovale su se petostepenom skalom Likertovog tipa, i to: 1 (uopće se ne slažem), 2 (ne slažem se), 3 (slažem se i ne slažem se), 4 (slažem se) i 5 (uvijek se slažem), obilježene brojevima od 1 do 5.

Istraživanje se predstavlja kroz sljedeći niz zadataka:

1. Ispitati samoprocjenu učenika o nivou demokratizacije u nastavi;
2. Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika razredne i predmetne nastave o demokratizaciji nastave;
3. Ispitivanje samoprocjene učenika o nivou modernizacije u nastavi;
4. Utvrditi i ispitati da li postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika razredne i predmetne nastave o modernizaciji nastave.

*Hipoteze istraživanja*

1. Pretpostavlja se da učenici pozitivno samoprocjenjuju demokratizaciju nastave.
2. Pretpostavlja se da postoji razlika u stavovima među učenicima razredne i predmetne nastave u odnosu na demokratizaciju odnosa.
3. Pretpostavlja se da učenici pozitivno samoprocjenjuju modernizaciju nastave.
4. Pretpostavlja se da postoji razlika u stavovima među učenicima razredne i predmetne nastave u odnosu na modernizaciju nastave.

*Rezultati istraživanja*

Naš prvi zadatak je ispitati stavove učenika V i IX razreda o demokratizaciji nastave. U Tabeli 1 Mjera centralne tendencije i distribucije frekvencije obilježja za svaku oblast nakon urađene analize dobijeni su sljedeći rezultati:

Tabela 1. Mjera centralne tendencije i distribucije frekvencije obilježja samoprocjene učenika o demokratizaciji za svaku oblast

| **Varijable** | **N** | **M** | **SD** | **R** | **1 (%)** | **2 (%)** | **3 (%)** | **4 (%)** | **5 (%)** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Časovi 01 - Zanimljivi | 245 | 3,36 | 1,110 | 4 | 4,1 | 18,8 | 32,7 | 25,7 | 18,8 |
| Časovi 02 - Prilagođeni uzrastu učenika | 245 | 4,07 | 1,120 | 4 | 3,3 | 6,9 | 18,8 | 21,6 | 49,4 |
| Časovi 03 - Prilagodljivi uslovima, mogućnostima i interesima učenika | 245 | 3,69 | 1,303 | 4 | 6,9 | 13,5 | 22,4 | 17,6 | 39,6 |
| Odnosi 01 – Nastavnici poštuju samo svoja prava | 245 | 2,54 | 1,492 | 4 | 36,7 | 18,0 | 15,5 | 13,9 | 15,9 |
| Odnosi 02 – Nastavnci ne žele razgovarati sa učenicima | 245 | 2,45 | 1,466 | 4 | 37,1 | 20,8 | 18,8 | 6,1 | 17,1 |
| Odnosi 03 – Nastavnici poštuju prava učenika | 245 | 3,80 | 1,324 | 4 | 7,3 | 11,4 | 21,2 | 14,3 | 45,7 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Odnosi 04 - Učenici mogu bez problema razgovarati sa nastavnicima | 245 | 3,77 | 1,396 | 4 | 9,8 | 12,2 | 15,9 | 15,5 | 45,5 |
| Atmosfera na času 01 - Stroga | 245 | 2,38 | 1,267 | 4 | 30,6 | 30,6 | 17,6 | 13,1 | 8,2 |
| Atmosfera na času 02 - Nezanimljiva | 245 | 2,65 | 1,457 | 4 | 31,0 | 20,0 | 18,4 | 14,3 | 16,3 |
| Atmosfera na času 03 - Opuštena | 245 | 3,43 | 1,391 | 4 | 12,7 | 15,5 | 18,4 | 22,9 | 30,6 |
| Atmosfera na času 04 - Radna i istraživačka | 245 | 3,53 | 1,500 | 4 | 16,3 | 11,0 | 15,1 | 18,0 | 39,6 |
| Organizacija 01 - Dodatne i dopunske nastave | 245 | 3,19 | 1,686 | 4 | 26,9 | 14,7 | 9,4 | 10,6 | 38,4 |
| Organizacija 02 - Sekcije | 245 | 4,0 | 1,453 | 4 | 12,2 | 7,8 | 8,2 | 11,0 | 60,8 |
| Organizacija 03 - Sportska takmičenja | 245 | 3,82 | 1,351 | 4 | 10,2 | 9,4 | 11,8 | 24,9 | 43,7 |
| Organizacija 04 -Kulturno-zabavne manifestacije | 245 | 3,81 | 1,416 | 4 | 10,2 | 12,7 | 11,8 | 16,3 | 49,0 |
| Organizacija 05 - Savjetovanja za mlade | 245 | 2,76 | 1,635 | 4 | 35,9 | 15,1 | 10,6 | 13,5 | 24,9 |
| Uključenost 01 - Vezano za sadržaj proslave dana škole | 245 | 2,67 | 1,589 | 4 | 38,0 | 12,7 | 14,3 | 14,3 | 20,8 |
| Uključenost 02 - Vezano za sadržaj ekskurzije | 245 | 3,03 | 1,728 | 4 | 35,1 | 8,2 | 9,4 | 13,5 | 33,9 |
| Uključenost 03 - Vezano za humanitarne akcije | 245 | 3,38 | 1,617 | 4 | 24,5 | 6,9 | 12,7 | 18,0 | 38,0 |
| Uključenost 04 -Uređivanje školskog dvorišta | 245 | 2,60 | 1,631 | 4 | 40,8 | 15,1 | 10,2 | 11,0 | 22,9 |
| Ocjenjivanje 01- Ocjena zavisi od raspoloženja nastavnika | 245 | 2,83 | 1,613 | 4 | 33,9 | 13,5 | 13,1 | 15,1 | 24,5 |
| Ocjenjivanje 02 - Ocjena zavisi isključivo od rada i zalaganja učenika | 245 | 3,86 | 1,309 | 4 | 7,8 | 9,0 | 20,0 | 16,3 | 46,9 |

Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (časovi 01-03) je iznadprosječna i iznosi M=3,70. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (odnosi 01-04) je dobra i iznosi M=3,14. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (atmosfera na času 01-04) je ispod prosjeka i iznosi M= 2,997. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (organizacija 01-05) je iznadprosječna i iznosi M=3,516. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (uključenost 01-04) je iznad prosjeka i iznosi M=3,516. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (ocjenjivanje 01-02) je dobra i iznosi M=3,345.

U Tabeli 2 predstavljeni su zbirni rezultati stavova učenika V i IX razreda o demokratizaciji nastave:

Tabela 2. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja - zbirni rezultati stavova učenika V i IX razreda o demokratizaciji nastave

| *Tvrdnje* | *N* | *M* | *SD* | *SEM* | *95% Interval pouzdanosti* | | *Skjunis* | *Kurtosis* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | *Donja granica* | *Gornja granica* | | |
| Demokratizacija | 245 | 3,27 | 0,51 | 0,03 | 3,21 | 3,37 | -0,201 | -0,551 |

Aritmetička sredina svih tvrdnji je *M=3,27* što pokazuje da je ocjena učenika o demokratizaciji nastave iznadprosječna. To potvrđuju i izračunate vrijednosti (t=9,083; df=244; p=0.000; $mean_{diff}$=0.44, test $_{value}$=3), koji pokazuju da se rezultati statistički značajno razlikuju od prosječne vrijednosti 3.

Na osnovu predstavljenih rezultata potvrđena je prva hipoteza *da učenici pozitivno samoprocjenjuju demokratizaciju nastave.*

Naš drugi zadatak bio je utvrditi da li postoji razlika u stavovima učenika razredne i predmetne nastave u odnosu na demokratizaciju nastave. U Tabeli 3 predstavljeni su rezultati razlika u stavovima učenika o demokratizaciji nastave s obzirom na razred.

Tabela 3. Razlike u stavovima učenika o demokratizaciji nastave s obzirom na razred

| Indikatori | Razred | N | M | SD | Razl.M | t-vrijed. | Znač. | F | Znac. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Časovi 01 - Zanimljivi | V<br>IX | 137<br>108 | 3.86<br>2.83 | 1.001<br>.903 | 1.130<br>1.130 | 9.154 | .000 | .976 | .324 |
| Časovi 02 - Prilagođeni uzrastu učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.63<br>3.34 | 1.735<br>1.104 | 1.300<br>1.300 | 11.029 | .000 | 27.833 | .000 |
| Časovi 03 - Prilagodljivi uslovima, mogućnostima i interesima učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.33<br>2.89 | 1.079<br>1.105 | 1.440<br>1.440 | 10.260 | .000 | .038 | .000 |
| Odnosi 01 – Nastavnici poštuju samo svoja prava | V<br>IX | 137<br>108 | 2.18<br>3.00 | 1.614<br>1.176 | -.818<br>-.818 | -4.418 | .000 | 26.991 | .542 |
| Odnosi 02 – Nastavnici ne žele razgovarati sa učenicima | V<br>IX | 137<br>108 | 2.47<br>2.43 | 1.645<br>1.209 | .049<br>.049 | .257 | .798 | 29.215 | .002 |
| Odnosi 03 – Nastavnici poštuju prava učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.33<br>3.12 | 1.225<br>1.125 | 1.208<br>1.208 | 7.941 | .000 | .373 | .104 |
| Odnosi 04 - Učenici mogu bez problema razgovarati sa nastavnicima | V<br>IX | 137<br>108 | 4.31<br>3.07 | 1.123<br>1.406 | 1.240<br>1.240 | 7.675 | .000 | 9.879 | .989 |
| Atmosfera na času 01 - Stroga | V<br>IX | 137<br>108 | 2.22<br>2.57 | 1.338<br>1.146 | -.355<br>-.355 | -2.196 | .029 | 2.656 | .382 |
| Atmosfera na času 02 - Nezanimljiva | V<br>IX | 137<br>108 | 2.16<br>3.27 | 1.368<br>1.330 | -1.108<br>-1.108 | -6.372 | .000 | .000 | .033 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Atmosfera na času 03 - Opuštena | V<br>IX | 137<br>108 | 3.77<br>3.00 | 1.306<br>1.381 | .774<br>.774 | 4.489 | .000 | .766 | .715 |
| Atmosfera na času 04 - Radna i istraživačka | V<br>IX | 137<br>108 | 4.18<br>2.72 | 1.260<br>1.386 | 1.453<br>1.453 | 8.574 | .000 | 4.591 | .000 |
| Organizacija 01 - Dodatne i dopunske nastave | V<br>IX | 137<br>108 | 3.80<br>2.42 | 1.558<br>1.523 | 1.379<br>1.379 | 6.945 | .000 | .134 | .127 |
| Organizacija 02 - Sekcije | V<br>IX | 137<br>108 | 4.41<br>3.49 | 1.246<br>1.538 | .918<br>.918 | 5.162 | .000 | 22.224 | .000 |
| Organizacija 03 - Sportska takmičenja | V<br>IX | 137<br>108 | 4.08<br>3.50 | 1.312<br>1.336 | .580<br>.580 | 3.409 | .001 | 2.346 | .127 |
| Organizacija 04 - Kulturno-zabavne manifestacije | V<br>IX | 137<br>108 | 4.39<br>3.08 | 1.073<br>1.467 | 1.304<br>1.304 | 8.030 | .000 | 25.745 | .000 |
| Organizacija 05 - Savjetovanja za mlade | V<br>IX | 137<br>108 | 3.48<br>1.85 | 1.558<br>1.229 | 1.630<br>1.630 | 8.903 | .000 | 20.691 | .000 |
| Uključenost 01 - Vezano za sadržaj proslave dana škole | V<br>IX | 137<br>108 | 3.28<br>1.90 | 1.572<br>1.238 | 1.387<br>1.387 | 7.513 | .000 | 19.255 | .000 |
| Uključenost 02 - Vezano za sadržaj ekskurzije | V<br>IX | 137<br>108 | 3.55<br>2.36 | 1.654<br>1.591 | 1.194<br>1.194 | 5.703 | .000 | .228 | .633 |
| Uključenost 03 - Vezano za humanitarne akcije | V<br>IX | 137<br>108 | 3.86<br>2.77 | 1.399<br>1.672 | 1.093<br>1.093 | 5.567 | .000 | 15.392 | .000 |
| Uključenost 04 - Uređivanje školskog dvorišta | V<br>IX | 137<br>108 | 3.00<br>2.09 | 1.680<br>1.418 | .907<br>.907 | 4.491 | .000 | 15.080 | .000 |
| Ocjenjivanje 01 - Ocjena zavisi od raspoloženja nastavnika | V<br>IX | 137<br>108 | 2.36<br>3.43 | 1.589<br>1.442 | -1.068<br>-1.068 | -5.440 | .000 | 2.097 | .089 |
| Ocjenjivanje 02 - Ocjena zavisi isključivo od rada i zalaganja učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.35<br>3.23 | 1.154<br>1.227 | 1.119<br>1.119 | 7.325 | .000 | 1.465 | .227 |

Utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina (M), u *stavovima učenika o demokratizaciji nastave* s obzirom na *razred,* pokazalo je da u 21 indikatoru postoje statistički značajne razlike u korist učenika petih razreda, i to u sljedećim varijablama: vaši časovi su zanimljivi, prilagođeni uzrastu učenika, prilagodljivi uslovima, mogućnostima i interesima, odnos između nastavnika i učenika da poštuju samo svoja prava, poštuju prava učenika, da učenici mogu bez problema razgovarati, atmosfera na času je stroga, nezanimljiva, opuštena, radna i istraživačka, organizacija dopunske i dodatne aktivnosti, organizacija sekcija, sportskih takmičenja, kulturno-zabavne manifestacije, savjetovanje za mlade, uključenost učenika u donošenju odluka vezano za sadržaj proslave dana škole, uključenost učenika u donošenju

odluka vezano za sadržaj ekskurzije, uključenost učenika u donošenju odluka vezano za humanitarne akcije, uključenost učenika u donošenju odluka vezano za uređivanje školskog dvorišta, ocjenjivanje u školi subjektivno gdje ocjena zavisi od raspoloženja nastavnika, ocjenjivanje u školi objektivno gdje ocjena zavisi isključivo od rada zalaganja učenika (na nivou $p<0,01$).

Na osnovu predstavljenih rezultata potvrđena je i druga hipoteza *da postoji razlika u stavovima učenika o demokratizaciji s obzirom na razred koji pohađaju.*

Naš treći zadatak bio je ispitati stavove učenika o modernizaciji nastave. U Tabeli 4 *Mjera centralne tendencije i distribucije frekvencije obilježja* za svaku oblast nakon urađene analize dobijeni su sljedeći rezultati:

Tabela 4. Mjera centralne tendencije i distribucije frekvencije obilježja za svaku oblast

| Varijable | N | M | SD | R | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Metoda rada 01- Tradicionalne metode | 245 | 3,38 | 1,270 | 4 | 8,6 | 18.4 | 24,5 | 24,1 | 24,5 |
| Metoda rada 02 - Metode predavanja | 245 | 3,54 | 1,365 | 4 | 9,8 | 15,9 | 20,0 | 19,2 | 35,1 |
| Metoda rada 03 - Metoda rješavanja problema | 245 | 3,53 | 1,292 | 4 | 7,3 | 16,7 | 23,7 | 20,4 | 31,8 |
| Metoda rada 04 - Metoda kritičkog mišljenja | 245 | 3,49 | 1,304 | 4 | 10,6 | 13,1 | 20,8 | 28,2 | 27,3 |
| Metoda rada 05 - Učenje kroz diskusiju | 245 | 3,05 | 1,379 | 4 | 16,7 | 20,0 | 26,5 | 14,7 | 22,0 |
| Oblik rada 01 - Rad u parovima | 245 | 2,97 | 1,202 | 4 | 11,0 | 28.6 | 24,5 | 24,1 | 11,8 |
| Oblik rada 02 – Individualizirani | 245 | 3,39 | 1,265 | 4 | 7,3 | 21,6 | 20,0 | 26,9 | 24,1 |
| Oblik rada 03 - Frontalni | 245 | 3,47 | 1,253 | 4 | 5,7 | 20,0 | 24,1 | 21,6 | 28,6 |
| Oblik rada 04 - Grupni | 245 | 2,89 | 1,259 | 4 | 13,1 | 31,4 | 24,1 | 16,7 | 14,7 |
| Oblik rada 05 - Individualni | 245 | 3,60 | 1,262 | 4 | 7,3 | 13,5 | 22,4 | 24,9 | 31,8 |
| Opremljenost 01 - Školske biblioteke | 245 | 4,04 | 1,289 | 4 | 8,2 | 5,3 | 15,9 | 15,5 | 55,1 |
| Opremljenost 02 - Sportske dvorane | 245 | 3,62 | 1,604 | 4 | 18,8 | 10,6 | 10,2 | 11,0 | 49,4 |
| Opremljenost 03 - Kompjuterske učionice | 245 | 4,24 | 1,224 | 4 | 5,3 | 8,2 | 9,0 | 11,8 | 65,7 |
| Opremljenost 04 - Učionica i kabineta u školi | 245 | 3,63 | 1,398 | 4 | 11,4 | 11,4 | 19,6 | 17,6 | 40,0 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Udžbenici 01- Nije osmišljen pristup učenju | 245 | 3,64 | 1,309 | 4 | 8,2 | 13,1 | 21,6 | 20,8 | 36,3 |
| Udžbenici 02 - Više orijentisani na program nego na učenika | 245 | 3,47 | 1,395 | 4 | 12,7 | 13,9 | 20,0 | 20,8 | 32,7 |
| Udžbenici 03 - Prilagođeni mogućnostima, potrebama i interesima učenika | 245 | 3.37 | 1,503 | 4 | 18,8 | 10,2 | 20,4 | 16,3 | 34,3 |
| Higijena 01 - Toalet | 245 | 2,62 | 1,541 | 4 | 37,1 | 13,1 | 19,6 | 10,6 | 19,6 |
| Higijena 02 - Hodnik | 245 | 3,46 | 1,392 | 4 | 12,2 | 13,5 | 24,1 | 16,3 | 33,9 |
| Higijena 03 – Učionice u školi | 245 | 3.65 | 1,938 | 4 | 8,6 | 11,8 | 20,8 | 23,3 | 35,5 |
| Postupci nastavnika 01 - Obrazlaže značaj teme | 245 | 2,45 | 1,329 | 4 | 8,2 | 9,4 | 14,3 | 17,1 | 51,0 |
| Postupci nastavnika 02 - Povezuje temu sa životom | 245 | 3,64 | 1,328 | 4 | 8,6 | 15,1 | 15,1 | 25,7 | 35,5 |
| Postupci nastavnika 03 - Ilustruje svoje izlaganje | 245 | 3.30 | 1,378 | 4 | 15,5 | 12,7 | 23,3 | 23,7 | 24,9 |
| Postupci nastavnika 04 - Provjerava da li su učenici razumjeli | 245 | 3,74 | 1,395 | 4 | 11,4 | 8,6 | 18,8 | 16,7 | 44,5 |
| Prilagođenost NPP 01 - Potrebama učenika | 245 | 3,49 | 1,495 | 4 | 16,3 | 11,4 | 17,6 | 16,3 | 38,4 |
| Prilagođenost NPP 02 - Mogućnostima učenika | 245 | 3,48 | 1,360 | 4 | 10,6 | 14,3 | 24,9 | 16,7 | 33,5 |
| Prilagođenost NPP 03 - Interesima učenika | 245 | 3.37 | 1,366 | 4 | 14,3 | 10,6 | 26,5 | 20,8 | 27,8 |
| Prilagođenost NPP 04 - Psihofizičkim sposobnostima | 245 | 3,58 | 1,411 | 4 | 11,8 | 12,2 | 21,2 | 15,5 | 39,2 |
| Snadbjevenost udžbenicima 01 - Minimalno | 245 | 3,55 | 1,433 | 4 | 14,3 | 9,8 | 20,0 | 18,8 | 37,1 |
| Snadbjevenost udžbenicima 02 - Potpuno | 245 | 3,96 | 1,275 | 4 | 7,8 | 6,1 | 18,0 | 18,4 | 49,8 |

Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (metode rada 01-05) je iznad prosjeka i iznosi M=3,398. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (oblici rada 01-05) je iznad prosjeka i iznosi M=3,264. Izračunata aritmetička srdina svih varijabli za subtest *(opremljenost škole* 01-04), je iznad prosjeka i iznosi M=3,88. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (udžbenici 01-03) je iznad prosjeka i iznosi M=3,49. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (higijena 01-03) je iznad prosjeka i znosi M=3,24. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (utjecaj 01-04) je iznad prosjeka i iznosi M=3,65. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (prilagođenost 01-04) je iznad

prosjeka i iznosi M=3,48. Izračunata aritmetička sredina svih varijabli za subtest (snadbjevenost 01-02) je iznad prosjeka i iznosi M=3,75.

U Tabeli 5 predstavljeni su zbirni rezultati stavova učenika V i IX razreda o modernizaciji nastave:

Tabela 5. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja pedagoške klime

| *Tvrdnje* | *N* | *M* | *SD* | *SEM* | *95% Interval pouzdanosti* | | *Skjunis* | *Kurtosis* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | *Donja granica* | *Gornja granica* | | |
| Modernizacija | 245 | 3,44 | 0,76 | 0,05 | 3,35 | 3,53 | -0,352 | -0,477 |

Aritmetička sredina svih tvrdnji *M=3,44* pokazuje da je ocjena učenika o modernizaciji nastave iznadprosječna. To potvrđuje i vrijednost (t=9,083; df=244; p=0.000; $mean_{diff}$=0.44, test $_{value}$=3) koja pokazuje da se rezultati statistički značajno razlikuju od prosječne vrijednosti 3. Ovom analizom se potvrđuje i treća hipoteza *da učenici pozitivno samoprocjenjuju modernizaciju nastave.*

Naš četvrti zadatak bio je ispitati razlike u stavovima učenika V i IX razreda o modernizaciji nastave.

Tabela 6. Razlike u stavovima o modernizaciji nastave s obzirom na razred

| Indikatori | Razred | N | M | SD | Razl.M | t-vrijed. | Znač. | F | Znac. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Metoda rada 01 - Tradicionalne metode | V<br>IX | 137<br>108 | 3.71<br>3.32 | 1.394<br>1.303 | 0.384<br>0.384 | 2.202 | .029 | 1.603 | .207 |
| Metoda rada 02 - Metode predavanja | V<br>IX | 137<br>108 | 3.53<br>3.18 | 1.327<br>1.175 | 0.357<br>0.357 | 2.201 | .029 | 4.323 | .039 |
| Metoda rada 03 - Metoda rješavanja problema | V<br>IX | 137<br>108 | 4.13<br>2.76 | 1.130<br>1.058 | 1.372<br>1.372 | 9.705 | **.000** | .291 | .590 |
| Metoda rada 04 - Metoda kritičkog mišljenja | V<br>IX | 137<br>108 | 3.80<br>3.08 | 1.265<br>1.246 | 0.720<br>0.720 | 4.449 | **.000** | .023 | .881 |
| Metoda rada 05 - Učenje kroz diskusiju | V<br>IX | 137<br>108 | 3.45<br>2.55 | 1.430<br>1.131 | 0.906<br>0.906 | 5.391 | **.000** | 12.858 | .000 |
| Oblik rada 01 - Rad u parovima | V<br>IX | 137<br>108 | 3.20<br>2.69 | 1.187<br>1.165 | 0.512<br>0.512 | 3.378 | **.001** | .002 | .960 |
| Oblik rada 02 – Individualizirani rad | V<br>IX | 137<br>108 | 3.42<br>3.35 | 1.315<br>1.202 | 0.064<br>0.064 | 0.394 | .694 | 1.989 | .160 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Oblik rada 03 - Frontalni | V<br>IX | 137<br>108 | 3.79<br>3.07 | 1.172<br>1.243 | 0.714<br>0.714 | 4.610 | **.000** | .121 | .728 |
| Oblik rada 04 - Grupni | V<br>IX | 137<br>108 | 3.02<br>2.71 | 1.342<br>1.128 | 0.584<br>0.584 | 1.917 | **.000** | 4.299 | .039 |
| Oblik rada 05 - Individualni | V<br>IX | 137<br>108 | 3.86<br>3.28 | 1.208<br>1.259 | 0.371<br>0.371 | 3.685 | .056 | .107 | .744 |
| Opremljenost 01 - Školske biblioteke | V<br>IX | 137<br>108 | 4.20<br>3.83 | 1.208<br>1.364 | 0.388<br>0.388 | 2.255 | **.000** | 5.271 | .023 |
| Opremljenost 02 - Sportske dvorane | V<br>IX | 137<br>108 | 4.42<br>4.03 | 1.048<br>1.391 | 0.258<br>0.258 | 2.492 | .025 | 15.593 | .000 |
| Opremljenost 03 - Kompjuterske učionice | V<br>IX | 137<br>108 | 3.73<br>3.47 | 1.678<br>1.501 | 1.181<br>1.181 | 1.250 | .013 | 2.120 | .147 |
| Opremljenost 04 - Učionica i kabineta u školi | V<br>IX | 137<br>108 | 4.15<br>2.97 | 1.156<br>1.404 | 947<br>947 | 7.220 | .213 | 5.839 | .016 |
| Udžbenici 01 - Nije osmišljen pristup učenju | V<br>IX | 137<br>108 | 4.06<br>3.11 | 1.223<br>1.225 | -.088<br>-.088 | 6.012 | **.000** | .246 | .620 |
| Udžbenici 02 - Više orijentisani na program nego na učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 3.43<br>3.52 | 1.479<br>1.286 | 0.581<br>0.581 | -.489 | **.000** | 4.420 | .037 |
| Udžbenici 03 - Prilagođeni mogućnostima, potrebama i interesima učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 3.96<br>2.62 | 1.342<br>1.358 | 1.343<br>1.343 | 7.737 | .626 | .694 | .405 |
| Higijena 01 - Toalet | V<br>IX | 137<br>108 | 2.98<br>2.18 | 1.700<br>1.175 | 0.802<br>0.802 | 4.180 | **.000** | 37.119 | .000 |
| Higijena 02 - Hodnik | V<br>IX | 137<br>108 | 3.95<br>2.84 | 1.319<br>1.232 | 1.106<br>1.106 | 6.710 | **.000** | 1.488 | .224 |
| Higijena 03 – Učionice u školi | V<br>IX | 137<br>108 | 4.12<br>3.06 | 1.144<br>1.255 | 1.052<br>1.052 | 6.844 | **.000** | 1.290 | .257 |
| Postupci nastavika 01 - Obrazlaže značaj teme | V<br>IX | 137<br>108 | 3.06<br>4.40 | 1.121<br>1.341 | 1.059<br>1.059 | 6.730 | **.000** | 11.153 | .001 |
| Postupci nastavnika 02 - Povezuje temu sa životom | V<br>IX | 137<br>108 | 4.01<br>3.19 | 1.185<br>1.361 | 0.822<br>0.822 | 5.048 | **.000** | 8.698 | .003 |
| Postupci nastavnika 03- Ilustruje svoje izlaganje | V<br>IX | 137<br>108 | 3.89<br>2.55 | 1.116<br>1.314 | 1.344<br>1.344 | 8.653 | **.000** | 8.439 | .004 |
| Postupci nastavnika 04 - Provjerava da li su učenici razumjeli | V<br>IX | 137<br>108 | 4.35<br>2.97 | 1.054<br>1.397 | 1.378<br>1.378 | 8.798 | **.000** | 11.546 | .001 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Prilagođenost NPP 01 - Potrebama učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.28<br>2.49 | 1.069<br>1.357 | 1.787<br>1.787 | 11.529 | **.000** | 13.008 | .000 |
| Prilagođenost NPP 02 - Mogućnostima učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.22<br>2.55 | 1.048<br>1.114 | 1.673<br>1.673 | 12.062 | **.000** | .719 | .397 |
| Prilagođenost NPP 03 - Interesima učenika | V<br>IX | 137<br>108 | 4.01<br>2.56 | 1.105<br>1.225 | 1.459<br>1.459 | 9.780 | **.000** | 4.446 | .036 |
| Prilagođenost NPP 04 - Psihofizičkim sposobnostima | V<br>IX | 137<br>108 | 4.09<br>2.93 | 1.277<br>1.302 | 1.169<br>1.169 | 7.053 | **.000** | .004 | .950 |
| Snadbjevenost udžbenicima 01 - Minimalno | V<br>IX | 137<br>108 | 3.78<br>3.25 | 1.561<br>1.193 | 0.531<br>0.531 | 2.925 | **.003** | 15.501 | .000 |
| Snadbjevenost udžbenicima 02 - Potpuno | V<br>IX | 137<br>108 | 4.42<br>3.39 | .990<br>1.366 | 1.027<br>1.027 | 6.819 | **.000** | 22.748 | .000 |

Utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina u *stavovima učenika V i IX razreda o modernizaciji nastave* rezultati su pokazali da u 22 indikatora postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (M) i to: metoda rješavanja problema, metoda kritičkog mišljenja, učenje kroz diskusiju, oblik rada u parovima, frontalni rad na času, individualni oblik rada na času, opremljenost učionica i kabineta u školi, ne postoji osmišljen pristup učenju, udžbenici su prilagođeni mogućnostima, potrebama i interesima učenika, higijena učionica u školi, nastavnik obrazlaže temu, nastavnik povezuje temu, nastavnik ilustruje svoje izlaganje, nastavnik provjerava da li su učenici razumjeli, prilagođenost potrebama učenika, mogućnostima učenika, interesima učenika, psihofizičkim sposobnostima, snadbjevenost udžbenicima minimalno i potpuno (na nivou od $p<0,05$) u korist učenika V razreda.

Na osnovu predstavljenih rezultata potvrđena je i četvrta hipoteza *da postoji razlika u stavovima učenika o modernizaciji obzirom na razred koji pohađaju.*

## Zaključna razmatranja

Cilj istraživanja bio je ispitati kako učenici samoprocjenjuju demokratizaciju i modernizaciju nastave kao i ispitati razlike u stavovima učenika V i IX razreda o demokratizaciji i modernizaciji nastavnog procesa. S obzirom na to da smo željeli ispitati stavove učenika o demokratizaciji i modernizaciji nastave, u uzorku smo uzeli škole iz urbanih i ruralnih područja kako bismo dobili što vjerodostojnije rezultate.

Na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da učenici pozitivno procjenjuju demokratizaciju i modernizaciju nastave. Rezultati su, također, pokazali da postoje razlike u stavovima učenika o modernizaciji i demokratizaciji učenika s obzirom na razred koji pohađaju i to u korist učenika petih razreda.

Obrazovanje danas predstavlja najvažnije sredstvo za lični i društveni razvoj u kojem se kreira da mlada osoba ima aktivnu ulogu u osmišljavanju budućnosti društva, a da bi se ostvarila ta uloga škola ima zadatak da priprema i razvija njihove kompetencije. Razvoj nauke, posebno tehnike i tehnologije, donosi promjene u sve oblasti ljudskog rada. Pod ovim utjecajem mijenja se nastavni proces u kojem su potrebne inovacije odnosno unošenje promjena u postojeći

sistem. Primjena inovacija u organizaciji sistema odgoja i obrazovanja ukazuje da se nastavni sistem brže demokratizuje, intenzivnije modernizuje i funkcionalnije uključuje u tokove savremenog života.

## Literatura


1. Delors, J. (1998). *Učenje: Blago u nama.* Zagreb: Educa .
2. Dunđerović, R., Radovanović, I., Levi, S. (2009). *Upravljanje razredom – Psihološki i pedagoški aspekti upravljače funkcije nastavnika*. Učiteljski fakultet. Beograd.
3. Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola.* Zagreb: Alinea.
4. Mandić, P., Gajanović, N. (1991). *Psihologija u službi učenja i nastave.* Lukavac: Grafokomerc Tunjić.
5. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: ŠKOLSKE NOVINE.
6. Hajder, M. (2011). *Ličnost nastavnika i promjene u obrazovanju.* Sarajevo: Sarajevo publishing.
7. Ilić, M. (1998). *Od tradicionalne do kvalitetne škole*. Banja luka: Radovi, br. 1.
8. Selimović, H. (2015). *Didaktika.* Travnik: Univerzitet u Travniku.
9. Stevanović, M., Ćatić, R. (2003). *Pedagogija.* Zenica: Pedagoški fakultet Zenica.


## ATTITUDES OF STUDENTS ON DEMOCRATIZATION AND MODERNIZATION OF THE TEACHING PROCESS


**Abstract**

*The challenges of education today are changing traditional and established models of work in teaching, with democratic and modern relations. The aim of the research is to examine the attitudes of the 5th and 9th grade students on democratization and modernization of the teaching process. The following research methods were used: theoretical analysis method and descriptive analytical survey method. Two questionnaires were used from the research instruments: The first questionnaire refers to the assessment of students on the democratization of teaching, the second questionnaire refers to the assessment of students about the modernization of teaching. The study involved 245 fifth- and ninth-grade elementary school students from the Travnik municipality. Based on the results obtained, students 'grades on modernization and democratization of teaching are above average, and the results also show that there is a difference in the students' assessment of modernization and democratization of classes with regard to the class they attend.*



***Keywords**: attitude, democratization, modernization, students, teaching process*

UDK 37.04
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Izet Pehlić
Maida Mahmutović, MA

# KARAKTERISTIKE UČENIČKIH AKTIVNOSTI U VJERONAUČNOJ KLASIČNOJ NASTAVI I NASTAVI U KOJOJ SE RAZVIJA KRITIČKO MIŠLJENJE

**Sažetak**

*Predmet ovog eksperimentalnog istraživanja bio je kvalitet učeničkih aktivnosti. Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu učeničkih aktivnosti u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje. Od istraživačkih metoda korištene su eksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda, a od istraživačkih tehnika anketiranje. U istraživanju je korišten Upitnik o učeničkim aktivnostima u učionici (Gentry, Gable & Rizza, 2002). Istraživanje je provedeno u dvije gradske škole u Zenici od kojih je jedna bila eksperimentalna (Osnovna škola „Mak Dizdar" Zenica) i jedna kontrolna (Osnovna škola „Musa Ćazim Ćatić" Zenica). Istraživački uzorak činilo je 300 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole: eksperimentalna grupa 150 i kontrolna grupa 150, a obje grupe imale su po 75 učenika muškog spola i po 75 učenika ženskog spola. Rezultati istraživanja pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način pokazuju veću zainteresiranost za aktivnosti, imaju veću mogućnost izbora i u većoj mjeri uživaju u učioničkim aktivnostima. Istraživački rezultati su argument za oblikovanje permanentne edukacije svih nastavnika Islamske vjeronauke u funkciji razvoja njihovih komepetncija za razvoj kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.*

***Ključne riječi**: učeničke aktivnosti, kritičko mišljenje, vjeronaučna nastava*

## Uvod

Razvoj vještina kritičkog mišljenja sve se češće postavlja kao jedan od ciljeva u području odgoja i obrazovanja. Kritičko mišljenje je složen koncept i potrebno je uložiti vrijeme, trud i strpljenje. Kritičkim mišljenjem se propituje, njime pojedinci grade sebe i svoje stavove, te ono zahtijeva visoke nivoe apstraktnog mišljenja.

## Kvalitet učeničkih aktivnosti

Kako bi formirali efikasnu nastavnu klimu u kojoj će se zadovljno osjećati kako nastavnici tako i učenici potrebno je učiniti nekoliko odgovarajućih koraka. Nakon što nastavnik uđe u učionicu potrebna je, prije svega, nastavnikova kvalitetna priprema. Nastavnik mora kvalitetno „zaposliti" učenike, tj. dati im odgovarajuće zadatke kako bi njihov školski život bio uspješan i efikasan i reflektirajući na njihove aktivnosti i van škole. Kako navode Steele i saradnici (2001c), potrebno je da učenici kažu jedni drugima i cijelom svijetu šta znaju kako bi doznali šta oni znaju. Kazivanjem, oni će učiti. Kazivanjem, o svijetu će govoriti onako kako ga oni vide. Na samom početku časa nastavnik postavlja nekoliko pitanja za promišljanje

o temi koja će se obrađivati. „Budite poticajni, pobuđujte interesovanje, uzbuđenje, odvažnost, provocirajte učenike da razmišljaju o onome što znaju“ (Steele i sar. 2001c:18).

Kako navode Steelle i saradnici (2002c), da bi se došlo do sadržajnog, trajnog i kritičkog razumijevanje, učenici se moraju aktivno uključiti u proces učenja. Aktivna uključenost znači da učenici moraju postati svjesni vlastitog mišljenja služeći se vlastitim riječima. Zatim, moraju izraziti svoje znanje i razumijevanje bilo aktivnim mišljenje, pisanjem ili kazivanjem. Na taj način, osobno znanje je dovedeno do nivoa svijesti, a iz učenika se izvuče „shema“ ili prethodno izgrađena konstrukcija mišljenja o nekoj posavci ili temi. Izvlačenjem te konstrukcije ili sheme, učenik može bolje povezati nove informacije sa već poznatim zato što je kontekst razumijevanja postao jasan.

U posljednjoj fazi učeničkih aktivnosti unutar jednog nastavnog sata potrebno se osvrnuti na fazu refleksije. Ta se faza često zanemaruje u poučavanju, no podjednako je značajna (Steele i sar., 2002a). Upravo u fazi refleksije učenici utvrđuju novo znanje i aktivno restrukturiraju svoje sheme kako bi uklopili nove pojmove. Učenici su usvojili ideje onda kad ih mogu izraziti vlastitim riječima. Ovako vođen proces aktivnosti unutar učionice može podstaknuti interaktivnu vezu između nastavnika i učenika i poboljašti cjelokupni kvalitet učenikovog školskog života.

U kontekstu istraživanja koja nam opisuju važnost razumijevanja kvaliteta školskog života učenika Blažević (2015) navodi da odgoj i obrazovanje je socijalno determiniran i podrazumijeva humanistički pristup, uvažavajući spoznaje proistekle iz antropologijskih, psihologijskih, sociologijskih nauka. Uz razvoj intelektualnih sposobnosti, posebno se stavlja naglasak na socijalni razvoj odnosno razvoj socijalnih kompetencija koji su sastavni dio kvaliteta školskog života učenika.

Leonard (2004, prema Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec 2009) konstatuje da u istraživanjima u školskom okruženju kriterij uspješnosti škola i učenika najčešće su učenička postignuća na raznim mjerama znanja i njihov školski uspjeh. Jedan od prvih modela kvaliteta školskog života dali su Epstein i McPartland (1976). Oni su kvalitet školskog života temeljili na tri dimenzije učeničkih reakcija: općem zadovoljstvu školom, predanosti školskim obavezama i reakcijama na nastavnike. Previšić (2005) nastojeći da se odgoj i borazovanje učini što kvalitetnijim, kreativnijim i prosocijalnim, navodi da ključnu ulogu u okviru školskog života učenika imaju svi učesnici odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, nezaobilazan je kvalitet učeničkih aktivnosti u učionici.

**Kritičko mišljenje u nastavi**

Kritičko mišljenje je pojam kojeg sve češće susrećemo u svakodnevnom govoru, u akademskoj zajednici, te ponajviše u literaturi. Jelena Pešić (2003), u skladu s tim, navodi kako je kritičko mišljenje u modi. Pojam definiraju dvije riječi – kritika i mišljenje. Porijeklo riječi kritika nalazimo u grčkoj riječi krito što znači lučiti, birati, suditi, stoga bi riječ kritika značila analizu, prosuđivanje i vrednovanje nekog pradmeta, postupka, djela, itd. Mišljenje je psihički proces kojim određujemo svojstva pojava i otkrivamo odnose među njima, stoga možemo zaključiti da je kritičko mišljenje misaoni proces kojim nešto analiziramo, prosuđujemo i vrednujemo.

Kritičko mišljenje se često vezuje uz potrebe modernog društva, unutar koncepta odgoja i obrazovanja, ali zapravo svoje temelje ima u počecima razvoja društva. Za definiranje i promoviranje pojma kritičkog mišljenja najzaslužniji znanstvenici John Dewey (1997), Robert Ennis (2011) i Richard Paul (2005). Premda su se njihova poimanja kritičkog mišljenja donekle razlikovala, ipak se i danas nalaze u podlozi aktuelnog shvatanja pojma kritičkog mišljenja.

Dewey (1997) kako se navodi je početkom 20. stoljeća prvi ponudio sistematičnu analizu kritičkog mišljenja i smatra se začetnikom modernog koncepta kritičkog mišljenja. Deweyjevo mušljenje na utemeljeno na odgojnoj snazi filozofije, uz naglašenu praktičnu dimenziju, očekivano je produciralo i njegov zagovor 'refleksivnog mišljenja'. Svoje djelo *How We Think* Dewey otvara raspravom o mišljenju, počevši od mišljenja shvaćenog u najširem smislu riječi kao 'svega što nam prolazi kroz glavu', preko mišljenja kao onog što obuhvata sve što osjetila propuštaju evidentirati, odnosno što nije ovoga časa prezentno, do mišljenja kao uvjerenja u ono za što nam se nude neki dokazi. Ovo posljednje može biti angažirano u usvajanju predočenih spoznaja bez istraživanja njihovih temelja i opravdanosti, no jednako tako može se potruditi oko ustanovljenja pozadine predočenih spoznaja i na njima izgrađenih uvjerenja. Upravo takav proces mišljenja Dewey (1997) naziva refleksivnim. Nešto kasnije će ga i definirati kao aktivno, ustrajno i pažljivo razmatranje svakog uvjerenja ili pretpostavljene forme znanja s obzirom na osnovu koji ih podržavaju, kao i iz njih proistekle zaključke (Dewey, 1997).

Prema Robertu Ennisu (Bošnjak, 2009: 262), kritičko mišljenje se odnosi na vještinu i sposobnost mišljenja kojom se racionalno prosuđuje u šta vjerovati ili šta učiniti. Temeljne vrijednosti koje bi onaj koji misli kritički trebao usvojiti jesu vjernost istini, intelektualno poštenje i otvorenost, osjetljivost na kontekst, autonomija i samokritičnost. Ennisov popis kriterija kritičkog mišljenja sadržava: razlikovanje činjenica i vrijednosti, pouzdanost izvora ili navoda, tačnost navoda ili tvrdnje, razlikovanje poduprte i nepoduprte tvrdnje, otkrivanje pozicije/perspektive mišljenja, razlikovanje izrečenih i neizrečenih pretpostavki, prepoznavanje nelogičnosti i određenje snage argumenta (Ennis, 1962: 38, prema Bošnjak, 2009: 262).

Prema Richardu Paulu (2005) kritičko mišljenje je intelektualni proces aktivnog i vještog konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i/ili evaluacije informacija prikupljenih iz (ili generiranih s pomoću) promatranja, iskustva, refleksije, rezoniranja ili komunikacije, koje služe kao vodić za vjerovanja i djelovanje. U osnovi mu se nalaze univerzalne intelektualne vrijednosti: tačnost, jasnost, preciznost, relevantnost, dubina, širina i logičnost.

**Rezultati dosadašnjih istraživanja**

Emir (2013) proveo je istraživanje s namjerom ispitivanja postojanja povezanosti između stilova mišljenja nastavnika i dispozicija za kritičko mišljenje. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji pozitivna povezanost između pojedinih stilova mišljenja nastavnika te određenih dispozicija za kritičko mišljenje. Pozitivna povezanost pronađena je između sistematičnosti i prosudbenog stila mišljenja, sklonosti prema traganju za istinom te holističkog i izvršnog stila mišljenja, kao i između otvorenosti za nove ideje te holističkog i prosudbenog stila mišljenja. Autor zaključuje da ovi rezultati imaju značajan efekt u odgojnoobrazovnoj praksi kada je riječ o razvoju kritičkog mišljenja učenika. Naime, stil mišljenja nastavnika

povezan je s njegovim odlukama u kreiranju nastavnog procesa koji kao takav podstiče ili inhibira razvoj kritičkog mišljenja učenika. Isto tako, za razvoj kritičkog mišljenja učenika važno je da nastavnici učenicima dopuste koristiti se vlastitim stilom mišljenja te da ih vrednuju iz različitih perspektiva ovisno o njihovom stilu mišljenja.

Warburton i Toff (2005) proveli su istraživanje usmjereno na ispitivanje stavova nastavnika o učinkovitosti primjene aktivnosti u nastavi koje podstiču razvoj kritičkog mišljenja kod različitih skupina studenata obzirom na njihovo akademsko postignuće. Pokazalo se da nastavnici vjeruju da su nastavne aktivnosti koje (u većoj ili manjoj mjeri) podstiču razvoj kritičkog mišljenja studenata učinkovitije kod studenata koji pokazuju bolje akademsko postignuće za razliku od onih s nižim akademskim postignućem. Shodno tome, spomenuti stavovi nastavnika imaju za posljedicu izostanak primjene aktivnosti u nastavi usmjerenih na razvoj kritičkog mišljenja spram onih studenata koji iskazuju slabije akademsko postignuće. Autori tvrde da takav rezultat upućuje na zaključak kako izostanak aktivnosti kojima se podstiče kritičko mišljenje studenata slabijeg akademskog postignuća u konačnici i rezultira slabijim akademskim postignućem.

Innabi (2003) je među nastavnicima matematike istražio koji se aspekti kritičkog mišljenja mogu uočiti tijekom njihovog predavanja i u kojoj mjeri ti aspekti dominiraju nastavom. Istraživanje je pokazalo da poučavanje nastavnika, gledajući na općenitoj razini, nije bilo usmjereno na razvoj kritičkog mišljenja kroz nastavni sadržaj, odnosno da nastavnici nisu bili orijentirani na podsticanje razvoja kritičkog mišljenja studenata. Autor smatra da je ovakav rezultat posljedica toga što nastavnici ne percipiraju kritičko mišljenje kao primarni cilj nastave koji bi kao takav trebao voditi drugim ciljevima, nemaju dovoljno znanja o kritičkom mišljenju, kao i strategijama razvoja kritičkog mišljenja učenika kroz nastavni sadržaj te iz razloga što je poučavanje nastavnika često pod utjecajem državnog kurikuluma koji ne prepoznaje razvoj kritičkog mišljenja učenika kao važan ishod procesa poučavanja.

Shim i Walczak (2012) proučavali su povezanost različitih praksi poučavanja koje uključuju usmjereno vođenje studenata i razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja. Značajan je rezultat ovog istraživanja taj da postavljanje izazovnih pitanja studentima tokom nastave najviše pridonosi razvoju njihova kritičkog mišljenja.

Marin i Halpern (2011) istraživali su mogu li se vještine kritičkog mišljenja naučiti, prakticirati te prenijeti ukoliko ih se direktno poučava (*via explicit instruction*). Pokazalo se da je direktno poučavanje studenata vještinama kritičkog mišljenja u nastavi djelotvornije u odnosu na druge pristupe u njegovu poučavanju. Pitanjem pospješuje li se u nastavi razvoj vještina kritičkog mišljenja studenata kada im se daju izravne upute bavili su se također Wallace i Jefferson (2015) koji su ispitivali razlike između dvije grupe studenata, gdje je jedna skupina studenata koristila priručnik za uvježbavanje i razvoj vještina kritičkog mišljenja tokom rješavanja problema postavljenih na nastavi. Grupa studenata koja je koristila priručnik pokazala je bolje rezultate na testu mjerenja vještina kritičkog mišljenja u odnosu na grupu studenata koja nije koristila priručnik. Dodatno, istraživanja (Piergiovanni, 2014; Razei, Derakshan i Bagherkazemi, 2011) su pokazala da uspješnom razvoju kritičkog mišljenja učenika u nastavi pogoduju saradnički oblici rada među učenicima te metode rada i aktivnosti u nastavi koje podrazumijevaju aktivan pristup učenika u procesu poučavanja poput diskusije,

debate, studije slučaja, problemskih zadataka, zadataka esejskog tipa, kao i refleksija učenika na vlastiti učinak u nastavi.

Shodno rezultatima prikazanih istraživanja, za razvoj kritičkog mišljenja učenika u nastavi poželjno je da proces poučavanja obuhvata one aktivnosti koje će uključivati različite metode aktivnog učenja i poučavanja. Uz to, za uspješnije poučavanje vještinama kritičkog mišljenja nastavnicima se preporučuje da učenike direktno poučavaju tim vještinama.

U raspravi o važnosti kritičkog mišljenja u obrazovanju u stranom istraživačkom kontekstu potrebno je dodatno izdvojiti preporuke istraživača (Bassham et al., 2008; Almeida & Franco, 2011; Paul, 2005; Phan, 2010) koji upućuju na neke od značajnih prednosti primjene kritičkog mišljenja u nastavnom procesu. Kritičko mišljenje kao vještina koja zahtijeva primjenu složenih misaonih procesa pospješuje sveukupni kvalitet učenja i poučavanja u nastavi. Ono kod učenika podstiče dubinsko razumijevanje nastavnog sadržaja te procesuiranje informacija na metakognitivnom nivou. Učenicima pomaže da lakše prate nastavni sadržaj kojeg odlikuje velika količina informacija s kojima se najčešće prvi put susreću i za čije je usvajanje potreban značajan kognitivni napor.

Kritičko mišljenje od učenika zahtijeva samostalnost u donošenju zaključaka i prevladavanje nastavnih situacija u kojima nastavnik učenicima pruža već gotove zaključke, što dovodi do težeg zaboravljanja postignutog znanja. Također, kritičko mišljenje učenike podstiče na samoevaluaciju procesa učenja, pospješuje razvoj samoreguliranog učenja i pomaže im kritički vrednovati sadržaj učenja. U obrazovnoj praksi učenicima predstavlja teškoću nedostatak sposobnosti prepoznavanja i izdvajanja relevantnih informacija iz tekstova koji se koriste u nastavi (Oliveras, Márquez & Sanmartí, 2013). Budući da spomenuto obuhvata neke od ključnih vještina kritičkog mišljenja, njegovom se primjenom nedvosmisleno pospješuje nastava u kojoj se može primijeniti rad na tekstu. S druge strane, kritičko mišljenje stimulira i intelektualne procese poput primjene apstraktnog znanja na konkretnom zadatku koji imaju nezaobilaznu ulogu u i u nastavi vjeronauke. Na ovome je području indikativni rezultat istraživanja Andersona i Reida (2013) koji su proučavali jesu li vještine kritičkog mišljenja prenosive unutar različitih nastavnih predmeta. Došli su do rezultata da se vještine kritičkog mišljenja mogu uspješno transferirati iz jednog nastavnog predmeta u drugi. Čak, učesnici su naveli da su ove vještine uspješno počeli primjenjivati i u svakodnevnom životu izvan učionice. Andersona i Reida (2013) zaključuju kako upravo tome teže i savremeni koncepti odgojno-obrazovne prakse.

## Metod

Po svojoj naravi istraživanje je bilo eksperimentalno: eksperimentalnu grupu činili su učenici koji su pohađali nastavu u kojoj se razvija kritičko mišljenje, a kontrolnu grupu učenici koji su pohađali klasičnu nastavu u kojoj se radi na tradicionalni način. Grupe su bile ujednačene i nastavnici u obje grupe su izuzetni stručnjaci u zvanju mentora za studente u univerzitetskoj nastavi.

Cilj istraživanja bio je da se ustanovi postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu učeničkih aktivnosti u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje.

Od istraživačkih metoda korišteni su: eksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička metoda. Eksperimentalna metoda je korištena u oblikovanju eksperimentalne situacije i provođenje eksperimenta. Metoda teorijske analize korištena je u znanstvenoteorijskoj deskripciji istraživačkog problema, a deskriptivno-analitička metoda u provođenju empirijskog istraživanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi. Od istraživačkih tehnika korišteno je anketiranje.

**Istraživački instrument**

U istraživanju je korišten Upitnik o učeničkim aktivnostima u učionici (Gentry, Gable & Rizza, 2002). Naime, od osobina nastavnika zavisi da li će nastava djeci biti zanimljiva ili dosadna. Naravno, sa uzrastom rastu i kriteriji vrednovanja nastave. Interesovanje, uživanje i zalaganje učenika opadaju u nastavi sa uzrastom, a posebno tokom srednje škole (Eccles et al., 1989). Tragom ovog nalaza grupa istraživača je provjeravala da li to vrijedi i za veliki uzorak od 3744 učenika od trećeg do osmog razreda. Nakon opsežnog istraživanja došli su do zaključka: „Inkorporiranje više interesa, zalaganja i uživanja u kurikularno i instrukcionalno planiranje, specijalno u srednjoj školi, može poslužiti da poveća zadovoljstvo školom, motivaciju i postignuće učenika“ (Gentry, Gable & Rizza, 2002: 542). Oba ova istraživanja slažu se u tome da motivacija za školsko učenje pada sa uzrastom, te da se uvođenjem novih nastavnih metoda ovo može popraviti ili razriješiti. U svakom slučaju, ključ rješenja tog problema je u rukama nastavnika.

Upitnik se sastoji od 31 tvrdnje/ajtema o učenikovim aktivnostima u učionici. Primjer ajtema: *Ono što radim u učionici odgovara mom interesu*. Ispitanici su svoje stavove iznosili zaokruživanjem jednog nivoa na četverostepenoj skali likertovog tipa: nikad, rijetko, ponekad, često.

Faktorskom analizom istraživačkog instrumenta izdvojene su 4 subskale: zainteresiranost za aktivnosti, izazovnost aktivnosti, mogućnost izbora i mživanje u aktivnostima. Provjerili smo metrijske karakteristike instrumenta i na našem uzorku.

Tabela 1. *Pouzdanost Upitnika o učeničkim aktivnostima u učionici*

| Subskala | Cronbach α autora |
|---|---|
| Zainteresiranost za aktivnosti | α=.84, a na našem uzorku α=.89 |
| Izazovnost aktivnosti | α=.70, a na našem uzorku α=.83 |
| Mogućnost izbora | α=.69, a na našem uzorku α=.86 |
| Uživanje u aktivnostima | α=.91, a na našem uzorku α=.94 |

Uvidom Cronbach α može se izvesti zaključak kako istraživački instrument zadovoljava uvjete za relevantno znanstveno zaključivanje.

**Ispitanici**

Istraživanje je provedeno u dvije gradske škole u Zenici od kojih je jedna bila eksperimentalna (Osnovna škola „Mak Dizdar“ Zenica) i jedna kontrolna (Osnovna škola „Musa Ćazim Ćatić“ Zenica). U osnovnoj školi „Mak Dizdar“ Zenica nastava Islamske vjeronauke kroz sve vrijeme od 1. do 8. razreda izvođena je u funkciji razvoja kritičkog mišljenja, a u osnovnoj školi „Musa Ćazim Ćatić“ Zenica nastava Islamske vjeronauke

izvođena je na klasični način. Nastavnica Islamske vjeronauke u osnovnoj školi „Mak Dizdar“ Zenica je prošla profesionalnu edukaciju i posjeduje certifikat za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi, te kroz dugogodišnju praksu izvodi svu nastavu Islamske vjeornauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja.

Istraživački uzorak je činilo 300 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole. Uzorak podjednako sačinjavali su učenici s kojima se izvodila nastava u funkciji razvoja kritičkog mišljenja (eksperimentalna grupa 150) i učenici s kojima se nastava izvodila na klasični način (kontrolna grupa 150). Uzorak je ujednačen i po varijabli spol, te su obje grupe imale po 75 učenika muškog spola i po 75 učenika ženskog spola.

**Obrada podataka**

Obrada podataka je vršena kompjuterski u statističkom programu (IBM SPSS Statistics). Obrada je bazirana na primjeni tehnika neparametrijske statistike: Mann-Whitney testa, testa pouzdanosti istraživačkih instrumenata, te Spearman's rho koeficijenta korelacije. Mann-Whitney test je korišten za testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina kod bipolarnih varijabli. Rađen je u funkciji testiranja razlika između aritmetičkih sredina dva nezavisna uzorka. Spearman's rho koeficijent korelacije korišten je za predstavljanje statističke značajnosti odnosa izabranih istraživačkih varijabli.

**Rezultati**

Prije nego što se pristupilo navođenju istraživačkih rezultata, utvrđeni su osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike, a potom i distribucija rezultata dobijenih na skalama izabranih istraživačkih varijabli.

U tabeli koja slijedi predstavljene su ostvarene prosječne vrijednosti za sve istraživačke varijable.

Tabela 2. *Osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike utvrđeni pri ispitivanju izabranih istraživačkih varijabli*

| **Descriptive Statistics** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
| Zainteresiranost za aktivnosti | 300 | 8,00 | 32,00 | 25,7100 | 5,36923 |
| Izazovnost aktivnosti | 300 | 9,00 | 36,00 | 26,6233 | 5,71287 |
| Mogućnost izbora | 300 | 7,00 | 28,00 | 19,4500 | 6,13402 |
| Uživanje u aktivnostima | 300 | 7,00 | 28,00 | 23,8367 | 4,92655 |

U prethodnoj tabeli vidljive su ostvarene prosječne vrijednosti i standardne devijacije unutar izabranih istraživačkih varijabli.

Kako bismo se opredijelili da li će u statističkoj analizi biti korištena paramatrijska ili neparametrijska statistika provjerili smo da li podaci odstupaju od normalne distribucije. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 3. *Odstupanje distribucije podataka od normalne raspodjele*

| **Tests of Normality** | | |
|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov[a] | Shapiro-Wilk |

| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Zainteresiranost za aktivnosti | ,121 | 300 | ,000 | ,917 | 300 | ,000 |
| Izazovnost aktivnosti | ,096 | 300 | ,000 | ,962 | 300 | ,000 |
| Mogućnost izbora | ,095 | 300 | ,000 | ,944 | 300 | ,000 |
| Uživanje u aktivnostima | ,216 | 300 | ,000 | ,822 | 300 | ,000 |

Rezultati predstavljeni u prethodnoj tabeli 3, a dobijeni putem Kolmogorov-Smirnovog testa i Shapiro-Wilkovog ukazuju na stepen odstupanja dobijenih rezultata od normalne raspodjele unutar svih varijabli. Na osnovu navedenih istraživačkih rezultata izvodi se zaključak kako će se u statističkoj analizi istraživačkih rezultata koristiti neparametrijska statistika.

Kao što je uradu već i navedeno, varijabla kvalitet učeničkih aktivnosti u učionici operacionalizirana je na slijedeće varijable: zainteresiranost za aktivnosti, izazovnost aktivnosti, mogućnost izbora i uživanje u aktivnostima.

Da bismo ustanovili postoji li statistički značajna razlika u kvalitetu učeničkih aktivnosti u učionici u stavovima učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje uradili smo Mann-Whitney. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 4. Rang vrijednosti kvaliteta školskog života u odnosu na varijablu vrsta uzorka

| **Ranks** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Vrsta uzorka | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Zainteresiranost za aktivnosti | eksperimentalna grupa | 150 | 165,07 | 24760,00 |
| | kontrolna grupa | 150 | 135,93 | 20390,00 |
| Izazovnost aktivnosti | eksperimentalna grupa | 150 | 153,96 | 23094,00 |
| | kontrolna grupa | 150 | 147,04 | 22056,00 |
| Mogućnost izbora | eksperimentalna grupa | 150 | 162,35 | 24353,00 |
| | kontrolna grupa | 150 | 138,65 | 20797,00 |
| Uživanje u aktivnostima | eksperimentalna grupa | 150 | 164,54 | 24681,50 |
| | kontrolna grupa | 150 | 136,46 | 20468,50 |

Tabela 5. Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu vrsta uzorka

| **Test Statistics**[a] | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Zainteresiranost za aktivnosti | Izazovnost aktivnosti | Mogućnost izbora | Uživanje u aktivnostima |
| Mann-Whitney U | 9065,00 | 10731,00 | 9472,00 | 9143,50 |
| Wilcoxon W | 20390,00 | 22056,00 | 20797,00 | 20468,50 |
| Z | -2,92 | -,69 | -2,38 | -2,89 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | **,003** | ,488 | **,017** | **,004** |
| a. Grouping Variable: Vrsta uzorka | | | | |

Rezultati Mann-Whitney testa (tabela 5) pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Uvidom u srednji rang, vidljivo je da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja imaju statistički značajno veći rang,

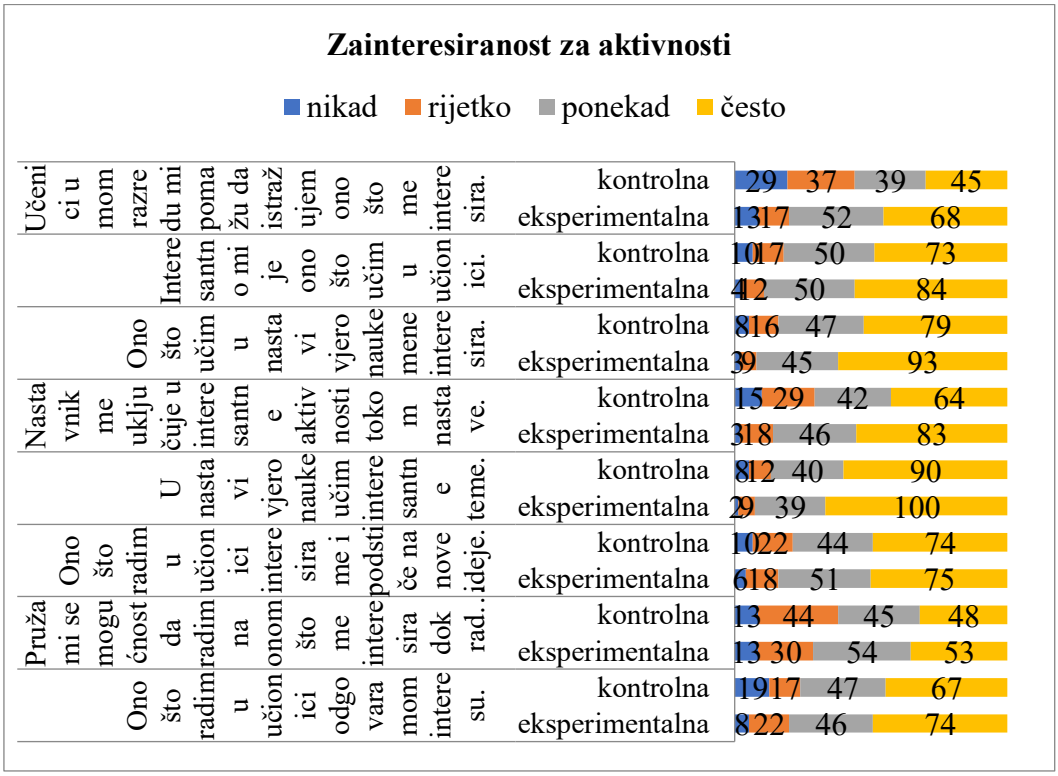
na nivou značajnosti 0,01, od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način na subskalama: zainteresiranost za aktivnosti, mogućnost izbora i uživanje u aktivnostima.

Dakle, učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način pokazuju veću zainteresiranost za aktivnosti, imaju veću mogućnost izbora i u većoj mjeri uživaju u učioničkim aktivnostima.

Nema statistički značajne razlike u stavovima učenika na subskali izazovnost učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

*Zainteresiranost za aktivnosti*

Jedna od bitnih nastavnikovih kompetencija jeste umijeće zainteresiranja učenika za aktivnosti, a naročitu u dugitalnom dobu. Naime, savremene tehnologije su zaista globalizirale svijet, odnosno učinile ga velikim globalnim selom, kako ga je svojevremeno nazvao Marshall McLuhan (1968). U takvim okolnostima ljudi mnogo komuniciraju, ali posredstvom aparata, a malo se razgovara licem u lice. Usljed takvih okolnosti svi u cjelini možemo poduzimati određene korake u odgojno-obrazovnim ustanovama. Na fakultetima na kojima se educiraju vjeroučitelji nastavni kurikulumi moraju biti takvi da to uvažavaju, tj. da se budući vjeroučitelji kvalitetno pripreme za podučavanje učenika koji odrastaju u takvom porodičnom miljeu i što je moguće više zainteresuju učenike za ono čemu ih se po(d)učava.




Grafikon 1. *Zainteresiranost za aktivnosti*

Rezultati našeg istraživanja na subskali *zainteresiranost za aktivnosti* pokazuju da postoji veliki broj učenika koji generalno imaju problema sa (ne)zainteresiranošću za ono što

se dešava u učionici. Potrebno je da u nekim daljim istraživanjima ustanovimo u čemu je suština tog problema, te na adekvatan način organizovano djelujemo kako bismo u konačnici uspjeli da svaki učenik osjeti da je važan i imati njegovu maksimalnu zainteresiranost.

Iz grafičkog prikaza 1 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali zainteresiranost za aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

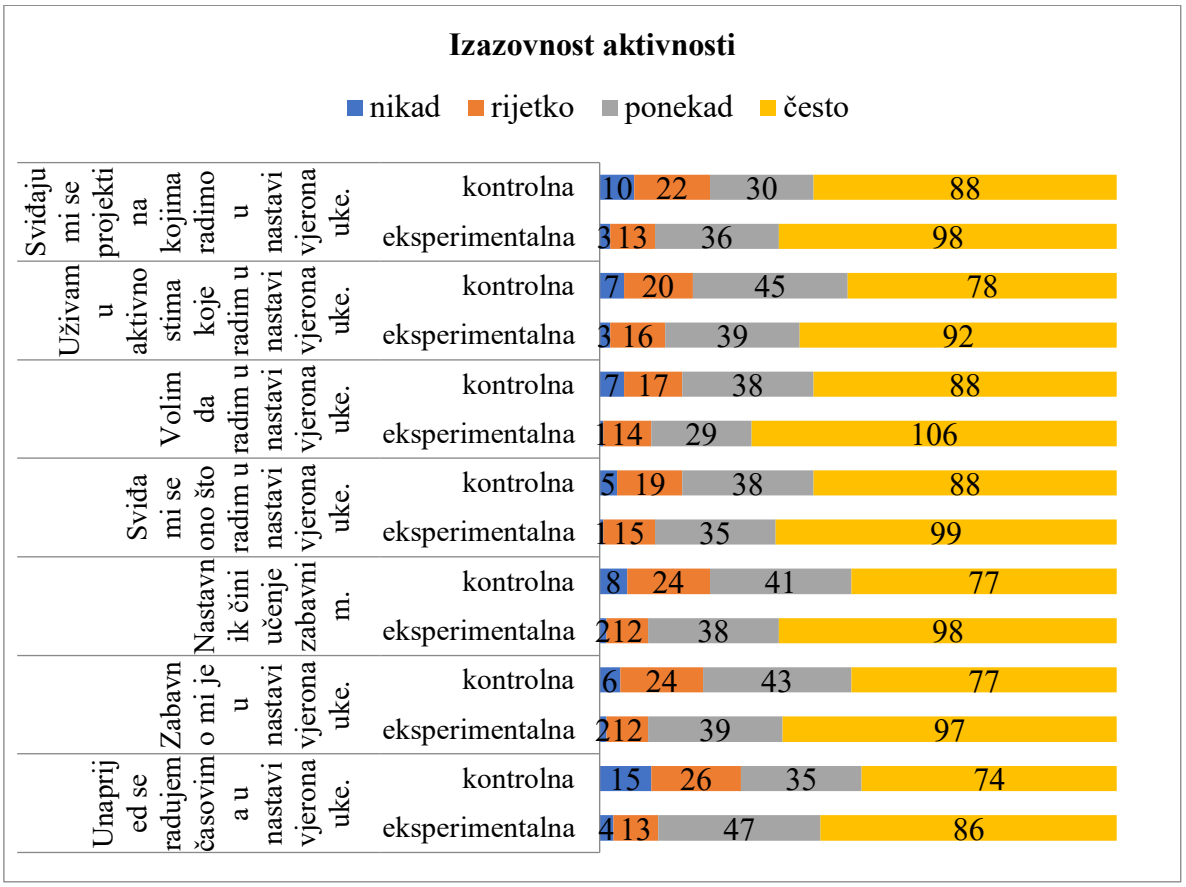
Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju statistički značajno veću zainteresiranost za učioničke aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

*Izazovnost učeničkih aktivnosti*

Da bi neko postao uspješan nastavnik nema čarobne formule, jer je svako odjeljenje specifikum za sebe i ono što možeš primjeniti u jednom 100% u drugom ne možeš ni 30%. Tako Rešić (2015) savjetuje one koji poučavaju da stalna bogobojaznost u životu i svijest u ime koga to rade, i da vodilja treba da im bude kur'anski ajet: "Trudite se! Allah će trud vaš vidjeti, a i Poslanik Njegov i vjernici, i vi ćete biti vraćeni Onome koji zna nevidljivi i vidljivi svijet, pa će vas o onome što ste radili obavijestiti" (Kur'an, Et-Tevbe, 105).

Rešić (2015) kaže da treba nastojati koliko smo u mogućnosti da uskladimo svoju praksu s onim što govorimo. Kada je vjeroučitelj svjestan pomenutog i to primjenjuje u svome radu, učenici to osjete i izazov im je da budu što uspješniji, jer vide da je nastavniku stalo da oni budu takvi.

Učenici osjete kada nemaju izazova u nastavi i postaju pasivni učesnici. I rezultati našeg istraživanja pokazuju da je to tako. Pogledamo li grafikon *Izazovnost aktivnosti* i uzmemo li kao primjer prvo pitanje, vidimo da aktivnosti koje učenici rade su procentualno jako rijetko izazovne. Da li je to nedostatak maštovitosti i kreativnosti kod nastavnika prilikom organizacije nastavnog sata, ili možda nedostatak materijalno – tehničkih pomagala i slično pitanja su za neka dalja istraživanja.



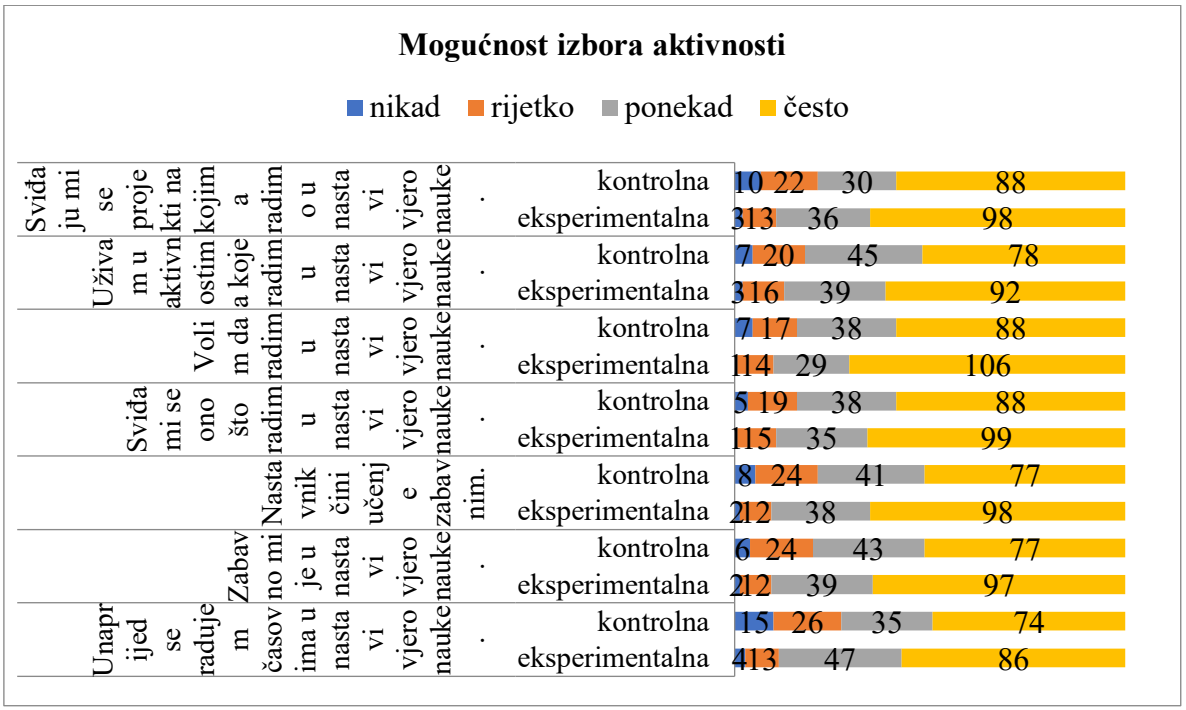

Grafikon 2. *Izazovnost aktivnosti*

Iz grafičkog prikaza 2 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali izazovnost aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da ta razlika nije statistički značajna.

*Mogućnost izbora aktivnosti*

Nastava vjeronauke mora ostati važan faktor u Islamskoj zajednici, uz učionica i najvažniji jer kroz nastavu prođe najveći broj naše djece i najveći broj te djece svoje vjersko obrazovanje završi s učionicom, a što se tiče vjeronauke sa srednjom školom.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da učenici u daleko većem procentu samo *ponekad, rijetko i nikad* imaju odgovarajući izbor koji će ih dodatno motivisati za rad, a samo mali broj njih kažu da je to *često.* Iako je za poboljšanje potrebno i materijalno-tehničkih ulaganja, eventualni njihov nedostatak u nekom trenutku ne bi smio biti opravdanje za odustajanje.




Grafikon 3. *Mogućnost izbora aktivnosti*

Iz grafičkog prikaza 3 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali mogućnost izbora aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju statistički značajno veću mogućnost izbora aktivnosti od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

*Uživanje u aktivnostima*

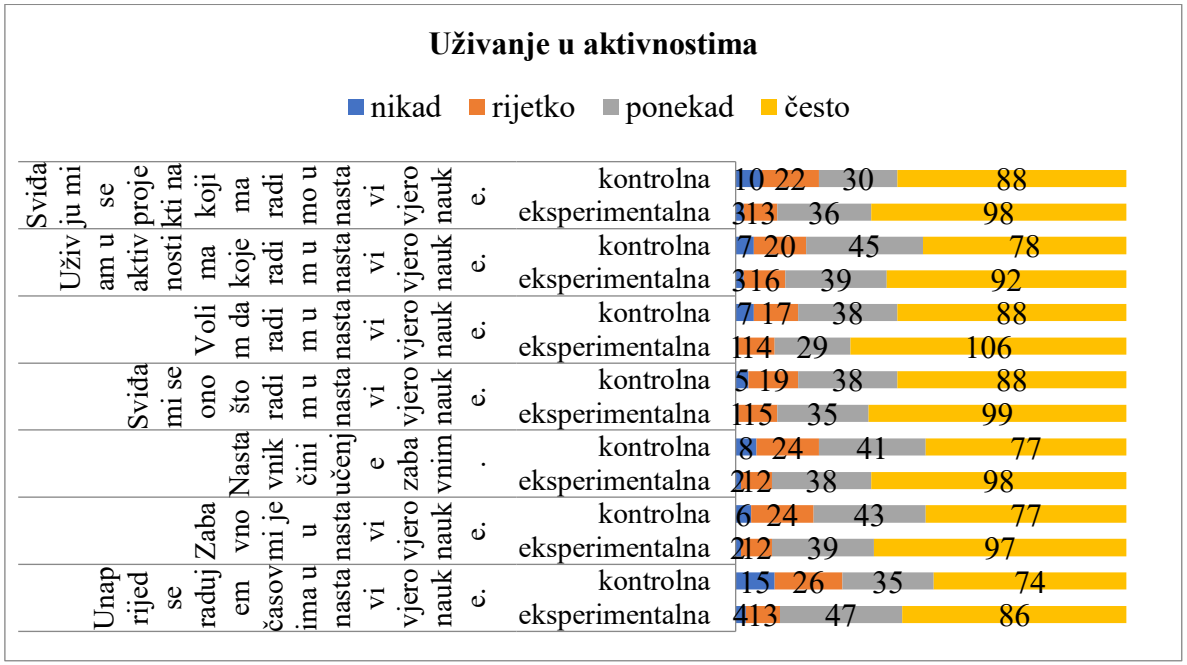
Osnovni cilj nastave je da se kroz odgojno-obrazovni rad u učionici polaznici upoznaju sa sistemom islamskih vrijednosti i islamskim propisima, te da ih usvoje kao sadržaj i način svoga života. Da bi se taj cilj ostvario u nastavnom procesu vrlo je značajno da odgojno-obrazovne aktivnosti svojom prirodom, sadržajem i strukturom budu takve da budu privlačne učenicima, da učenici u njima vlastiti izborom rado učestvuju.

Zadaci islamske vjeronauke, između ostalog, su:

- da kod polaznika razvija i snaži vjeru (iman), da ih poduči osnovnim islamskim propisima i osposobi za njihovu praktičnu primjenu u svakodnevnom životu (islam), te da u njima razvija plemenitu i snažnu islamsku ličnost (ihsan);
- da kod polaznika formira svijest o pripadnosti islamskom ummetu, Islamskoj zajednici i džematu, te da ih podstiče na razvijanje međuljudske ljubavi i razumijevanja;
- da kod polaznika formira svijest i spremnost za čuvanje islamskih vrijednosti kroz lični, porodični i širi društveni život u svom okruženju;
- da polaznike usmjerava na pravilno razumijevanje svijeta i života koji ih okružuje;

– da polaznike upućuje i na sve druge korisne aktivnosti kojima se izgrađuje zdrava, kompletna, savjesna, samosvjesna i samostalna ličnost (*Nastavni plan i program Islamske vjeronauke*).

Sve navedeno nije moguće praktično primijeniti ukoliko u okviru nastave učenici ne osjete radost, ljubav i uživanje u onome što rade. Činjenica je da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika na subskali *uživanje u aktivnostima.* Zbog toga je značajno da znamo da je svaki učenik podjednako važan i treba pronaći načine da i onaj manji procenat učenika koji ne osjećaju *često* radost i uživanje u učioničkim aktivnostima budu motivisani, kako bismo mogli reći da je sat islamske vjeronauke oaza u pustinji problema, iskušenja i negativnosti u kojoj svaki učenik osjeća radost što ima mjesta i za njega/nju.




Grafikon 4. *Uživanje u aktivnostima*

Iz grafičkog prikaza 4 vidljivo je kako učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju veće vrijednosti na subskali uživanje u aktivnostima od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja pokazuju statistički značajno veće uživanje u aktivnostima od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

**Umjesto zaključka**

Kritičko mišljenje je resurs koji omogućuje prisvajanje analitičkog i evalutivnog stava spram serviranih činjenica. Kritički promišljati znači i analizirati svoj odnos prema društvu i društvenopolitičkoj situaciji iznoseći vlastite stavove u odnosu na servirane obrasce razmišljanja kojima dirigiraju mediji. Mediji vrlo često svojim sadržajima određuju što će pojedinac raditi, kako će govoriti, što će misliti.

Obrazovne institucije uče nekom obliku kritičkog mišljenja, samo što vrlo često kritičko mišljenje svode na strogu polarizirajuću podjelu; na određivanje dobrih i loših karakteristika ponuđenog u vidu traženja boljeg ishoda za osobu unutar ponuđenog i serviranog.

Rezultati istraživanja pokazali su da u većoj mjeri postoji statistički značajna razlika u procjeni kvaliteta učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način. Uvidom u srednji rang, vidljivo je da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja imaju statistički značajno veći rang od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način na subskalama: zainteresiranost za aktivnosti, mogućnost izbora i uživanje u aktivnostima. Dakle, učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja u statistički značajno većoj mjeri od učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način pokazuju veću zainteresiranost za aktivnosti, imaju veću mogućnost izbora i u većoj mjeri uživaju u učioničkim aktivnostima.

Nema statistički značajne razlike u stavovima učenika na subskali izazovnost učeničkih aktivnosti između učenika s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja i učenika s kojima se nastava izvodi na klasični način.

Rezultati istraživanja su potvrdili vrijednost razvoja kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi budući da se pokazalo da učenici s kojima se izvodi nastava Islamske vjeronauke u funkciji razvoja kritičkog mišljenja procjenjuju kvalitetnijim učeničke aktivnosti u učionici od učenika u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi.

Istraživački rezultati su argument za oblikovanje permanentne edukacije svih nastavnika Islamske vjeronauke u funkciji razvoja njihovih kompetencija za razvoj kritičkog mišljenja u vjeronaučnoj nastavi.

I na kraju, istraživanje kvaliteta učeničkih aktivnosti u učionici u vjeronaučnoj klasičnoj nastavi i nastavi u kojoj se razvija kritičko mišljenje dio je rezultata istraživanja iz naučno-istraživačkog projekta "Razvoj kritičkog mišljenja u nastavi vjeronauke u funkciji razvoja kvaliteta učenikovog školskog života" koji je finansirala Uprava za obrazovanje i nauku Rijaseta Islamske zajednice u Bosni i Hercegovini Projekat je trajao u 1999. i 2020. godini.

**Literatura**


1. Almeida, L. S., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. Revista de Psicología (Lima), 29(1), 175-195.
2. Anderson, Phillys R. & Reid, Joanne R. (2013). The effect of critical thinking instruction on graduates of a college of business administration, *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(3/4), str. 149–167.
3. Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H. & Wallace, J. M. (2008). Critical thinking: A student's introduction. New York: McGraw-Hill.
4. Blažević, I, (2015). *Utjecaj školskogakurikuluma na socijalni razvoj učenika*, Doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije u: *Revija za sociologiju* 39(3-4); 257-277.
6. Dewey, John (1997). *How We Think*, Courier Dover Publications.
7. Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57*(2), 283–310.

8. Emir, Serap (2013). Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih sample), *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), str. 337–347.
9. Ennis, R. H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Dostupno na: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis /documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
10. Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal, 13*(1), 15–30.
11. Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology, 94,* 539-544.
12. Innabi, Hanan (2003). *Aspects of critical thinking in classroom instruction of secondary school mathematics teachers in Jordan*. Dostupno na: http://dipmat.math.unipa.it/ ~grim/21_project/21_brno03_Innabi.pdf
13. Korkut, B. (1992): *Kur'an s prevodom*. Medina Munevvera: Kompleks Hadimu-l-Haramejni-š-Šerifejni-l-Melik Fahd za štampanje Mushafi Šerifa.
14. McLuhan, M. (1968). War and Peace in the Global Village, New York: Bantam.
15. Oliveras, Begoña, Márquez, Conxita & Sanmartí, Neus (2013). The Use of Newspaper Articles as a Tool to Develop Critical Thinking in Science Classes, *International Journal of Science Education*, 35:6, 885-905
16. Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 27-38.
17. Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 27-38.
18. Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta, *Psihologija*, 36(4), str. 411–423.
19. Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.
20. Piergiovanni, Polly R. (2014). Creating a critical thinker, *College Teaching*, 62(3), str. 86–93.
21. Previšić, V. (2005). *Kurikulum savremenog odgoja i škole:metodologija i struktura, Pedagogijska istraživanja,* 2 (2), str.165-173.
22. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009), Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika, *Društvena istraživanja*, Zagreb br. 4-5 (102-103), str. 697-716.
23. Razaei, Saeed; Derakshan, Ali & Bagherkazemi, Marzieh (2011). Critical thinking in language education«, *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), str. 769–777.
24. Rešić, Z. (2015). *Kako poboljšati naše mektebe: Uspješni muallimi iz BiH o mektebskoj nastavi*, dostupno na: http://igbd.org/?p=9884, Pristupljeno 5. Januara 2020.
25. Shim, Woo-jeong & Walczak, Kelley (2012). The impact of faculty teaching practices on the development of students' critical thinking skills, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), str. 16–30.

26. Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S. i Temple, Charles (2001c). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Suradničko učenje, vodič kroz projekt V*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
27. Steele, Jeannie L.; Meredith, Kurtis S.; Temple, Charles (2001b). *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Metode za promicanje kritičkog mišljenja, vodič kroz projekt II*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
28. Steele, Jeannie L.; Meredith, Kurtis S.; Temple, Charles; Walter, Scott (2001a), *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje: Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa, vodič kroz projekt I*, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
29. Warburton, Edward & Toff, Bruce (2005). The effect of perceived learner advantages on teachers' beliefs about critical-thinking activities«, *Journal of Teacher Education*, 56(1), str. 24–33.

## THE CHARACTERISTICS OF STUDENTS' ACTIVITIES IN CLASSICAL RELIGIOUS TEACHING AND TEACHING DEVELOPING CRITICAL THINKING

**Abstract**

*The subject of this experimental research was the quality of student activities. The goal of the research was to establish if there is a statistically significant difference in quality of student activities in religious classical education, and religious education that supports critical thinking, by taking the opinion of students into account. The research methods used were: experimental method, theoretical analysis, descriptive analytical method, and the survey research technique. The research sample was constructed using the questionnaire of student activities in classrooms (Gentry, Gable & Rizza, 2002). The research was conducted in two primary schools in Zenica, „Mak Dizdar" as the experimental group, and „Musa Ćazim Ćatić" as the control group. The research sample was consisted of 300 students from 6th and 8th grade: experimental group 150 and control group 150, each with 75 male and 75 female students. The results of the resarch show that to a greater extent, there is a statistically significant difference in the estimation of quality of educational activities between students who attend Islamic studies in function of evolving critical thinking and students with whom the classes are being held in a classic manner. Students who attend the Islamic studies in function of evolving critical thinking show much more interest in activities, have more choices, and enjoy the activities much more. These results are an argument for adapting the current educational model for all teachers of Islamic studies in function of developing critical thinking in religious education.*

***Keywords**: students' activities, critical thinking, religious education*

UDK 37
UDK 811.512.161
UDK 316.72(560)(497.6)
Pregledni rad

Dr. sc. Yasemin Uzun

# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ORTAK KÜLTÜR ÖGELERİ

**Özet**

*Yabancı dil öğreniminde dil kazanımının yanı sıra k lt rel kazanımlar da sağlanmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan okuma ve dinleme metinlerinde k lt rel ögeler de bulunmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi aynı zamanda k lt r öğretimidir. Hedef dil ile ana dil arasındaki k lt rel ögelerin benzerliği dil öğretimini de kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada T rkçenin Bosna Hersek'te öğretimi bağlamında T rk ve Boşnak ortak k lt r ögeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak Yedi İklim T rkçe Öğretim setinden A2 ve B1 kitapları seçilmiştir. T rk k lt r ne ait tespit edilen verilerin Boşnak k lt r ile benzerliğini belirlemek için Zenica Üniversitesi Felsefe Fak ltesi T rk Dili ve Edebiyatı böl m nden rastgele seçilen 20 öğrenci ile gör şme yapılmıştır. Yapılan gör şmeler sonucunda her iki k lt re ait çok sayıda k lt rel benzerlik tespit edilmiştir.*

*Anahtar kelimeler: Türk dili, Türk k lt r , Boşnak k lt r , Yedi İklim, k lt r öğretimi*

## Giriş

Özellikle Balkan ülkelerinde ve Avrupa coğrafyasında Türkçenin öğretimi gün geçtikçe yaygınlık kazanmaktadır. Dil ve kültür birbirini tamamlayan ögeler olduğundan dolayı Türk dili öğretilirken Türk kültürü de ister istemez öğretilmektedir.

Günümüz dil öğretim yaklaşımları genelde iletişim ve kültür merkezi üzerine kuruludur. Dil öğretiminde çok büyük bir yer tutan kültür; milletlerin yüzyıllar boyunca algı, ilgi, tutum ve davranışlarının yansıdığı yaşam biçimi, nesilden nesile aktarılan maddi ve manevi değerlerinin toplamıdır (Göçer, 2013: 26). Bu nedenle toplumların diline bakarak yaşayış tarzları, inanışları, kimlikleri tespit edilebilir. Kültür kavramının içine dil, gelenek ve görenekler, musiki, resim, mimari, aile, hukuk sistemleri, çalışma tarzı, üretim, tüketim, ulaşım ve inançlar girmektedir (Kaplan, 1999).

Kültür, antropolojik açıdan bakıldığında ortak inançların, düşüncelerin, değerlerin, geleneklerin, davranışların ve sanatsal değerlerin paylaşıldığı bir sistemdir. Dolayısıyla kültür sabit, değişken olmayan bir olguyu ifade etmektedir (Bayyurt, 2009: 31).

Kültürel ögeler toplumdan topluma farklılık gösterir. Bazı toplumlar sarılarak selamlaşırken bazıları sadece el sıkışarak selamlaşır. Kullanılan sözcükler aynı dili kullanan farklı ülkelerde bile farklıdır. Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesi bile kökende aynı dil iken sözcüklere yüklenen anlamlar bakımından farklılık gösterir. Bu farklılıklar dil farklılığının da olduğu toplumlarda, düşünce yapısının dile yansıması nedeniyle, giderek artmaktadır.

Kültür ile ilgili yazılı kurallar olmamasına rağmen o topluma ait tüm bireyler farkında olarak veya olmayarak o kültürel birlikteliği yaşarlar. Düğünlerde renkli, cenazelerde siyah veya koyu renk kıyafetlerin tercih edilmesi gibi. Bu tarz davranışlar insana kendini güvende ve normal hissettirir (Openstax, 2017).

Kültür dili şekillendirir; dil düşünceyi etkiler; düşünce de kültürü değiştirir. Kültürün devamlılığı için öncelikle dilin yabancı etkilerden korunması gereklidir. Örneğin fast food sözcüklerinin Türkçeye girmesi ile birlikte ayakta yemek yeme alışkanlığı da kültürümüze dahil olmuştur. Ancak, ortak olan kültürel ögeler dil öğretimine kolaylık anlamında katkı sağlarken farklı olan ögeler de dikkat çekici olması bağlamında katkı sağlamaktadır. Birbirine zıt ögeler ise öğrenme güçlüğü oluşturmaktadır. Örneğin yıllardır savaş olamayan İsveç gibi ülkelerde kahramanlık temalı metinler olumsuz tepkilere neden olabilir.

Loveday kültür kavramını sanatsal, toplumbilimsel, anlamsal ve edimsel bağlam olmak üzere dört boyutlu olarak değerlendirmektedir. Bu boyutlardan hareketle yabancı dil eğitimiyle kültür kavramının çeşitli boyutlarda iç içe olduğu ve kültür kavramının yabancı dil eğitimini şekillendirdiği görülmektedir. Bunlar, ders malzemeleri, öğrenicinin yerel kültürü, hedef dilin sanatsal kültürü, hedef dilin soyut ve somut kavramları bağlamlarıdır (Bayyurt 2009).

Bazıları hedef dilin kültürünün öğrenilmesini ancak öğrenicinin, öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede bulunmasıyla gerçekleşeceğine bağlarken; Braine, Canagarajah, Holliday, Kumaravadivelu gibi bazı araştırmacılar da bunun yabancı dil sınıfında gerçekleşebileceğini savunur.

Schuman'a göre dil ve kültür şokunun önüne geçilemezse ve öğrenci yeterli ve doğru bir motivasyona sahip değilse tam kültürlenme gerçekleşmez ve yabancı dil de edinilmez (Özüdoğru&Dilman, 2014: 82).

Yabancı dil öğretimi toplumların farklı algılayış biçimlerini sunması bakımından önemlidir. Yabancı bir dil öğrenmeye başlayan birey, yabancı bir dünya ve kültürle karşılaşır.

Günümüzde sadece kelime veya gramer öğretimi yeterli olmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel ögelerine yer vermek, öğrenilen dili öğrenciler için daha anlamlı hale getirecek; dil öğrenenin daha zevkli ve kısa sürede gerçekleşmesini sağlayacaktır. Böylece öğrenciler başka kültürleri tanıyacak, motive olacak, empati kurarak yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirecektir.

CEF (2001: 102-103) Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programı'nda yabancı dil derslerinde verilmesi gereken sosyo-kültürel bilgiler şu şekildedir:

- Günlük yaşam (yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı, resmi tatiller, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri vb.)
- Yaşam koşulları (ev şartları, refah durumları)
- Kişiler arası ilişkiler (kadın-erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler)
- Değerler, İnançlar ve Davranışlar: Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, tarihi kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, ülkeler, halklar, politika, sanat, din, mizah vb.
- Vücut dili, gelenekler: misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, kalış uzunluğu, ayrılış vb.)
- Ritüeller: Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar vb.

Bu çalışmada bu sınıflandırmalardan hareketle A2 ve B1 kitaplarında ünite bazlı değerlendirmeler yapılmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada veri toplamak için doküman analizi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından basılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 ve B1 seviyeleri

incelenmiştir. A2 ve B1 kitaplarının seçilme nedeni ise set içerisinde en fazla kültürel öge barındıran kitaplar olması nedeniyledir. Türk kültürüne ait tespit edilen ögeleri Boşnak kültürü ile karşılaştırmak için Zenica Üniversitesi Felsefe Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören, random yöntemiyle seçilen yirmi öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır.

**Bulgular**

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde incelenen kitapların içinde kültürel ögeleri en fazla barındıran kitaplar A2 ve B1 olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle bu iki kitap incelenmiştir. Ünite ve metin merkezli incelemeler yapılmıştır. Ünite adı, konusu, incelenen metinlerin adları ve kültürel kategori tablolarla gösterilmiştir.

A2 kitabında tespit edilen kültürel ögeler şu şekildedir:

Tablo 1: A2 Kitabının Analizi

| **Ünite 1: Zaman-Mekân** | **Konu ve metin** | |
|---|---|---|
| Metin 1 | Geçmiş, Şimdi, Gelecek | Günlük Yaşam: Semih'in Bir Günü |
| Metin 2 | Zaman Planlaması | İnanışlar: Ağrı Dağı Efsanesi |
| Metin 3 | Farklı Şehirler, Farklı İnanışlar | Aile İlişkileri ve Çalışma Hayatı: Müjde, Kayseri Mantısı |
| **Ünite 2: Sağlıklı Yaşam** | | |
| Metin 1 | Her Şeyin Başı Sağlık | Sağlık ve Arkadaşlık: Kırmızı Burun |
| Metin 2 | Dünyamız Kirleniyor | Şenlik: Ağaç Dikme Şenliği |
| Metin 3 | Trafik Canavarı | Toplumsal Hayat: Ziyaret, Trafik Psikolojisi, Türk Hamamı |
| **Ünite 3: Sosyal Etkinlikler** | | |
| Metin 1 | Okumayı Seviyorum | Meslekler: Gezici Kütüphane |
| Metin 2 | Hangi Filme Gidelim? | Sinema: Devlerin Aşkı, Av Mevsimi |
| Metin 3 | Spor Yap Zinde Kal | Spor: Altın Sporcu ile Röportaj |
| **Ünite 4: Güzel Ülkem** | | |
| Metin 1 | Her Yer Tarih | Seyahat, Tarih: Her Yeri Görmek İstiyoruz?, Çanakkale'ye Yolculuk |
| Metin 2 | Dört Mevsim Yedi Bölge | Coğrafya: Likya Yolu |
| Metin 3 | Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım | Yiyecek/İçecekler: Yöresel Lezzetler Festivali |
| **Ünite 5: Üretimden Tüketime** | | |
| Metin 1 | Üretim-Tüketim | Gıda: Yiyecekler |
| Metin 2 | İş Yemeği | İş: Yakıtta Tasarruf |
| Metin 3 | Alışveriş | Alışveriş: Sonbahar ve Kış İçin Alışveriş, Ramazan Geliyor |
| **Ünite 6: Duygular** | | |
| Metin 1 | Mektup Yazalım | Aile: Anneme Mektup |
| Metin 2 | Mutlu Olmak | Mutluluk: Kızarmış Ekmek Kokusu, Yeni Komşumuz |
| Metin 3 | Gülelim Eğlenelim | Sinema: Komedyenler |
| **Ünite 7: Teknoloji ve İletişim** | | |

| | | |
|---|---|---|
| Metin 1 | Elektrikli Ev eşyaları | Alışveriş: Teknoloji ve Biz, Evlilik Hazırlığı |
| Metin 2 | Büyülü Cam/Televizyon | İletişim: Programlar Arasında |
| Metin 3 | Bitkiler, Hayvanlar ve Biz | Gezmek: Hafta Sonu Ziyareti, Hayvanat Bahçesinde |
| **Ünite 8: İnsan ve Toplum** | | |
| Metin 1 | Kişilik Tipleri | Sağlık: Salih Bey Kaygılarından Kurtuluyor? |
| Metin 2 | Başarının Anahtarı Elimde | Başarı: Ali Nasuh Mahruki |
| Metin 3 | Empati Kuruyorum | Spor: Türkiye Ampute Milli Futbol Takımı Dünya Üçüncüsü Oldu |

A2 düzeyinde Türk kültürüne ait ögeler içeren 33 metin tespit edilmiştir.

Birinci ünitede "Günlük Alışkanlıklar" metninde öğrenci olan Semih'in bir günde yaptıkları, Boşnak öğrencilere sorulmuştur. Günlük alışkanlıklarda benzerlikler tespit edilmiştir. Farklılık görülmemiştir. Ağrı Dağı Efsanesi (İki Bacı) metninde bahsedilen taş kesilme motifinin öğrenciler kendi kültürlerinde de olduğunu ifade etmişlerdir. "Kayseri Mantısı" metninde bahsedilen yiyeceğin Boşnaklarda da olduğu ama hazırlanışının ve sunumunun farklı olduğu tespit edilmiştir.

İkinci ünitede hastalıklarla ilgili verilen bilgiler ve alışkanlıklar değerlendirilmiştir. Burada da her iki kültür arasında benzerlikler görülmüştür. Ağaç dikmeye her iki ülkede de önem verilmektedir, şenlikler de düzenlenmektedir. Trafik psikolojisi metninde Türkiye'deki trafik durumu ve insanların alışkanlıkları değerlendirilmiştir. Bosna ve Hersek'te Türkiye'deki gibi yoğun trafik olmadığı ve insanların sakin olduğu ifade edilmiştir.

Üçüncü ünitede kitap okuma metinlerinden hareketle her iki ülkede okumaya ve kitaba değer verildiği tespit edilmiştir. Gezici Kütüphane metni de ilgi çekmiştir. Film izleme, sinemaya gitme alışkanlıkları her iki kültürde de benzerdir. Türk kültürüne ait olan, verilen metinler ilgi uyandırmış, öğrenciler filmleri izlemek istemiştir. Şifalı bitkiler her iki toplum için de önemlidir, kullanılan bitkiler ve özellikleri yüzde yetmiş oranında benzerdir.

Dördüncü ünitede seyahatten ve alışkanlıklardan bahsedilmektedir. Her iki ülke de seyahate ve tarihi değerlere önem vermektedir, her iki ülkenin de gezilecek tarihi yerleri bulunmaktadır. Likya Yolu ayrıca ilgi uyandırmıştır. Yöresel lezzetlerde de benzerlikler görülmektedir: Sütlaç, sütlija, dolma, baklava gibi. Güllaç gibi farklılıklar da görülmektedir.

Beşinci ünitede el dokumasının her iki ülkede de önemli olduğu görülmüştür. Yetiştirilen gıdalar benzerlik göstermektedir. Çay, fındık, kivi gibi ürünlerin yetiştirilmesinde farklılıklar görülmektedir. Alışveriş alışkanlıkları ve düzeni de benzerdir.

Altıncı ünitede bahsedilen aile ilişkileri, aile bağları her iki kültürde de benzerlik göstermektedir. Aileye verilen değer ve bağlar her iki toplumda oldukça önemlidir. Kızarmış, ekmek, peynir, tereyağı gibi ürünler de her iki toplum tarafından tüketilmektedir.

Yedinci ünitede bahsedilen teknoloji kullanımı, televizyon izleme oranları, evlilik hazırlıkları, alınan eşyalar ve alışveriş şekilleri de benzerdir. Görüşmelere göre, hayvanlara verilen değer her iki ülkede de önemlidir ancak hayvanat bahçesi gezileri Türkiye'deki gibi yaygın değildir.

Sekizinci ünitede dağcı, yazar ve fotoğrafçı Ali Nasuh Mahruki ve Ampute Milli Takımı ilgi uyandırmıştır. Her iki toplum da spora değer vermektedir.

B1 kitabına göre yapılan incelemeler şu şekildedir:

Tablo 1: B1 Kitabının Analizi

| **Ünite 1: Haberin Var mı?** | **Konu ve metin** | |
|---|---|---|
| Metin 1 | Fısıltı Haberleri | Haber: Biyografi, Genç İhtiyarlar |
| Metin 3 | Sosyal Medya | Medya: Sosyal Medya, Tellal |
| **Ünite 2: Yorumlar ve Görüşler** | | |
| Metin 1 | Söyleşi | Müzik: Türkü Baba, Ethem Çalışkan'la Sohbet, Hat Sanatı |
| Metin 2 | İş Görüşmesi | İş: Seyahat Arkadaşları Arıyoruz |
| Metin 3 | Zevkler ve Renkler Tartışılmaz | Hayat: Yemek Kokusu, Babam ve Oğlum |
| **Ünite 3: Eğitim** | | |
| Metin 1 | Eğitim Şart | Eğitim: Büyük Heyecan |
| Metin 2 | Bir Lisan Bir İnsan | Dil: Dil ne Taşır? |
| Metin 3 | Kitap Kurdu | Eğitim: En Değerli Ödülüm, Kitap Okuyorum Hem de Çok Hızlı |
| **Ünite 4: Gelin Tanış Olalım** | | |
| Metin 1 | Türkçe Öğreniyorum | Eğitim: Kafede, Kültür Elçileri Türkiye'de |
| Metin 2 | Evim Evim, Güzel Evim | Barınma: Bir Ömür |
| Metin 3 | Garanti Belgesi | Aile İlişkileri: Sürpriz |
| **Ünite 5: Engelleri Kaldıralım** | | |
| Metin 1 | Biyografi | Sanat/Meslekler: Parmaklarıyla Gören Adam |
| Metin 2 | Yağmur Adam | Film: Ankara Film Festivali |
| Metin 3 | Zor Hayatlar | Başarı: Bu Kim? |
| **Ünite 6: Kurgu** | | |
| Metin 1 | 5N1K | Uyku ve Rüya: Rüya İçinde Rüya |
| Metin 2 | Hangi Film | Film: Sinema Daveti |
| Metin 3 | Ödül | Festival: Çiçek Festivalleri |
| **Ünite 7: Kutlama** | | |
| Metin 1 | Kutlu Olsun | Şenlik: Festivale Gidelim |
| Metin 2 | Hayat Bayram Olsa | Bayram: Şeker Gibi Bir Bayram, Gül Dalında Bir Dilek |
| Metin 3 | Oğlan Bizim, Kız Bizim | Kutlamalar/ Gelenekler: Düğün |
| **Ünite 8: Ömür Dediğin** | | |
| Metin 1 | Unutulmayan aşklar | İnanış/Halk Hikayesi: Tahir ile Zühre |
| Metin 2 | Başarı Hikayeleri | Tarihî Kişiler: Bir Liderin Doğuşu |
| Metin 3 | Kendi Hikayem | Edebiyat: Ayşe Kulin |

B1 düzeyinde Türk kültürüne ait ögeler içeren 31 metin tespit edilmiştir.

Birinci ünitede yaşlı olan kişilerin başarılarından ve sosyal medya kullanma durumundan bahsedilmiştir. Sosyal medya kullanım oranı benzerlik göstermektedir, kullanılan sosyal medya türlerinde farklılıklar görülmektedir.

İkinci ünitede türkülerden bahsedilmiştir. Türküler her iki ülkede de çok önemlidir. Bosna ve Hersek sevdahlarıyla ünlüdür ve her ikisi de müzikle icra edilir. Türk toplumundaki saz, Boşnak toplumundaki saz ve akordeon türkülere eşlik etmektedir. Bu farklılık da ilgi

çekmiştir. Hat sanatı da Türk kültüründe bulunması nedeniyle öğrenmede ilgiyi arttırmıştır. Yemek konusunda birçok yemekte benzerlik görünmektedir. Bu da metinlerin kolay anlaşılmasını sağlamıştır.

Üçüncü ünitede üniversite hayatı, eğitim basamakları, öğrencilerin barınmaları benzerdir. Her iki toplum da okumaya önem vermektedir.

Dördüncü ünitede öğrencilerin hayatı, ailelerin ev seçimleri, yaşam koşulları incelenmiştir. Geleneksel aile modelinin her iki ülkede çekirdek aileye dönmesi ancak ebeveynlere büyük değer verilmesi benzerdir. Eşya seçimlerinde garanti önemlidir.

Beşinci ünitede engellere rağmen başarılar, engellilerin dünyası incelenmiştir. Her iki ülkede de engelli yaşam için çok fazla düzenleme mevcuttur.

Altıncı ünitede alışveriş ve festivaller yer almaktadır. Çiçekler her iki kültürde de önemli yer tutmaktadır. Festivaller ilgi çekmiştir.

Yedinci ünitede festivaller anlatılmaktadır. Her iki kültürde de baharın gelişi kutlanmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin görüşlerine göre Boşnak kültüründe de çok fazla kutlama yer almaktadır. Her iki ülkenin düğün adetleri benzemektedir. Geleneksel kutlamalar, düğün öncesi ve sonrası yapılanlar benzerdir. Ancak günümüz düğünleri her iki toplumda da salona sıkıştırılmıştır.

Sekizinci ünitede halk hikayeleri yer almaktadır. Her iki kültürde de benzerlik görülmektedir. Özellikle sevdahlar ve halk hikayeleri içerik bakımından benzerdir.

**Sonuç**

Yüzyıllarca birlikte yaşayan Türkler ve Boşnaklar kültürel anlamda birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Bu ortak yaşantı kimi zaman ortak sözcüklerde kimi zaman da kültürel ögelerde, alışkanlıklarda, yaşam biçiminde, inanışta, değerlerde kendini göstermektedir. Hem geçmişteki birliktelik hem de inanış, yaşayış tarzı, coğrafi benzerlikler gibi özellikler nedeniyle kültürel ögeler de benzerdir.

Yabancı dil öğretiminde hedef kültür ve kaynak kültür benzerliği dil öğretimini kolaylaştırmaktadır. Yapılan incelemeler ve görüşmeler sonucu her iki kültür arasında çok fazla benzerlik tespit edilmiştir. Türk ve Boşnak kültüründeki bu benzerlikler Türkçenin öğrenimine de olumlu anlamda etki etmektedir. Bu Türkçenin hem öğrenmek için tercih edilmesini hem de kolay öğrenilmesini sağlamaktadır. Ayrıca Türk kültürüne ait farklılıklar da ilgi uyandırmaktadır, öğretimde motivasyonu sağlamaktadır.

**Kaynakça**


1. A2 Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
2. B1 Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
3. Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür kavramı ve sınıf ortamına yansıması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler içinde (s. 29-42). Ankara: Anı Yayınları.
4. CEF (2000:102-103). Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programı'nda yabancı dil derslerinde verilmesi gereken sosyo-kültürel bilgiler.
5. CEF (Common European Framework) (2001), Counsil For Cultural Comission, Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment, Cambridge University Press: Cambridge.

6. Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 25-38.
7. Kaplan, Mehmet. (2001). Kültür ve Dil, (14. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.
8. Openstax, (2017). Introduction to Sociology. Texas: Rice University.
9. Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). Anadil Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuralları. Ankara: Anı Yayınları.

## ELEMENTS OF COMMON CULTURE IN TEACHING OF TURKISH TO FOREIGNERS

**Abstract**

*In foreign language learning, cultural gains are provided besides language acquisition. There are also cultural elements in the reading and listening texts used in language teaching. Therefore, teaching of language is also teaching of culture. The similarity of cultural elements between the target language and the mother language also facilitates language teaching. In this study, it is tried to determine the common cultural elements of Turkish and Bosnian in the context of teaching Turkish in Bosnia i Herzegovina. A2 and B1 course books of Yedi İklim Turkish Teaching Set were chosen as a sample. It was interviewed with 20 students who were selected randomly from the Department of Turkish Language and Literature in Philosophy Faculty of Zenica University to determine the similarity between Turkish culture and Bosnian culture. As a result of the interviews, many cultural similarities were determined.*

***Keywords:*** *Turkish language, Turkish culture, Bosnian culture, Yedi İklim, teaching of culture*

# MATEMATIKA

UDK 004
UDK 371.3
Izvorni naučni rad

Dr. sc. Naida Bikić
Anela Hrnjičić, MA
Mediha Piljug-Zahirović

# UPOTREBA DIGITALNOG ALATA GEOGEBRA GRUPE U FUNKCIJI PREDSTAVLJANJA KONCEPATA OSNE SIMETRIJE

**Sažetak**

*Cilj ovog rada je prikazati mogućnosti aplikativnog softvera GeoGebra kao digitalnog alata sa akcentom na kreiranju i korištenju GeoGebra grupe koja igra ulogu virtualnog razreda U tu svrhu kreirana je GeoGebra grupa pod nazivom „Izometrijska preslikavanja u ravni" koja okuplja studente druge godine (n=15) smjera razredna nastava. U radu je prikazan pristup obradi osne simetrije, gdje se zadaci daju kao prethodno opisane aktivnosti, nude zadaci otvorenog ili zatvorenog tipa, zahtijeva odgovarajuća konstrukcija pomoću GeoGebrinih alata, izvođenje zaključaka i slično. Interaktivnost, inovativnost i dinamičnost postignuta učestvovanjem u GeoGebra grupi pomaže studentima da bolje i jasnije razumiju koncepte iz sadržaja osne simetrije, što će biti potvrđeno rezultatima samostalnog rada studenata kroz GeoGebrine aktivnosti prikazane, analizirane i vrednovane u ovom radu.*

***Ključne riječi**: Geogebra, Geogebra grupa, izometrije, osna simetrija*

## Uvod

Tehnologije i digitalni alati su sve više prisutni u nastavnom procesu. Savremena nastava matematike u centar nastavnog procesa stavlja učenika i podrazumijeva aktivno uključivanje učenika, učenje otkrivanjem i kreativno predstavljanje matematičkog sadržaja (Hrnjičić, Bikić, 2018). Korištenjem digitalnih multimedijalnih materijala u nastavi matematike može se izbjeći način predavanja koji je učenicima nezanimljiv i podsticati aktivno učenje kod učenika (Hrnjičić i sar., 2019). Bolji efekti postižu se korištenjem interaktivnih sadržaja gdje učenici mogu kroz interakciju samostalno uočavati osobine sadržaja koji se uči i na taj način usvajati nova znanja (Hrnjičić i sar., 2019). Iz tog razloga, u ovom istraživanju koristi se aplikativni softver GeoGebra kao digitalni alat sa akcentom na kreiranje i korištenje GeoGebra grupe koja igra ulogu virtualne učionice. U tu svrhu kreirana je GeoGebra grupa pod nazivom „Izometrijska preslikavanja u ravni", koja omogućava obradu nastave jedinice, provjeru, praćenje i vrednovanje postignuća, komunikaciju sa voditeljem nastavnog procesa, upotrebu interaktivnih multimedijalnih sadržaja, kreiranje i distribuciju digitalnih materijala, te samostalno učenje. Koncept osne simetrije je veoma važan u nastavi geometrije. Obzirom da je osna simetrija prisutna u svakodnevnom okruženju učenika, u prirodi, umjetnosti, ali i sektorima ekonomije koji su bazirani na znanju poput građevine, arhitekture, važno je razviti dublje i potpunije razumijevanja koncepata osne simetrije.

## Prethodna istraživanja

U *Principima i standardima školske matematike* (NCTM, 2000) navodi se da je tehnologija neophodna u nastavi i učenju matematike i podstiče učenje matematike. Kompjuteri mogu imati funkciju kognitivnih tehnologija za proširivanje i prepoznavanje

načina na koji učenici misle (Jonassen, 1995). U istraživanju autora David H. Jonassena (1995) kompjuteri se posmatraju kao kognitivni alati, naglašavajući učenje sa tehnologijom. Za kognitivne alate navodi da su to kompjuterski bazirane aplikacije koje služe za reprezentaciju znanja koje zahtijevaju da učenici, prilikom upotrebe, misle kritički. Upotreba digitalnih alata u nastavi bila je tema mnogih istraživanja. Informaciono-komunikacijske tehnologije (IKT) bi trebale u budućnosti igrati ulogu transformacije obrazovanja, a ne samo u vidu integracije u postojeće predmetne oblasti (Fluck, 2010). Upotreba IKT-a bi se trebala integrirati u nastavni plan i program matematike na formalni i neformalni način, a ne samo kao dodatna komponenta (Nik Azis, 2008). Integrirajući IKT u nastavnu praksu, nastavnici mogu na kreativan način podsticati sticanje matematičkih znanja i vještina (Hohenwarter, 2009). Tehnologije dodaju novu dimenziju podučavanju i učenju matematike pomažući studentima da vizualiziraju određene matematičke koncepte (Voorst, 1999).

Učenje geometrije nije jednostavno i veliki broj učenika nema razvijeno odgovarajuće razumijevanje geometrijskih koncepata, geometrijsko zaključivanje i vještine rješavanja geometrijskih problema (Battisa, 1999; Idris, 2006). GeoGebra je besplatni open-source dinamički softver za podučavanje i učenje matematike koji sadrži geometrijske i algebarske alate. Interesantna mogućnost GeoGebra softvera je virtualna učionica koja pruža mogućnost kreiranja besplatnog nastavnog materijala i distribuciju istog. Pomoću GeoGebra-e omogućeno je efikasno širenje znanja koje uključuje planiranje, distribuciju, vođenje i evaluaciju, imajući za cilj pružanje znanja ili vještina učenicima (Hutkemri & Effandi, 2010). Upotreba softvera GeoGebra u podučavanja i učenju matematike može se poboljšati konceptualno i proceduralno znanje učenika (Hutkemri Zulnaidi1 & Effandi Zakaria1, 2012). Softver GeoGebra pomaže studentima da povežu algebarske manipuacije i grafičke modifikacije, kao i da grafički vide efekte promjene parametara (Green, Robinson, 2009).

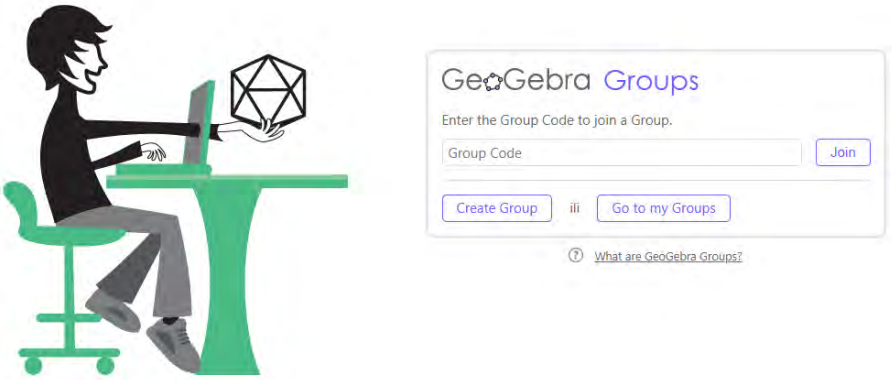
Razumijevanje simetrije može pomoći studentima da razumiju razne matematičke koncepte i riješe matematičke probleme (Leikin i sar., 2000). Učenici se još u ranom uzrastu susreću sa konceptom simetrije. Ljudi se susreću sa simetrijom i koriste koncept simetrije u svakodnevnom životu iako nisu svjesni toga (Knuchel, 2004). Istraživanje koje su sproveli Enver i sar. (2014) pokazalo je da je korištenje softvera GeoGebra za simetriju, imalo pozitivne efekte na postignuća budućih nastavnika matematike. Također, ispitali su stavove studenata o korištenju kompjuterski potpomognute metodologije u nastavi matematike. Kao prednosti, studenti su naveli vizualizaciju, uštedu vremena i zainteresiranost u praćenju nastave. Većina studenata su se složila da dinamičko okruženje učenja koje je kreirano kompjuterskim pomagalom GeoGebra doprinosi učenju matematike. Mnoga istraživanja (Isiksal i sar., 2003; Naki i Guveli, 2008; Hsieh i Lin, 2008; Hwang i Hu, 2012; Liao, 2007; Tatar, 2012) su pokazala da korištenje kompjuterski potpomognute metodologije predstavalja efektivnu metodu u povećanju postignuća iz matematičkih oblasti.

## Geogebra grupa – kreiranje virtualnog razreda na primjeru obrade osne simetrije

*Kreiranje Geogebrine grupe*

Jedna od najnovijih mogućnosti aplikativnog softvera GeoGebra jeste organiziranje učenika i studenata u grupe na način da nastavnik kreira grupu i putem automatski generiranog koda u nju poziva svoje učenike (Slika 1). Nastavnik i učenici djeluju u virtualnom okruženju,

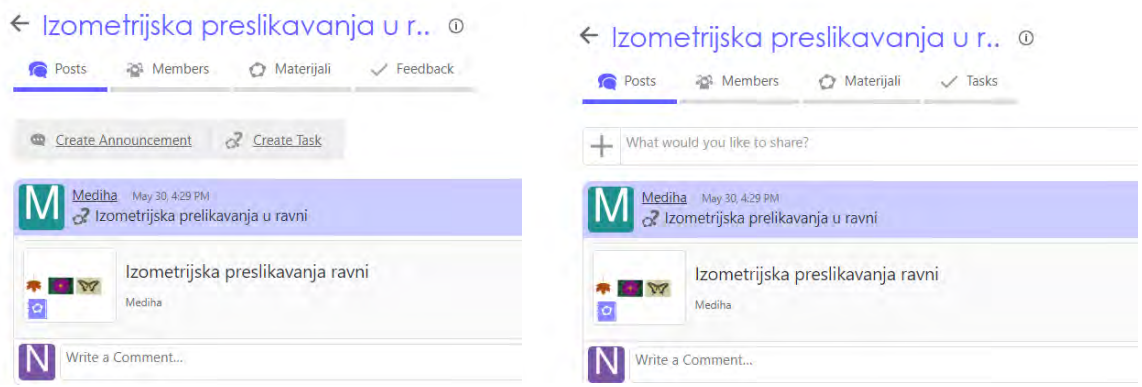
razmjenjuju poruke tokom rješavanja zadataka, postavljaju materijale i zadatke, a kao najvažniji aspekt ističemo praćenje i vrednovanje učenikovih radova i davanje povratne informacije, što ima velike metodičke vrijednosti.




*Slika 1. Ulazak na GeoGebra grupu*

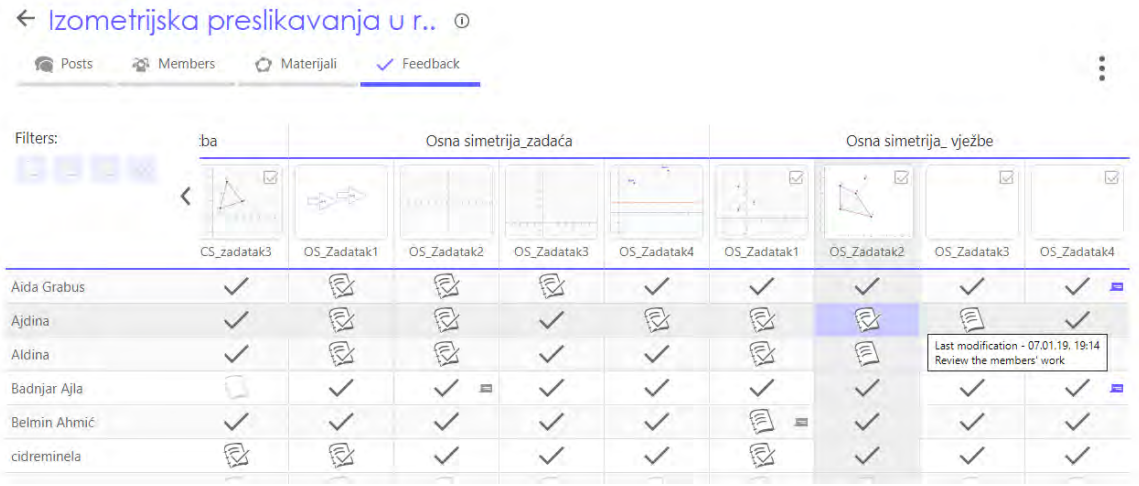
U ovom radu prikazani su pristup obradi Osne simetrije i rezultati tog pristupa kroz GeoGebra grupu u okviru teme Izometrijskih preslikavanja u ravni na uzorku studenata Filozofskog fakulteta u Zenici, na odsjeku Razredna nastava u okviru silabusa predmeta Osnovi matematike II. Napominjemo da je ovo prvi susret studenata sa obrazovnim softverom GeoGebra.

Ulaskom na grupu prikazuje se GeoGebrino sučelje preko kojeg studenti pristupaju izradi postavljenih materijala, a okruženje za vlasnika grupe prikazano je na slici 2 koja se u odnosu na studentovo okruženje razlikuje u linku Feedback (Vrednovanje), dok studentima stoji Tasks (Zadaci).




*Slika 2. Prikaz okruženja za nastavnika (lijevo) i studenta (desno)*

Klikom na link Feedback nastavniku koji je ujedno i vlasnik grupe prikazuje se tablica u čijoj prvoj koloni se nalaze imena učenika, dok se u prvom redu nalaze zadaci koji studenti moraju riješiti. Za svakog studenta u odgovarajućoj ćeliji je prikazana ikonica koja označava: nije započeto, u toku, izrađeno i završeno. Ukoliko student pošalje nastavniku poruku ona se ističe bojom tako da nastavnik može odmah reagovati odgovorom.

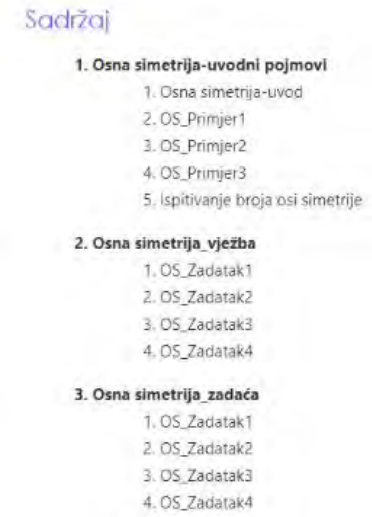



*Slika 3. Prikaz pristupa vrednovanju studentovim zadacima*

Voditelj nastavnog procesa ima mogućnost praćenja rada zadataka učenika, dinamiku odgovora, tempo rada i ponašanje učenika. Na ovaj način, može da uoči eventualne miskoncepcije iz rađene teme.

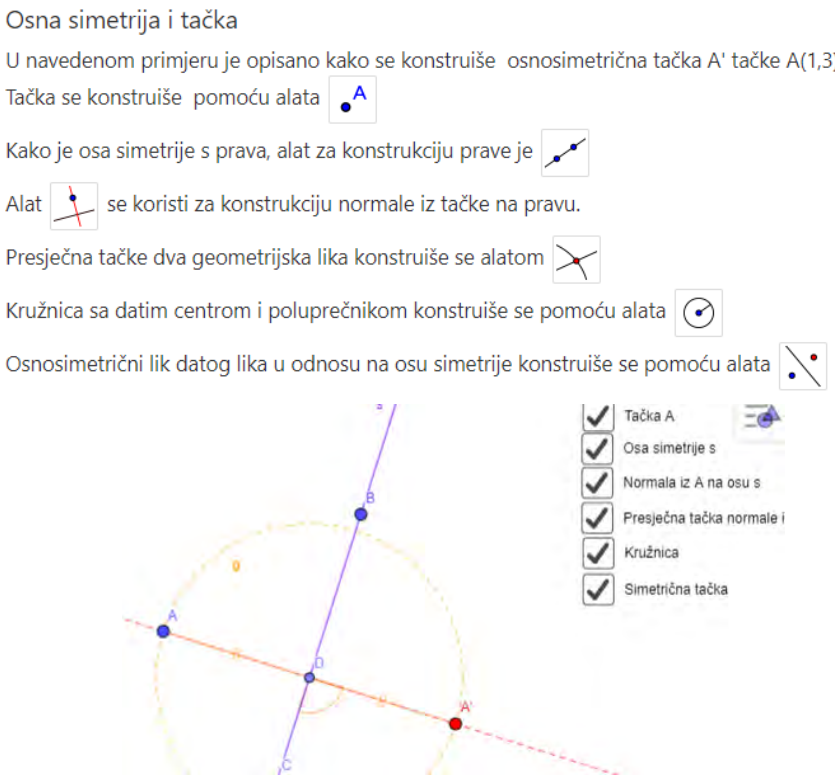
**Interaktivni primjeri u podučavanju i učenju osne simetrije u virtualnom okruženju**

Korištenjem digitalnih materijala cilju formulisanja i dokazivanja teorema, formulisanje definicija, interaktivnih zadataka, pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, studenti vođeni nastavnikovim objašnjavanjem trebaju usvojiti osnovne koncepte i definiciju osne simetrije. Materijali su kreirani u obliku elektronske knjige koja obuhvata sve izometrije ravni, a u ovom istraživanju je prikazana izometrija osna simetrija (Slika 4).



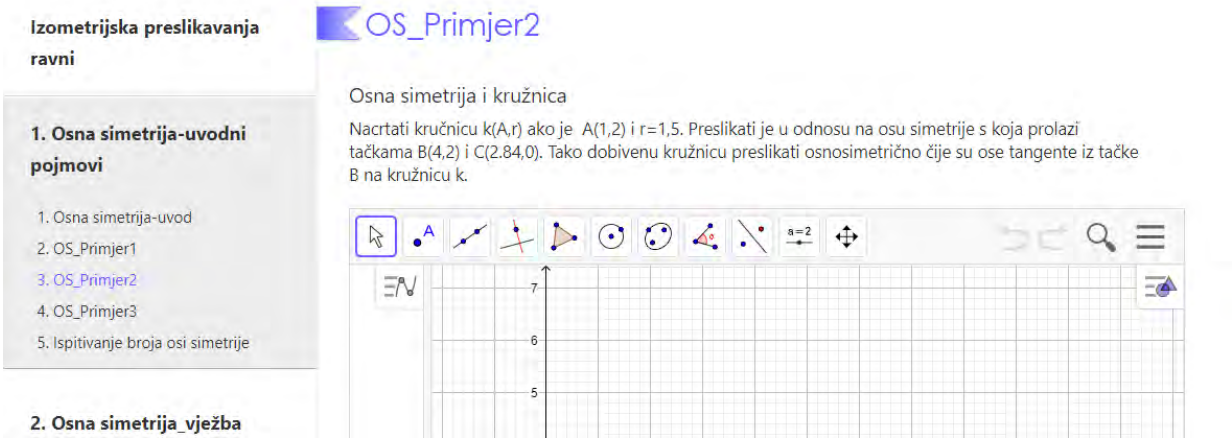

*Slika 4. Izvod sadržaja iz elektronske knjige Izometrijska preslikavanja u ravni*

Nakon uvođenja osnovnih pojmova osne simetrije i formulisanja teorema, nastavnik prikazuje dokaz jedne od teorema pomoću GeoGebrinog apleta, kroz čiji dokaz studente upoznaje sa alatima koji simuliraju konstrukciju tačke u odnosu na osu simetrije (Slika 5), te istu konstrukciju pokazuje korištenjem šestara i trokuta na tabli.




*Slika 5. Prikaz alata i konstrukcija osnosimetrične tačke tački A*

Kroz četiri primjera prikazana u elektronskoj knjizi učenici se upoznaju sa alatom koji bez konstrukcije preslikava geometrijske likove, te upotpunjuje znanje o osnoj simetriji navedenom na početku razmatranja osne simetrije. Ovdje navodimo samo primjer 2 u kojem se studenti upoznaju sa aktivnostima kako u GeoGebri konstruisati kružnicu, kreirati tačke u koordinatnom sistemu, konstruisati sekantu koja postaje prva osa simetrije, ta naučiti pomoću kojeg alata se konstruišu tangente na kružnicu u zadanoj tački koje postaju nove ose simetrije (Slika 6). S obzirom da su studenti ranije upoznati sa načinom konstruisanja osnosimetričnih likova na papiru pomoću geometrijkog pribora, uviđaju kolike su prednosti korištenja ovog programa u smislu racionalizacije vremena potrebnog za rješavanje ovog primjera.




*Slika 6. Prikaz primjera OS_Primjer2 u elektronskoj knjizi*

Nakon objašnjenih primjera studenti individualno pristupaju izradi četiri zadatka u potpoglavlju elektronskog udžbenika ***Osna simetrija_vježba***, uz asistenciju nastavnika, a za samostalan rad dobijaju četiri zadatka u potpoglavlju ***Osna simetrija_zadaća*** za čiju izradu imaju određeni rok i koji su predmet analize i diskusije ovog rada.

Na ovaj način studenti individualno, svojim tempom u skladu sa svojim mogućnostima rješavaju postavljene zadatke, a ovakav način rada im omugućava da idu u srž razmijevanja koncepata osne simetrije čime se stiče konceptualno znanje.

## Metodologija istraživanja

*Predmet, uzorak i cilj istraživanja*

Izometrijska preslikavanja u ravni važna su tema u okviru matematičke edukacije studenata razredne nastave, a realizuju se kroz predemet Osnovi matematike II. Zbog toga se u ovom istraživanju bavimo pitanjem kakve efekte će primjena digitalnog alata GeoGebra grupe u učenju i podučavanju osne simetrije u ravni imati na obrazovne ishode studenata. Uzorak u istraživanju čine studenti druge godine (n=14) koji se školuju za zvanje profesora razredne nastave. Predmet istraživanja je analiza efekata postignutih korištenjem geogebra grupe Izometrijska preslikavanja u ravni na primjeru osne simetrije.

*Hipoteza i zadaci istraživanja*

*Hipoteza: Pretpostavlja se da će studenti uspješno riješiti zadatke (4 zadatka) iz sadržaja osne simetrije korištenjem digitalnih alata u Geogebri u virtualnom okruženju.*
Iz ovako postavljene hipoteze slijede istraživački zadaci:

- ✓ utvrditi da li su studenti usvojili pojam osne simetrije,
- ✓ utvditi da li su studenti usvojili pojam invarijantnosti,
- ✓ da li i u kojoj mjeri umiju primijeniti osnu simetriju na zadatke realnog konteksta,
- ✓ da li postoji korelacija kod rješavanja lakših zadataka 1 i 3, te težih zadataka 2 i 4.

*Rezultati istraživanja sa diskusijom*

Istraživački zadatak smo u cilju dokazivanja hipoteze istraživanja podijelili na nekoliko dijelova definisanim zadacima istraživanja u metodologiji rada. Samostalni rad studenata odnosio se na rješavanje 4 zadatka u online okruženju kojima su studenti pristupali registrovanjem na GeoGebrinu grupu.

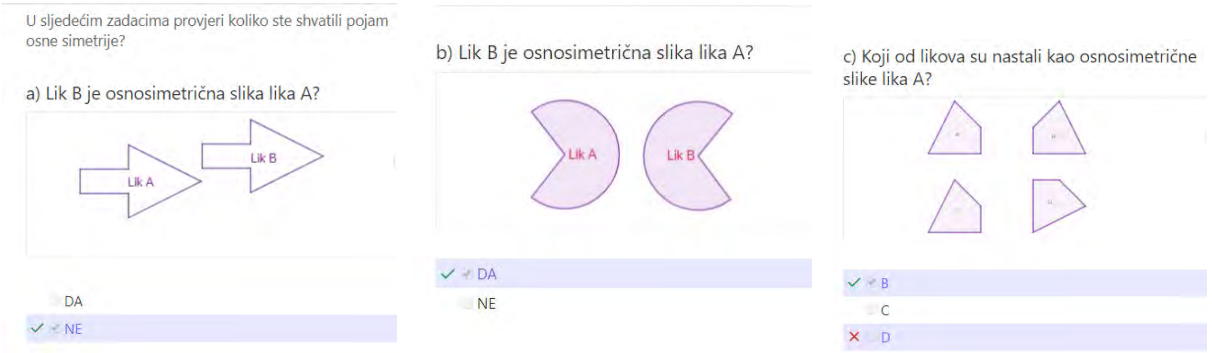
U tabeli 1 su prikazani rezultati postignuti rješavanjem zadataka. Svaki zadatak je nosio 3 boda, tako da je maksimalan broj bodova iznosio 12. Iz tabele 1 vidi se da su studenti najbolje riješili zadatke broj 1 i 3 (M=2,33, M=2,20), zatim zadatak broj 4 (M=1,67), dok su najmanje uspjeha ostvarili kod rješavanja zadatka 2 (M=1,40).

Tabela 1. Rezultati postignuti samostalnim rješavanjem zadataka

| | | zadatak1 | zadatak2 | zadatak3 | zadatak4 | suma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| N | Valid | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mean | | 2.33 | 1.40 | 2.20 | 1.67 | 7.6000 |
| Std. Deviation | | .976 | 1.549 | 1.014 | 1.496 | 3.64104 |

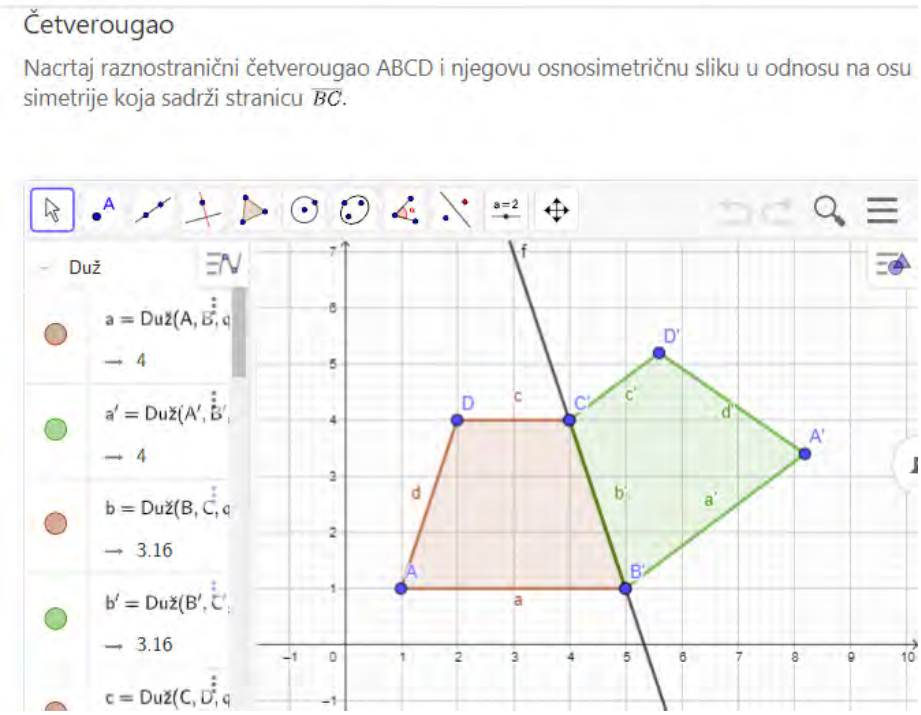
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Variance | .952 | 2.400 | 1.029 | 2.238 | 13.257 |
| Minimum | 1 | 0 | 1 | 0 | 2.00 |
| Maximum | 3 | 3 | 3 | 3 | 12.00 |

Zadaci 1 i 3 su se odnosili na prepoznavanje osnosimetričnih figura, njihovu konstrukciju i razumijevanje pojma invarijantnosti kod osne simetrije. Prvi zadatak je uspješno riješilo 77,7% studenata, a treći zadatak 73,3 % studenata. Na slikama 7 i 8 su prikazana rješenja studenata za navedene zadatke.




*Slika 7. Prikaz prvog zadatka sa odgovorom studenta*

Sljedeće pitanje na koje trebamo dati odgovor jeste da li postoji povezanost uspjeha u rješavanju zadataka u kojim je trebalo izvršiti prepoznavanje osnosimetričnih likova (zadatak 1) i zadatka u kojem su trebali pomoću alata u GeoGebri preslikati četverougao u odnosu na osu simetrije koja prolazi kroz dva vrha tog četverougla i utvrditi da su te tačke invarijante (zadatak 3, Slika 7).




*Slika 8. Prikaz trećeg zadatka sa odgovorom studenta*

Tabela 2 upoređuje rezultate studenata u pogledu rješavanju prvog i drugog zadatka.

Tabela 2. zadatak1 * zadatak3 Crosstabulation

Count

| | | zadatak3 | | Total |
|---|---|---|---|---|
| | | djelimicno tacan | tacan | |
| zadatak1 | djelimicno tacan | 4 | 1 | 5 |
| | tacan | 2 | 8 | 10 |
| Total | | 6 | 9 | 15 |

Na osnovu tabele 2 se dalje utvrđuje da li postoji zavisnost u uspješnosti studenata pri rješavanju ova dva zadatka, što je prikazano tabelom 3. Kako je $\chi^2 = 5{,}00, p = 0{,}025 < 0{,}05$ zaključuje se da postoji zavisnost u uspješnosti rješavanja ova dva zadatka.

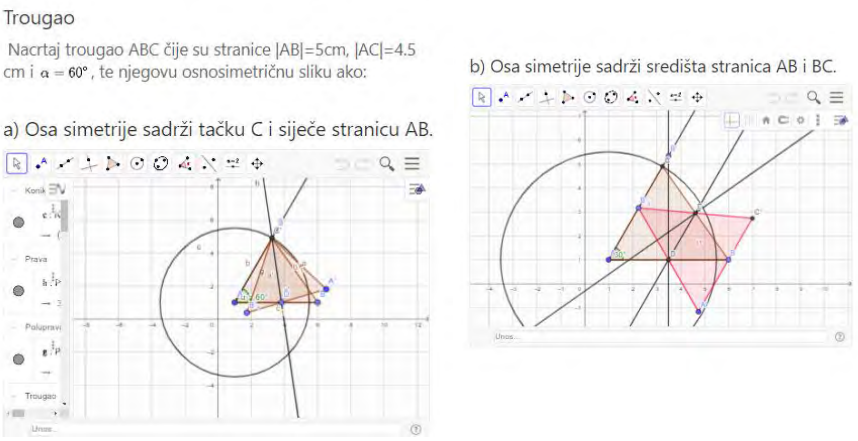
Tabela 3. Chi-Square Tests poređenja zadataka 1 i 3

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|---|---|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 5.000[a] | 1 | .025 | | |
| Continuity Correction[b] | 2.813 | 1 | .094 | | |
| Likelihood Ratio | 5.178 | 1 | .023 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | .089 | .047 |
| Linear-by-Linear Association | 4.667 | 1 | .031 | | |
| N of Valid Cases | 15 | | | | |

a. 3 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.00.

b. Computed only for a 2x2 table

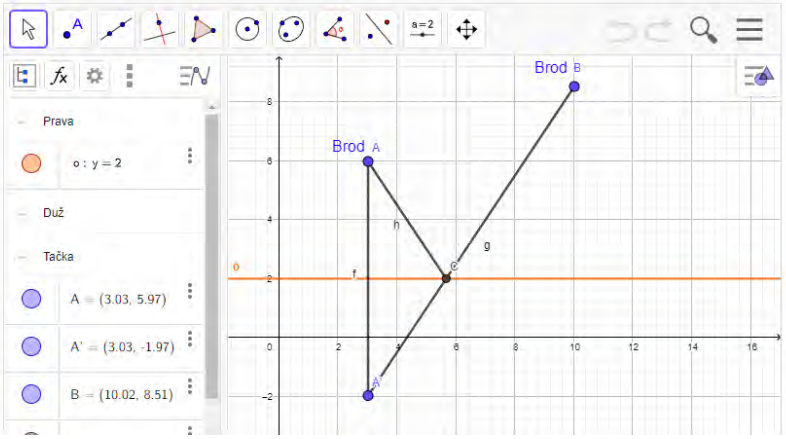
Najslabiji uspjeh studenti su pokazali kod rješavanja zadatka broj 2, njih 46,7 % je tačno riješilo zadatak, a ostali studenti nisu učitali nikakvo rješenje, tako da nije bilo djelimično osvojenih bodova na ovom zadatku. Teškoće su se pojavile jer su pomoću GeoGebra alata trebali prvo konstruisati trougao kod kojeg su date dužine dviju stranica i ugao između njih, a drugi zahtjev je bio da se tako dobijen trougao osnosimetrično preslika u odnosu na uslov zadan zadatkom. Prikaz rješenja ovog zadatka od strane jednog od studenata dat je slikom 9.




*Slika 9. Prikaz drugog zadatka sa odgovorom studenta*

U četvtom zadatku studenti su dobili tekstualni zadatak u kojem trebaju primijeniti znanje stečeno iz osne simetrije, a glasi: *Dva broda, brod A i brod B se nalaze usidreni na moru nedaleko od pravolinijske obale. Na brodu B se nalazi Alma koja sa nestrpljenjem čeka Mirzu koji treba da dođe čamcem sa broda A. Međutim, na brodu A se nalazi i jedan putnik koji mora do obale. Putnik zamoli Mirzu da i njega poveze do obale, na šta Mirza odgovora: "Nije problem, povest ću te ako znaš najkraći mogući put." Pomozi putniku i odredi mu najkraći mogući put kojim čamac treba da plovi do obale, a potom do broda B.*

Zadatak je tačno riješilo 55,7 % studenata, jedan student je djelimično riješio zadatak, dok ostali studenti nisu ni pristupili rješenju zadatka. Prikaz jednog rješenja dat je na slici 10.




*Slika 10. Prikaz drugog zadatka sa odgovorom studenta*

Očigledno, zadaci 2 i 4 su zahtijevali više truda i znanja, a dalje je utvrđeno da li postoji zavisnost u upješnosti studenata pri rješavanju ova dva zadatka. U tabelama 4 i 5 prikazano je ukrštanje ova dva zadatka, kao i vrijednost hi kvadrata, koja je malo veća od granične, pa ne možemo sa sigurnošću reći da postoji zavisnost u rješavanju ova dva zadatka kod istih studenata.

Tabela 4. zadatak2 * zadatak4 Crosstabulation

Count

| | | zadatak4 | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | netacan | djelimicno tacan | tacan | |
| zadatak2 | netacan | 5 | 1 | 2 | 8 |
| | tacan | 1 | 0 | 6 | 7 |
| Total | | 6 | 1 | 8 | 15 |

Tabela 5. Chi-Square Tests poređenja zadataka 2 i 4

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|---|---|---|---|
| Pearson Chi-Square | 5.625[a] | 2 | .060 |
| Likelihood Ratio | 6.324 | 2 | .042 |
| Linear-by-Linear Association | 4.801 | 1 | .028 |
| N of Valid Cases | 15 | | |

a. 6 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .47.

## Zaključak

Ako pogledamo procenat riješenih zadataka, možemo zaključiti da su se studenti dobro snašli kod rješavanja zadataka u online okruženju. Također možemo zaključiti da je ispunjen jedan od osnovnih zadataka nastave, a to je da su studenti osposobljeni da samostalno uče i primjenjuju znanja na izradu zadataka iz realnog konteksta. Učenje u virtualnoj učionici je izvrstan način za usvajanje novih znanja, čime se cjelokupni nastavni proces učinio zanimljivijim od klasičnog pristupa podučavanja.

Osim namjere da se utvrdi da li su studenti uspješno i u kojoj mjeri usvojili pojmove osne simetrije i invarijantnosti, kao i primjenu osne simetrije u zadacima realnog sadržaja, namjera je bila pokazati budućim profesorima razredne nastave na koji način se digitalni alati mogu integrisati u nastavu matematike. S obzirom da njihovo zanimanje podrazumijeva podučavanje učenika u osnovnim školama kada se učenici prvi put susreću sa pojmom osne simetrije, važno je na što bolji način predstaviti koncepate iz osne simetrije, kako bi znanja bila potpunija i dugotrajnija. Kako nove generacije učenika svakodnevno sve više koriste tehnologije i digitalne sadržaje, potrebno je prilagoditi nastavnu praksu njihovom okruženju i povezati je sa konceptima iz matematike, koji su ključni za misaone procese učenika. Predstavljajući matematičke koncepte, a posebno iz geometrije, pomoću digitalnih alata u virtualnom okruženju, može razviti kod učenika zainteresiranost i naklonost prema nastavi matematike, i na taj način još u ranom uzrastu razviti matematičke kompetencije kod učenike. Promjena ustaljenih nastavničkih praksi je potrebna. Ovaj primjer primjene digitalnog alata GeoGebra Groups pokazuje inovativan, kreativan i interaktivan način provjere usvojenosti znanja iz oblasti osne simetrije. To je jedan novi pristup koji doprinosi dubljoj analizi postignuća i svakako bi osvježio način ocjenjivanja učenika. S obzirom da se na ovaj način kreiraju online digitalni materijali kojima je jednostavno pristupiti i manipulisati, učenici imaju mogućnost za samostalno učenje i utvrđivanje gradiva. Također, omogućena je komunikacija nastavnika sa učenikom na individualnom nivou, pa na taj način učenik ima slobodu i samouvjerenost u postavljanju pitanja.

## Literatura


1. Baki A, Guveli E. (2008). Evaluation of a web based mathematics teaching material on the subject of ¨ functions. *Comput Educ.* 2008;51(2):854–863.
2. Battisa, M. (1999). Geometry Results From The Third International Mathematics And Science Study. *Teaching Children Mathematics, 5(6),* (pp. 367-373): Reston,VA:NCTM.
3. Enver, T., Adnan, A., Türkan, B.K. (2014). Using dynamic software in mathematics: the case of reflection. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*
4. Fluck, A. (2010). From Integration to Transform. In A. McDougall, J. Murnane, A. Jones & N. Reynolds (Eds.), *Researching IT in Education Theory, Practice and Future Direction*. London and New York: Routledge.
5. Green DR, Robinson CL. (2009). Introducing GeoGebra to foundation year students. MSOR Connect. Available from: http://journals.heacademy.ac.uk/doi/pdf/ 10.11120/ msor.2009.09020006

6. Hsieh C, Lin S. (2008). Dynamic visual computer design for factors and multiples word problem learning. *Int J Math Educ Sci Technol*.;39(2):215–232.
7. Hohenwarter, J., & Hohenwarter, M. (Writer) (2009). Introducing Dynamic Mathematics Software to Secondary School Teachers: The Case of GeoGebra [Article]. *Journal of Computers in Mathematics & Science Teaching*: Association for the Advancement of Computing in Education.
8. Hrnjičić, A., Bikić, N. (2018). Korištenje multimedije u podučavanju matematike. *ISTRAŽIVANJE MATEMATIČKOG OBRAZOVANJA,* Vol. X (2018), Broj 19, 17–30
9. Hrnjičić, A., Buzađija, N., Bikić, N. (2019). Efekti online digitalnog multimedijalnog sadržaja na učenička postignuća iz oblasti kvadratna funkcija i njen grafik. *Educa-Časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, broj 12.
10. Hutkemri, & Effandi Zakaria. (2010). GeoGebra Software in Mathematics. *Proceeding International Seminar Comparative Studies in Education System Between Indonesia and Malaysia. Bandung: Rizqi Press.*
11. Hutkemri Z., Effandi Z. (2012). The Effect of Using GeoGebra on Conceptual and Procedural Knowledge of High School Mathematics Students. *Asian Social Scie*nce; Vol. 8, No. 11
12. Hwang WY, Hu SS. (2012). Analysis of peer learning behaviors using multiple representations in virtual reality and their impacts on geometry problem solving. *Comput Educ.*; 62:308– 319.
13. Idris, N. (2006). Teaching and Learning of Mathematics, Making Sense and Developing Cognitives Ability. *Kuala Lumpur: Utusan Publications & Distributors Sdn. Bhd.*
14. Is¸ıksal M, As¸kar P. (2003). Elektronik tablolama ve dinamik geometri yazılımını kullanarak c¸alıs¸ma yapraklarının gelis¸tirilmesi. *Development of activity sheets by using spreadsheets and dynamic geometry software. Elem Educ Online* 2(2):10–18.
15. Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Lerning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education,* **6** (2),40-73
16. Knuchel C. (2004). Teaching symmetry in the elementary curriculum. *Montana Math Enthusiast*. 2004;1(1):3–8.
17. Leikin R, Berman A, Zaslavsky O. (2000). Learning through teaching: the case of symmetry. Math Educ Res J;12(1):18–36.
18. Liao YKC. (2007). Effects of computer-assisted instruction on students' achievement in Taiwan: a meta-analysis. *Comput Educ*.;48(2):216–233.
19. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, Va.: NCTM
20. Nik Azis. (2008). *Isu-Isu Kritikal dalam Pendidikan Matematik*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
21. Tatar E. (2012). The effect of dynamic mathematics software on achievement in mathematics: the case of trigonometry. *Energy Educ Sci Technol Part B: Soc Educ Stud.*;4(1):459–468.
22. Voorst, V. (1999). Technology in Mathematics Teacher Education. *From http://www.icte.org/ T99_Library/T99_54.PDF*

# USAGE OF DIGITAL GEOGEBRA GROUP TOOL IN FUNCTION OF PRESENTING CONCEPTS OF AXIAL SIMMETRY

**Abstract**

*The goal of this paper is to present the possibilities of application software GeoGebra as a digital tool with accent on creating and using GeoGebra group which plays the role of a virtual classroom. In that purpose the GeoGebra group was created called "Isometric transformation at the plain", created to bring the second year students (n = 15) direction Classroom teaching. The paper presents an approach to axial symmetry processing, where tasks are given as previously described activities, offer open or closed type tasks, appropriate construction using GeoGebra tools, derivation of conclusions and etc. The interactivity, innovation and dynamism achieved by participating in the GeoGebra group helps students to better and more clearly understand the concepts from the content of axial symmetry, which will be confirmed by the results of students independent work through GeoGebra activities presented, analyzed and evaluated in this paper.*

***Keywords**: Geogebra, Geogebra group, isometrics, axial symmetry.*

UDK 511.14
Izvorni načni rad

Dr. sc. Bernadin Ibrahimpašić

# JEDNA DRUGAČIJA PROCJENA VRIJEDNOSTI NEKIH IRACIONALNIH BROJEVA

**Sažetak**

*Iracionalne brojeve, koji su po definiciji realni brojevi koje ne možemo prikazati u obliku razlomka čiji je brojnik cijeli a nazivnik prirodan broj, ne možemo izračunati potpuno tačno. Zbog toga je cilj takve brojeve aproksimirati sa što većom tačnošću. U radu ćemo pomoću numeričkih vjerojatnosnih algoritama, tj. algoritama koji svoje odluke ostavljaju slučaju i čija je osnovna karakteristika da mogu različito reagirati ako su dva puta primijenjeni na isti slučaj, uz upotrebu osnovnih matematičkih operacija, aproksimirati – procjenjivati vrijednost iracionalnih brojeva. Poseban naglasak ćemo staviti na aproksimaciju – procjenu vrijednosti broja $\pi$. Procjenu ćemi vršiti gađajući dvo i trodimenzionalnu metu, te rasipanjem čačkalica na drveni pod.*

***Ključne riječi**: iracionalni brojevi, vjerojatnosni algoritmi, Buffonov problem*

## Uvod

Iracionalne brojeve, koji su po definiciji realni brojevi koje ne možemo prikazati u obliku razlomka, čiji je brojnik cijeli a nazivnik prirodan broj, ne možemo izračunati potpuno tačno. Njihov decimalni zapis je beskonačan i neperiodičan. Zbog toga je cilj takve brojeve aproksimirati sa što većom tačnošću.

Algoritam predstavlja konačan i precizno definiran niz koraka kojih treba da se držimo kako bismo riješili određeni problem. On predstavlja skup operacija, potrebnih za rješavanje nekog problema, koje se izvode po tačno određenom redoslijedu. Naziv potiče od poznatog perzijskog matematičara Muhammada ibn Musa al–Hwarizmija, čije je latinizirano ime bilo Algoritmija. Živio je na prelazu iz 8. u 9. stoljeće, a njegovo djelo *Knjiga o uspostavljanju i suprotstavljanju* (*Kitab al–gabr wa–al–muqabala*, oko 820. godine), s latinskim prevodom iz 12. stoljeća, znatno je uticalo na razvoj algebre u Europi, koja je po arapskoj riječi *al–gabr* i dobila ime. Algoritam koji daje uvijek iste izlaze za iste ulaze, pod bio kojim uvjetima, se naziva deterministički. Algoritam koji u ponovljenom izvršavanju daje različite izlaze za isti ulaz se naziva nedeterministički. Algoritam koji u bar jednom dijelu izvršavanja donosi neku odluku slučajnim odabirom se naziva stohastički algoritam. Jedna vrsta stohastičkih algoritama su vjerojatnosni algoritmi. Vrijeme njihovog izvršavanja, kao i rezultati, variraju od jedne upotrebe do druge. Odgovor dobijen vjerojatnosnim algoritmom je aproksimativan, ali se njegova očekivana preciznost poboljšava kako se povećava vrijeme koje imamo na raspolaganju za korištenje algoritma. Greška je obično obrnuto proporcionalna kvadratnom korijenu količine obavljenog posla.

Kod implementacije vjerojatnosnih algoritama, često se dolazi u situaciju da su nam potrebni slučajni brojevi. Pojam slučajnih brojeva je u očitoj kontradikciji s pojmom računara kao determinističke naprave. Međutim, tu se ne radi o potpuno slučajnim brojevima, jer pravi generatori slučajnih brojeva u praksi nisu dostupni. Najčešće su kao zamjena u upotrebi pseudoslučajni generatori. U ovom slučaju se ne radi o brojevima koji su u potpunosti slučajni, nego o brojevima koji samo na prvi pogled izgledaju slučajni, tj. riječ je o takozvanim

pseudoslučajnim brojevima. Pseudoslučajni generatori su determinističke procedure koje mogu generirati duge nizove vrijednosti koje imaju slučajan slijed. Da bi se takav niz započeo, treba osigurati početnu vrijednost, tzv. sjeme (engl. seed). Problem je što isto sjeme uzrokuje uvijek nastanak istog niza i zato, da bismo osigurali različite nizove, možemo npr. izabrati sjeme koje ovisi o vremenu i/ili datumu. Većina programskih jezika ima ovakav generator, iako neke izvedbe treba uzeti s rezervom.

U [3] i [5] se mogu pronaći neki rezultati dobijeni u implementaciji pomoću Turbo Pascala, C++ i C#. U ovom radu koristimo (pseudo)slučajni generator u PARI/GP [7]. To je kompjuterski algebra–sistem koji je dizajniran za brze proračune u teoriji brojeva, ali sadrži i veliki broj drugih korisnih matematičkih funkcija. Korištena je preciznost od 308 značajnih cifara, od kojih je 300 prikazanih.

U radu ćemo pomoću 3 algoritma procijeniti vrijednost broja $\pi$. Koristit ćemo poznati Buffonov problem rasipanja čačkalica na drveni pod, te dvije simulacije gađanja strelicama u metu. Jednom ćemo simulirati gađanje u dvodimenzionalnu, a drugi put u trodimenzionalnu metu. Osim toga, simulacijom gađanja dvodimenzionalne mete, procijenit ćemo vrijednost broja $\sqrt{S_2}$, gdje se broj $S_2$ može prikazati kao suma dva kvadrata, a zatim ćemo, simulacijom gađanja trodimenzionalne mete, procijeniti vrijednost broja $\sqrt{S_3}$, gdje se broj $S_3$ može prikazati kao suma tri kvadrata.

**Buffonov problem**

Istresemo li kutiju čačkalica za zube na drveni pod, one će se raspršiti po podu na slučajne položaje i to svaka nezavisno od ostalih. Ako je u kutiji bilo 355 čačkalica, te ako je svaka bila dugačka tačno pola širine daščice na podu, postavlja se pitanje koliko će čačkalica pasti preko pukotine između dvije podne daščice. Očigledno je da je moguć svaki odgovor između 0 i 355. Međutim, Georges–Louis Leclerc je pokazao da očekivani broj takvih čačkalica može biti izračunat, te da on iznosi, gotovo tačno, 113. Zašto?

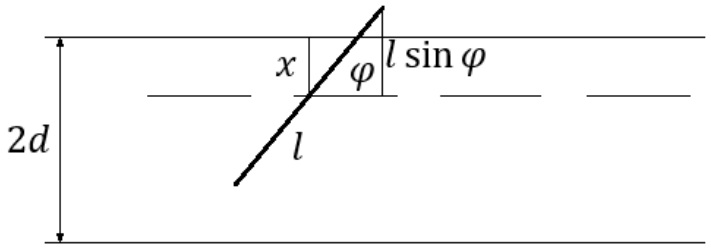
Georges–Louis Leclerc (7.9.1707. – 4.4.1788.) bio je francuski prirodoslovac, matematičar, kozmolog i enciklopedist. U toku svog života je kupio selo Buffon, koje je prije toga njegov otac kupio i prodao, te je svom imenu dodao i titulu Comte de Buffon (grof od Buffona). Kasnije je i postao prepoznatljiv po imenu Buffon. Gore spomenuti problem, koji je Buffon postavio 1733. a riješio 1777. godine, je njemu u čast i dobio ime Buffonov problem. To je jedan od najstarijih problema iz geometrijske vjerojatnosti.

Pogledajmo otkud Buffonu rezultat 113. Postavimo matematički model danog problema. Neka je ravnina podijeljena paralelnim pravcima. Neka je udaljenost između svaka dva susjedna pravca jednaka $2d$. Na ravninu slučajno pada čačkalica (u originalnom Buffonovom problemu je padala igla) dužine $2l$. Kako čačkalica ne bi istovremeno mogla pasti preko dva pravca, uzimamo da je $l < d$. Interesuje nas kolika je vjerojatnost da čačkalica siječe (dira) bar jedan pravac.

Neka je $X$ slučajna varijabla koja odgovara udaljenosti središta čačkalice od najbližeg pravca, te neka je $\Phi$ slučajna varijabla koja odgovara uglu koji čačkalica zatvara s pravcem koji siječe. Obje slučajne varijable su uniformno distribuirane, i to $X \sim U(0, d)$ a $\Phi \sim (0, \pi)$, s funkcijama gustoće

$$f_X(x) = \frac{1}{d} \cdot K_{(0,d)}(x) \quad \text{i} \quad f_\Phi(\varphi) = \frac{1}{\pi} \cdot K_{(0,\pi)}(\varphi),$$

gdje je $K_A(a)$ karakteristična funkcija skupa $A$, tj. funkcija za koju vrijedi da je $K_A(a) = 1$, ako $a \in A$, a inače je 0.

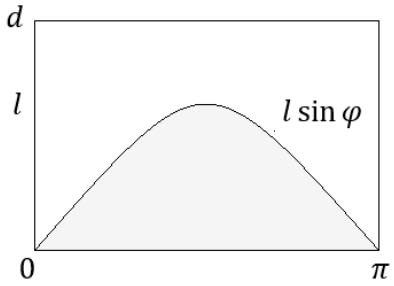



*Buffonov problem*

Očigledno je da je nužan i dovoljan uvjet da igla siječe (bar) jedan pravac $x \leq l \sin \varphi$, tj. ako to posmatramo kao događaje, onda imamo

$$\begin{aligned} P\{X \leq l \sin \Phi\} &= \int_{X \leq l \sin \Phi} f_{\Phi,X}(\varphi, x) d\varphi dx = (nezavisnost) = \\ &= \int_{X \leq l \sin \Phi} f_{\Phi}(\varphi) f_X(x) d\varphi dx = \frac{1}{d\pi} \int_0^{\pi} d\varphi \int_0^{l \sin \varphi} dx \\ &= \frac{1}{d\pi} \int_0^{\pi} l \sin \varphi d\varphi = -\frac{l}{d\pi} (\cos \varphi)|_0^{\pi} \\ &= \frac{2l}{d\pi}. \end{aligned}$$

Istu formulu za vjerojatnost događaja $X \leq l \sin \Phi$ dobijamo ako posmatramo geometrijsku vjerojatnost. Imamo sljedeću sliku.




$$\begin{aligned} P\{X \leq l \sin \Phi\} &= \frac{površina\ osjenčenog\ lika\ ispod\ krivulje}{površina\ pravougaonika} \\ &= \frac{\int_0^{\pi} l \sin \varphi d\varphi}{d\pi} \\ &= \frac{2l}{d\pi}. \end{aligned}$$

Kako je, prema definiciji vjerojatnosti „a priori“, vjerojatnost događaja $A$ jednaka količniku broja povoljnih elementarnih događaja za događaj $A$ i broja svih mogućih elementarnih događaja, to imamo da je

$$P\{X \leq l \sin \Phi\} = \frac{k}{n} = \frac{broj\ čačkalica\ koje\ sijeku\ pravac}{broj\ svih\ čačkalica}.$$

Izjednačimo li ove dvije formule, dobijamo

$$\frac{k}{n} = \frac{2l}{d\pi}.$$

Uzmemo li sada da je dužina čačkalice jednaka polovini udaljenosti između dva susjedna pravca, tj. da je $2l = d$, dobijamo da je

$$\frac{k}{n} = \frac{1}{\pi}.$$

Iz posljednje relacije slijedi da je

$$\pi = \frac{n}{k},$$

što nam daje mogućnost za vjerojatnosnu procjenu broja π, kao količnika broja *n*, svih čačkalica, i broja *k*, čačkalica koje sijeku jedan pravac.

Kako je $355/\pi \approx 113{,}00001$, to vidimo kako je Buffon dobio spomenuti rezultat.

Napomenimo da je Rudolf Wolf 1850. godine pomoću 5000 čačkalica za procjenu broja π dobio rezultat 3,1596; Ambrose Smith je 1855. godine pomoću 3204 čačkalice dobio rezultat 3,1553; Augustus de Morgan je 1860. godine pomoću 600 čačkalica dobio rezultat 3,137; kapetan C. O. Fox je 1864. godine, tokom Američkog građanskog rata, pomoću 1030 čačkalica dobio rezultat 3,1595; Mario Lazzarini je 1901. godine pomoću 3408 čačkalica dobio rezultat 3,1415929 gdje je tačno prvih 6 decimala broja π.

Ako pretpostavimo da imamo (pseudo)slučajni generator, algoritam Buffon(*n*) simulira eksperiment ispuštanja *n* čačkalica na drveni pod. Algoritam kao izlazni podatak vraća procjenu broja π.

**function** *Buffon*(*n*)
  $k \leftarrow 0$
  **for** $i \leftarrow 1$ **to** *n* **do**
    $x \leftarrow uniform(0,d)$
    $\varphi \leftarrow uniform(0,\pi)$
    **if** $x \leq l \sin\varphi$ **then** $k \leftarrow k+1$
  **return** $n/k$

Koristeći dani algoritam, eksperimentalno smo procjenjivali vrijednost broja π. Eksperiment smo ponovili 9 puta, gdje smo za broj čačkalica *n* redom uzimali brojeve od $10^2$ do $10^{10}$. Iz priložene tabele s rezultatima se vidi da smo već za $n = 10^5$ dobili tačne prve 3 decimale broja π, dok smo za $n = 10^{10}$ dobili tačnih prvih 9 decimala broja π.

| $\pi \approx 3{,}1415926535898$ | | |
|---|---|---|
| $n$ | Procjena broja $\pi$ | Apsolutna greška |
| 100 | 3,1705770450222 | 2,90E-02 |
| 1000 | 3,1433493015478 | 1,76E-03 |
| 10000 | 3,1425995394835 | 1,01E-03 |
| 100000 | 3,1411728190672 | 4,20E-04 |
| 1000000 | 3,1411804213328 | 4,12E-04 |
| 10000000 | 3,1415725018008 | 2,02E-05 |
| 100000000 | 3,1415822068513 | 1,04E-05 |

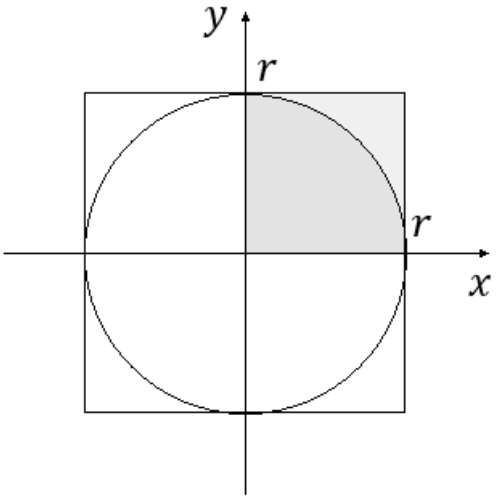
| | | |
|---|---|---|
| 1000000000 | 3,1415926701914 | 1,66E-08 |
| 10000000000 | 3,1415926539372 | 3,47E-10 |

Eksperiment smo također uradili koristeći „Buffonov“ broj čačkalica. Za broj čačkalica smo uzimali redom brojeve $n = 355 \cdot 10^r$, gdje je $r = 0, 1, \dots, 10$. Iz priložene tabele s rezultatima se vidi da smo već za $n = 355 \cdot 10^3$ dobili tačne prve 3 decimale broja π, dok smo za $n = 10^{10}$ dobili tačnih prvih 5 decimala broja π.

| $\pi \approx 3{,}1415926535898$ | | | |
|---|---|---|---|
| $n$ | Prosječan $k$ | Procjena broja $\pi$ | Apsolutna greška |
| 355 | 116 | 3,0603448275862 | 8,12E-02 |
| 3550 | 113,7 | 3,1222515391381 | 1,93E-02 |
| 35500 | 113,120000000 | 3,1382602545969 | 3,33E-03 |
| 355000 | 112,991000000 | 3,1418431556496 | 2,51E-04 |
| 3550000 | 112,989100000 | 3,1418959881971 | 3,03E-04 |
| 35500000 | 113,029580000 | 3,1407707610698 | 8,22E-04 |
| 355000000 | 113,006377000 | 3,1414156388714 | 1,77E-04 |
| 3550000000 | 112,998440400 | 3,1416362804951 | 4,36E-05 |
| 35500000000 | 113,002120000 | 3,1415339818403 | 5,87E-05 |
| 355000000000 | 112,999010400 | 3,1416204331644 | 2,78E-05 |
| 3550000000000 | 113,000250000 | 3,1415900011774 | 2,65E-06 |

**Dvodimenzionalni darts**

Sljedećim eksperimentom ćemo procijeniti broj π simulirajući bacanje *n* strelica u kvadratnu metu i brojanjem *k* strelica koje padnu unutar kružnice upisane u taj kvadrat. Ponovo pretpostavljamo da imamo (pseudo)slučajni generator, tako da svaka tačka u kvadratu ima istu vjerojatnost da bude pogođena.




Ako je poluprečnik upisane kružnice jednak *r*, onda je površina kruga jednaka $r^2\pi$, a površina kvadrata je $4r^2$. Iskoristimo li geometrijsku vjerojatnost, imamo da je prosječan omjer broja strelica koje padnu u krug i svih bačenih (smatra se da sve bačene strelice pogađaju kvadratnu metu) jednak omjeru površine kruga i površine kvadrata, tj.

$$\frac{k}{n} = \frac{r^2\pi}{4r^2} = \frac{\pi}{4}.$$

Posljednja relacija nam daje mogućnost za eksperimentalnu procjenu broja π, i to prema sljedećem obracu

$$\pi = \frac{4k}{n}.$$

Sljedeći algoritam nam simulira navedeni eksperiment. Uzimamo da je $r = 1$, a zbog uniformnosti možemo simulirati bacanje strelica samo u kvadrant u kojem su obje koordinate pozitivne (osjenčeni dio).

```
function darts2(n)
    k ← 0
    for i ← 1 to n do
        x ← uniform(0,1)
        y ← uniform(0,1)
        if x² + y² ≤ 1 then k ← k+1
    return 4k/n
```

Koristeći dani algoritam, eksperimentalno smo procjenjivali vrijednost broja π. Eksperiment smo ponovili 9 puta, gdje smo za broj čačkalica *n* redom uzimali brojeve od $10^2$ do $10^{10}$. Iz priložene tabele s rezultatima se vidi da smo već za $n = 10^6$ dobili tačne prve 3 decimale broja π, dok smo za $n = 10^{10}$ dobili tačnih prvih 7 decimala broja π.

| $\pi \approx 3{,}1415926535898$ | | |
|---|---|---|
| $n$ | Procjena broja $\pi$ | Apsolutna greška |
| 100 | 3,1600000000000 | 1,84E-02 |
| 1000 | 3,1560000000000 | 1,44E-02 |
| 10000 | 3,1300000000000 | 1,16E-02 |
| 100000 | 3,1398000000000 | 1,79E-03 |
| 1000000 | 3,1419880000000 | 3,95E-04 |
| 10000000 | 3,1412352000000 | 3,57E-04 |
| 100000000 | 3,1416055600000 | 1,29E-05 |
| 1000000000 | 3,1415940080000 | 1,35E-06 |
| 10000000000 | 3,1415926924000 | 3,88E-08 |

**Trodimenzionalni darts**

Analogno gađanju dvodimenzionalne mete u prethodnom eksperimentu, sada ćemo simulirati gađanje trodimenzionalne mete. Simuliramo bacanje *n* strelica u metu oblika kocke i brojimo *k* strelica koje padnu unutar kugle upisane u tu kocku. Ponovo pretpostavljamo da imamo (pseudo)slučajni generator, tako da svaka tačka unutar kocke ima istu vjerojatnost da bude pogođena.

Ako je poluprečnik upisane kugle jednak *r*, onda je zapremina kugle jednaka $4r^3\pi/3$, a zapremina kocke je $8r^3$. Iskoristimo li ponovo geometrijsku vjerojatnost, imamo da je

prosječan omjer broja strelica koje padnu u kuglu i svih bačenih (smatra se da sve bačene strelice pogađaju kocku) jednak omjeru zapremine kugle i zapremine kocke, tj.

$$\frac{k}{n} = \frac{\frac{4r^3\pi}{3}}{8r^3} = \frac{\pi}{6}.$$

Posljednja relacija nam daje mogućnost za eksperimentalnu procjenu broja π, i to prema sljedećem obracu

$$\pi = \frac{6k}{n}.$$

Analogno algoritmu *darts*2, sljedeći algoritam nam simulira navedeni eksperiment, gdje ponovo uzimamo da je $r = 1$, te simuliramo bacanje strelica samo u oktant u kojem su sve koordinate pozitivne.

**function** *darts*3(*n*)
    $k \leftarrow 0$
    **for** $i \leftarrow 1$ **to** *n* **do**
        $x \leftarrow$ *uniform*(0,1)
        $y \leftarrow$ *uniform*(0,1)
        $z \leftarrow$ *uniform*(0,1)
        **if** $x^2 + y^2 + z^2 \leq 1$ **then** $k \leftarrow k$+1
    **return** $6k/n$

Koristeći dani algoritam na isti način kao i prethodni, ponovo smo eksperimentalno procjenjivali vrijednost broja π. Iz priložene tabele s rezultatima se vidi da smo za $n = 10^7$ dobili tačne prve 3 decimale broja π, dok smo za $n = 10^{10}$ dobili tačnih prvih 7 njegovih decimala.

| $\pi \approx 3{,}1415926535898$ | | |
|---|---|---|
| $n$ | Procjena broja $\pi$ | Apsolutna greška |
| 100 | 3,1800000000000 | 3,84E-02 |
| 1000 | 3,1740000000000 | 3,24E-02 |
| 10000 | 3,1470000000000 | 5,41E-03 |
| 100000 | 3,1379400000000 | 3,65E-03 |
| 1000000 | 3,1462020000000 | 4,61E-03 |
| 10000000 | 3,1414464000000 | 1,46E-04 |
| 100000000 | 3,1416697800000 | 7,71E-05 |
| 1000000000 | 3,1415808900000 | 1,18E-05 |
| 10000000000 | 3,1415926932000 | 3,96E-08 |

**Procjena vrijednosti brojeva $\sqrt{2}$ i $\sqrt{3}$**

Ako u algoritmu *darts*2 izvršimo zamjenu „*y* ← *uniform*(0,1)“ sa „*y* ← *x*“, onda nam od kvadrata ostaje samo jedna njegova poludijagonala dužine $r\sqrt{2}$, a od kruga ostaje poluprečnik

dužine *r*, koji leži na toj dijagonali. Kao izlazni podatak se uzima $n/k$. Na taj način dobijamo mogućnost za eksperimentalnu procjenu vrijednosti broja $\sqrt{2}$, jer vrijedi

$$\frac{k}{n} = \frac{r}{r\sqrt{2}} = \frac{1}{\sqrt{2}} \qquad \Rightarrow \qquad \sqrt{2} = \frac{n}{k}.$$

Analogno prethodno opisanom, ako u algoritmu *darts*3 izvršimo zamjenu „*y* ← *uniform*(0,1)“ sa „*y* ← *x*“, te „*z* ← *uniform*(0,1)“ sa „*z* ← *x*“ onda nam od kocke ostaje samo jedna njena poludijagonala dužine $r\sqrt{3}$, a od kugle ostaje polupreč nik dužine *r*, koji leži na toj dijagonali. Kao izlazni podatak se uzima $n/k$. U ovom slučaju dobijamo mogućnost za eksperimentalnu procjenu vrijednosti broja $\sqrt{3}$, jer vrijedi

$$\frac{k}{n} = \frac{r}{r\sqrt{3}} = \frac{1}{\sqrt{3}} \qquad \Rightarrow \qquad \sqrt{3} = \frac{n}{k}.$$

| $n$ | $\sqrt{2} \approx 1{,}4142135623731$ | | $\sqrt{3} \approx 1{,}7320508075689$ | |
|---|---|---|---|---|
| | Procjena broja $\sqrt{2}$ | Apsolutna greška | Procjena broja $\sqrt{3}$ | Apsolutna greška |
| 100 | 1,2987012987013 | 1,16E-01 | 1,754385964912 | 2,23E-02 |
| 1000 | 1,4025245441795 | 1,17E-02 | 1,733102253033 | 1,05E-03 |
| 10000 | 1,4037057832678 | 1,05E-02 | 1,731002250303 | 1,05E-03 |
| 100000 | 1,4174143527377 | 3,20E-03 | 1,732021615630 | 2,92E-05 |
| 1000000 | 1,4142431253642 | 2,96E-05 | 1,730756582933 | 1,29E-03 |
| 10000000 | 1,4141827254186 | 3,08E-05 | 1,732035115280 | 1,57E-05 |
| 100000000 | 1,4141822654388 | 3,13E-05 | 1,732099616513 | 4,88E-05 |
| 1000000000 | 1,4142112227501 | 2,34E-06 | 1,732048603141 | 2,20E-06 |
| 10000000000 | 1,4142132765463 | 2,86E-07 | 1,732050804838 | 2,73E-09 |

Iz tabele možemo iščitati da smo kod procjene broja $\sqrt{2}$ za $n = 10^{10}$ dobili tačnih prvih 6 decimala, dok smo kod procjene broja $\sqrt{3}$, za isti *n*, dobili tačnih prvih 8 decimala.

**Suma dva kvadrata**

Pogledamo li pravougaonik s vrhovima u tačkama *A*(0,0), *B*(*a*,0), *C*(*a*,*b*) i *D*(0,*b*), onda njegova dijagonala $\overline{AC}$ leži na pravcu čija je jednačina $y = \frac{b}{a}\,x$. Dužina te dijagonale je $\sqrt{a^2 + b^2}$. Pogledamo li na toj dijagonali odsječak dužine 1, tj. skup tačaka na njoj za čije koordinate vrijedi da je $\sqrt{x^2 + y^2} \leq 1$, tada dobijamo mogućnost za procjenu vrijednosti broja $\sqrt{a^2 + b^2}$, jer vrijedi

$$\frac{k}{n} = \frac{1}{\sqrt{a^2 + b^2}} \qquad \Rightarrow \qquad \sqrt{a^2 + b^2} = \frac{n}{k},$$

gdje je *n* broj pogodaka na dijagonalu pravougaonika, što je u stvari broj svih bačenih strelica, a *k* je broj pogodaka na navedeni dio dijagonale čija je dužina jednaka 1.

Da bismo to proveli, jednostavno u algoritmu *darts*2 izvršimo zamjenu „*x* ← *uniform*(0,1)“ sa „*x* ← *uniform*(0,*a*)“, te „*y* ← *uniform*(0,1)“ sa „*y* ← *bx/a*“, a kao izlazni podatak uzimamo $n/k$.

Pogledajmo sada koji se prirodni brojevi mogu predstaviti kao suma kvadrata dva prirodna broja.

**Teorem 1**: Prirodan broj se može prikazati u obliku sume kvadrata dva prirodna broja ako i samo ako u njegovom rastavu na proste faktore

a) nema prostih faktora oblika $4k + 3$, a ako ih ima onda oni svi imaju parne eksponente i
b) prosti faktor 2 ima neparan eksponent ili postoji bar jedan prosti faktor oblika $4k + 1$.

Uzimajući odgovarajuće parametre *a* i *b* možemo vjerojatnosno procjenjivati vrijednost brojeva $\sqrt{a^2 + b^2}$. Tako za $a = 1$ i $b = 2$ možemo eksperimentalno procijeniti vrijednost $\sqrt{5}$.

| $\sqrt{5} \approx 2{,}2360679774998$ | | |
|---|---|---|
| $n$ | Procjena broja $\sqrt{5}$ | Apsolutna greška |
| 100 | 2,2727272727273 | 3,67E-02 |
| 1000 | 2,2471910112360 | 1,11E-02 |
| 10000 | 2,2461814914645 | 1,01E-02 |
| 100000 | 2,2478982151688 | 1,18E-02 |
| 1000000 | 2,2369012654150 | 8,33E-04 |
| 10000000 | 2,2361289566625 | 6,10E-05 |
| 100000000 | 2,2361400573230 | 7,21E-05 |
| 1000000000 | 2,2360684549997 | 4,77E-07 |
| 10000000000 | 2,2360679489996 | 2,85E-08 |

Iz dane tabele s rezultatima se vidi da smo za $n = 10^6$ dobili tačne prve 3 decimale broja $\sqrt{5}$, dok smo za $n = 10^{10}$ dobili tačnih prvih 7 decimala.

**Suma tri kvadrata**

Analogno prethodnom poglavlju, pogledamo li kvadar čija dva suprotna vrha imaju koordinate u tačkama *A*(0,0,0) i *G*(*a*,b,c) onda njegova dijagonala $\overline{AG}$ leži na pravcu čija je jednačina $\frac{x}{a} = \frac{y}{b} = \frac{z}{c}$. Dužina te dijagonale je $\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}$. Pogledamo li na toj dijagonali odsječak dužine 1, tj. skup tačaka na njoj za čije koordinate vrijedi da je $\sqrt{x^2 + y^2 + z^2} \leq 1$, tada dobijamo mogućnost za procjenu vrijednosti broja $\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}$, jer vrijedi

$$\frac{k}{n} = \frac{1}{\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}} \qquad \Rightarrow \qquad \sqrt{a^2 + b^2 + c^2} = \frac{n}{k},$$

gdje je *n* broj pogodaka na dijagonalu kvadra, što je u stvari broj svih bačenih strelica, a *k* je broj pogodaka na navedeni dio dijagonale čija je dužina jednaka 1.

Da bismo to proveli, jednostavno u algoritmu *darts*3 izvršimo zamjenu „*x* ← *uniform*(0,1)“ sa „*x* ← *uniform*(0,*a*)“ i „*y* ← *uniform*(0,1)“ sa „*y* ← *bx/a*“ te „*z* ← *uniform*(0,1)“ sa „*z* ← *cx/a*“, a kao izlazni podatak uzimamo $n/k$.

Pogledajmo sada koji se prirodni brojevi mogu predstaviti kao suma kvadrata tri cijela broja.

**Teorem 2**: Prirodan broj se može prikazati u obliku sume kvadrata tri cijela broja ako i samo ako nije oblika $4^m(8k+7)$, gdje su *k* i *m* nenegativni cijeli brojevi.

Uzimajući odgovarajuće parametre *a*, *b* i *c* možemo vjerojatnosno procjenjivati vrijednost brojeva $\sqrt{a^2+b^2+c^2}$. Tako za $a=b=1$ i $c=3$ možemo eksperimentalno procijeniti vrijednost $\sqrt{11}$.

| $\sqrt{11} \approx 3{,}3166247903554$ | | |
|---|---|---|
| $n$ | Procjena broja $\sqrt{11}$ | Apsolutna greška |
| 100 | 3,5714285714286 | 2,55E-01 |
| 1000 | 3,3557046979866 | 3,91E-02 |
| 10000 | 3,3444816053512 | 2,79E-02 |
| 100000 | 3,3297815663293 | 1,32E-02 |
| 1000000 | 3,3166725813994 | 4,78E-05 |
| 10000000 | 3,3165922810295 | 3,25E-05 |
| 100000000 | 3,3166282507144 | 3,46E-06 |
| 1000000000 | 3,3166247527108 | 3,76E-08 |
| 10000000000 | 3,3166247450108 | 4,53E-08 |

Iz dane tabele s rezultatima se vidi da smo za $n=10^6$ dobili tačne prve 4 decimale broja $\sqrt{11}$, dok smo za $n=10^9$ dobili tačnih prvih 7 decimala.

**Literatura**


1. P. Beckmann: *A History of π*, St. Martin's Press, New York, 1974.
2. J. Havil: *Nonplussed! Mathematical Proff of Implausible Ideas*, Princeton University Press, New Jersey, 2007.
3. B. Ibrahimpašić: *Vjerojatnosni algoritmi*, Naša škola, 33(2005), 15–24.
4. B. Ibrahimpašić: *Uvod u teoriju brojeva*, Pedagoški fakultet, Bihać, 2014.
5. B. Ibrahimpašić, E. Liđan: *Vjerojatnosna procjena vrijednosti broja π*, Metodički aspekti nastave matematike 2(2011), 471–474.
6. D. E. Knuth: *The Art of Programming. Vol 2, Seminumerical Algorithms*, Adison Wesley Longman, Reading, 1998.
7. PARI/GP, Version 2.12.1, Bordeaux, 2020., https://pari.math.u–bordeaux.fr
8. N. Sarapa: *Teorija vjerojatnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 1987.

# A DIFFERENT ESTIMATION OF THE VALUE OF SOME IRRATIONAL NUMBERS

***Abstract***

*An irrational number is a real number that cannot be written as a ratio of two integers. When an irrational number is written with a decimal point, the numbers after the decimal point continue infinitely with no repeatable pattern. We want to approximate an irrational number with a rational. A probablistic algorithm is an algorithm where result or the way the result is obtained depends on chance. These algorithms are also sometimes called randomized algorithms. In this paper we will estimate the value of number $\pi$ and some other irrational numbers by using some probabilistic algorithms. The way we will do it is by a simple experiment of throwing away toothpicks on the wooden floor and shooting at the target with darts.*

***Keywords****: Irrational numbers, Probabilistic algorithms, Buffon's problem*